

IV **CIELLA**
CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS NA AMAZÔNIA

**FRONTEIRAS
LINGÜÍSTICAS E LITERÁRIAS NA
AMÉRICA LATINA**

ANAIIS

Comunicações
(Estudos Linguísticos)

Organização:
Marília Ferreira
Germana Sales
Márcia Pinheiro
Alinnie Oliveira
Cinthia Neves
Eliane Oliveira
Sara Vasconcelos
Simone Negrão

Belém – PA
2013



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA

Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários (4.: 2013: Belém, PA)

[Anais do] IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários
[recurso eletrônico] / Organização: Germana Sales, [et al.]. ---- Belém: Programa de
Pós-Graduação em Letras da UFPA, 2013.
727p. : il.

Modo de acesso: <<http://www.ufpa.br/ciella/>>

Congresso realizado na Cidade Universitária Professor José da Silveira Netto da
Universidade Federal do Pará, no período de 24 a 27 de abril de 2013.

ISBN: 978-85-67747-01-9

1. Linguística – Discursos, ensaios e conferências. 2. Literatura – Discursos, ensaios
e conferências. I. Sales, Germana, org. II. Título.

CDD -22. ed. 410

COMISSÃO ORGANIZADORA

Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira
Presidente da comissão organizadora
Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Dra. Germana Maria Araújo Sales
Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Ma. Cinthia de Lima Neves
Discente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Linguísticos)

Ma. Alinnie Oliveira Andrade Santos (UFPA)
Discente do Programa de Pós-Graduação em Letras

Msc. Edvaldo Santos Pereira (UFPA)

Ma. Eliane Costa (UFPA)
Discente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Linguísticos)

Ma. Izenete Nobre (UFPA/UNICAMP)

Jaqueline de Andrade Reis (UFPA)

Juliana Yeska (UFPA)
Discente da Faculdade de Letras

Márcia Pinheiro (UFPA)
Discente da Faculdade de Letras

Ma. Marília Freitas (UFPA)
Discente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Linguísticos)

Sara Ferreira (UFPA)
Discente da Faculdade de Letras

Ma. Silvia Benchimol (UFPA/Campus de Bragança)

Ma. Simone Negrão
Discente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Linguísticos)

Thais Fiel (UFPA)

Discente da Faculdade de Letras

Thiago Gonçalves (UFPA/UERJ)

Veridiana Valente Pinheiro (UFPA)

Discente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Literários)

Wanessa Regina Paiva da Silva (UFPA/UERJ)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dr. Abdelhak Razky (UFPA)

Prof. Dr. Alvaro Santos Simões Junior (UNESP)

Profa. Dra. Ana Cristina Marinho (UFPB)

Profa. Dra. Andréia Guerini (UFSC)

Profa. Dra. Antônia Alves Pereira (UFPA/Altamira)

Profa. Dra. Aurea Suely Zavam (UFC)

Prof. Dr. Benjamin Abdala Júnior (USP)

Profa. Dra. Carmem Lúcia Figueiredo (UERJ)

Prof. Dr. Daniel Serravalle de Sá (UFPA/Marabá)

Prof. Dr. Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti (UFBA)

Prof. Dr. Eduardo de Faria Coutinho (UFRJ)

Profa. Dra. Fernanda Maria Abreu Coutinho (UFC)

Profa. Dra. Franceli Aparecida da Silva Mello (UFMT)

Profa. Dra. Gláucia Vieira Cândido (UFG)

Prof. Dr. Hélio Seixas Guimarães (USP)

Prof. Dr. Humberto Hermenegildo de Araújo (UFRN)

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha (UFPA)

Prof. Dr. José Horta Nunes (UNICAMP)

Prof. Dr. José Sueli Magalhães (UFU)

Profa. Dra. Josebel Akel Fares (UEPA)

Profa. Dra. Juliana Maia de Queiroz (UNESP)

Prof. Dr. Lucrécio Araújo de Sá Júnior (UFRN)

Prof. Dr. Marco Antonio Martins (UFRN)

Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa Di Fanti (PUC-RS)

Profa. Dra. Maria de Fátima do Nascimento (UFPA)

Profa. Dra. Maria Elvira Brito Campos (UFPI)

Profa. Dra. Mariângela Rios de Oliveira (UFF)
Profa. Dra. Marly Amarilha (UFRN)
Profa. Dra. Milena Ribeiro Martins (UFPR)
Profa. Dra. Odalice de Castro Silva (UFC)
Prof. Dr. Otávio Rios Portela (UEA)
Prof. Dr. Rauer Rodrigues Ribeiro (UFMT)
Prof. Dr. Ricardo Pinto de Souza (UFRJ)
Profa. Dra. Rosana Cristina Zanelatto Santos (UFMS)
Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC)
Profa. Dra. Silvia Lucia Bijongal Braggio (UFG)
Profa. Dra. Simone Cristina Mendonça (UFPA/ Marabá)
Profa. Dra. Socorro Pacífico Barbosa (UFPB)
Profa. Dra. Soélis Teixeira do Prado Mendes (UFPA/ Marabá)
Profa. Dra. Solange Mittmann (UFRGS)
Profa. Dra. Stella Virginia telles de Araújo Pereira Lima (UFPE)
Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos (UFRN)
Profa. Dra. Tânia Regina Oliveira Ramos (UFSC)
Profa. Dra. Teresa Cristina Wachowicz (UFPR)
Profa. Dra. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva (UFPA)
Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera (UEL)
Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira da Silva (UFPB/CNPq)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Prof. Dr. Carlos Edilson de Almeida Maneschy

Reitor

Prof. Dr. Horacio Schneider

Vice-Reitor

Profª. Dra. Marlene Rodrigues Medeiros Freitas

Pró-Reitoria de Ensino e Graduação

Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Fernando Arthur de Freitas Neves

Pró-Reitoria de Extensão

Prof. MSc. Edson Ortiz de Matos

Pró-Reitoria de Administração

João Cauby de Almeida Júnior

Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal

Prof. Dr. Erick Nelo Pedreira

Pró-Reitoria de Planejamento

INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

Dr. Otacílio Amaral Filho Diretor Geral

Dra. Fátima Pessoa Diretora Adjunta

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Dra. Germana Maria Araújo Sales

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Dra. Marília de N. de Oliveira Ferreira

Vice-Coodenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Universidade Federal do Pará
Instituto de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras

Cidade Universitária Professor José da Silveira Neto

Rua Augusto Corrêa, 01, Guamá.

CEP 66075-900, Belém-PA

Fone-Fax: (91) 3201-7499

E-mail: mletras@ufpa.br Site: www.ufpa.br/mletras

APRESENTAÇÃO IV CIELLA

É com imensa satisfação que publicamos os textos dos participantes do **Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia (CIELLA)** em sua quarta edição. A primeira versão do evento ocorreu em 2006, no então Curso de Mestrado em Letras (CML). O evento consolidou-se, em edição bianual, e hoje, iniciado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, tem como objetivo principal reunir estudiosos das áreas de Linguística e Literatura e de áreas afins para discutir e partilhar os resultados de suas pesquisas e dos trabalhos desenvolvidos, no âmbito de seus programas de pós-graduação e faculdades de letras, envolvendo estudantes de graduação e de pós-graduação. O caráter transversal e interdisciplinar do CIELLA está circunscrito à apresentação de trabalhos e debates nas áreas de Linguagem, Línguas, Literaturas, Culturas e Educação sob vários aspectos. Em 2013, o **IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia (IV CIELLA)**, ocorreu no período de 23 a 26 de abril de 2013, sob o tema FRONTEIRAS LINGUÍSTICAS E LITERÁRIAS NA AMÉRICA LATINA. Nessa edição, o evento coroa a criação recente do nosso Curso de Doutorado e superamos todas as expectativas, quando a comissão organizadora do evento recebeu um público aproximado de 1200 pessoas, entre estudantes de graduação, de pós-graduação, professores e pesquisadores de instituições locais, nacionais e internacionais, professores da Educação Básica (Ensino Médio e Ensino Fundamental) e profissionais de áreas afins.

O Congresso contou com renomados convidados internacionais, considerados referência em suas especialidades, e convidados nacionais e locais que contribuíram para que o evento fosse bem sucedido. O sucesso do evento deveu-se, também, à programação científica que reuniu cerca de oitocentos trabalhos da área de Letras e Linguística, em várias modalidades – Conferências, Mesas Redondas, Minicursos, Simpósios, Sessões de Comunicação, Pôsteres, e Relatos de experiência.

A presente publicação, que reúne os trabalhos oriundos do IV CIELLA, conta com 268 textos de docentes e de alunos de graduação e de pós-graduação brasileiros. São 109 textos de Estudos Linguísticos e 159 textos de Estudos Literários, resultantes de pesquisas em desenvolvimento na área de L&L.

A aquiescência do Congresso pela comunidade acadêmica levou-nos a organizar um evento de grande envergadura para as áreas de Letras e de Linguística e, nesta quarta edição consolidamos a internacionalização do evento, que contou com nomes de grande vulto, como Inocência Matta, Inocência Mata (Portugal); Rosário Alvarez (Espanha); Rebecca Martinez (Estados Unidos); Enrique Hamel (México); Christine Sims (Estados Unidos); Pilar Valenzuela (Estados Unidos); Rubem Chababo (Argentina); Alicia Salomone (Chile) e Host Nitchack (Chile).

Para a concretização do evento, agradecemos o fomento recebido da CAPES e CNPq, além do apoio irrestrito da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, na figura do Pró-Reitor, Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho; do Instituto de Letras e Comunicação, na pessoa do Diretor Otacílio Amaral Filho, a quem devemos infindos agradecimentos.

A concretização do evento deveu-se, certamente, ao apoio financeiro, mas ressaltamos a efetiva participação da secretaria, formada por alunos de graduação e de pós-graduação, que cuidaram com esmero para a ocorrência do IV CIELLA. Nosso agradecimento especial aos alunos que conduziram com eficiência a secretaria: Eliane Costa, Márcia Pinheiro, Alinnie Santos, Cinthia Neves, Thais Fiel, Sara Vasconcelos, Wanessa Paiva, Veridiana Valente, Edvaldo Pereira e Jaqueline Reis.

Também aos professores do PPGL, alunos e monitores do evento nosso muito obrigada!

O CIELLA foi um momento de congregar forças, mas também se configurou como espaço de apresentação não só da quantidade de trabalhos na área de Letras & Linguística, mas da qualidade desses trabalhos, que aqui estão reunidos.

SUMÁRIO

A LINGUAGEM CIENTÍFICA E O RECORTE DA REALIDADE	13
Adan John Gomes da Silva	
AÇÕES MEDIADORAS DE ALUNOS NO FÓRUM DE DISCUSSÃO DE UM CURSO SEMIPRESENCIAL DE ESPECIALIZAÇÃO	21
Ana Lygia Almeida Cunha	
A CONTRIBUIÇÃO DAS ANÁFORAS ENCAPSULADORAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO E PROGRESSÃO ARGUMENTATIVA NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO	33
Ana Maria da Silva Nunes	
O DISCURSO L (OU: COR-DE-ROSA PARA AS MENINAS)	43
Ana Paula El-Jaick	
A ANÁLISE DOS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS DO TEXTO: A RELAÇÃO ENTRE LINGUÍSTICA DESCRITIVA E ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS	51
André Anderson Cavalcante Felipe Prof. Dr. João Gomes da Silva Neto	
MÍDIA E POLÍTICA: PRÁTICAS DISCURSIVAS EM NOTÍCIAS <i>ONLINE</i>	60
André William Alves de Assis	
UMA ANÁLISE DO FATOR INTIMIDADE COMO DETERMINANTE PARA O USO OU NÃO DO ARTIGO DEFINIDO DIANTE DE ANTROPÔNIMO	70
Andréia Almeida Mendes	
CONCORDÂNCIA DE PESSOA E NÚMERO NOS VERBOS IKPENG	89
Antônia Alves Pereira	
EM BUSCA DAS CLASSES DE PALAVRAS DA LÍNGUA WAYORO	99
Antônia Fernanda de S. Nogueira	
INTERAÇÃO ENTRE PALATALIZAÇÃO E SUBSTITUIÇÕES PARA AS FRICATIVAS INTERDENTAIS DO INGLÊS	110
Antonio Sergio da Costa Pinto Profa. Dra. Marilúcia Barros de Oliveira	
TRAÇOS FORMAIS NA GRAMÁTICA MENTAL DE INDIVÍDUOS COM E SEM DÉFICIT DE LINGUAGEM	119
Arabie Bezri Hermont	
O <i>FIM DO MUNDO</i> DESCRITO NA TEORIA DOS ATOS DE FALA	129
Aucélia Vieira Ramos Juscelino Francisco do Nascimento	
LÍNGUAS CRUZADAS: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOLINGUÍSTICOS DA LÍNGUA CHIQUITANO	139
Áurea Cavalcante Santana	
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O ESPAÇO ENUNCIATIVO DO RECONTO DE HISTÓRIAS	149
Camila Amaral Silva Prof. Dr. Milton do Nascimento (Orientador) Prof. Dr. Marco Antônio Oliveira (Coorientador)	
xxxxxxxx	158
Carlene Nunes	
<i>ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: QUESTÕES DE GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO</i>	173
Célia Maria Medeiros BARBOSA DA SILVA	
OCORRÊNCIAS E RECORRÊNCIAS DE ALTERNÂNCIA DE CÓDIGO ENTRE PARKATÉJÊ E PORTUGUÊS	183
Cinthia Neves Marília Ferreira	

SENTIDO, ARGUMENTAÇÃO E INTERDISCURSIVIDADE EM TEXTOS SINCRÉTICOS SOBRE FUTEBOL	191
Clebson Luiz de Brito	
METÁFORA CONCEPTUAL: CONDIÇÕES EM QUE REALMENTE ACONTECEM AS COISAS (METÁFORAS) DO QUE ÀS COISAS MESMAS	200
Cristiane Fernandes Moreira	
Orientadora: Professora Doutora Teresa Leal Gonçalves Pereira	
MARCAÇÃO DE PESSOA NA LÍNGUA DOS GAVIÃO DE RONDÔNIA	216
Denny Moore	
LIÇÕES DE PORTUGUÊS E A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES: A PROPOSTA DE SOUZA DA SILVEIRA PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NA PERSPECTIVA DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA	224
Dieli Vesaro Palma	
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA	234
Dione Márcia Alves de Moraes	
Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (Orientador)	
E QUANDO ME DEI CONTA, JÁ ESTAVA PROFESSORA INGLÊS	244
Edna Sousa Cruz	
A SENTENÇA JUDICIAL SOBRE A MENORIDADE NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA: UM EXEMPLO MANAUARA	251
Eduardo Cardoso Martins	
ESTUDOS VARIACIONISTAS NO SUDESTE DO PARÁ	275
E.P. M	
SIGNIFICADO E EMOÇÃO NA INTERPRETAÇÃO MUSICAL: UM PROCESSO FENOMENOLÓGICO	286
Emanuela Francisca Ferreira Silva	
Prof. Espec. Lúcio Otávio de Carvalho Gomes	
Prof. Dr. Hugo Mari (Orientador)	
OPERAÇÕES LINGÜÍSTICAS DURANTE A REESCRITA DE UM TEXTO INFANTIL	296
Emerson Gonzaga dos Santos	
AValiação DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA: DESAFIOS E PROPOSTAS PARA ENSINO FUNDAMENTAL I NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA	306
Emília Gomes Barbosa	
Orientadora: Myriam Crestian Cunha	
A CRISE DA LEITURA E SUA REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO DE LEITORES-MIRINS – ALGUNS PROBLEMAS ENFRENTADOS POR ESTUDANTES DE PEDAGOGIA	318
Ernâni Getirana de Lima	
NARRATIVAS EM TAPIRAPÉ E A ESCRITA NA ESCOLA	327
Eunice Dias de Paula	
PROCESSOS DE REGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	339
Fernanda Souza e Silva	
Orientadora: Profª Drª Myriam Crestian Chaves da Cunha	
ANÁLISE DISCURSIVA DAS PROPAGANDAS ELEITORAIS DO PLEBISCITO PARA A DIVISÃO DO PARÁ: PRIMEIROS EXERCÍCIOS	349
Flávia Marinho Lisbôa	
Hildete Pereira dos Anjos (Orientadora)	
A AUTORIA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE E NO EXERCÍCIO DO	360

MAGISTÉRIO	
Francineide Paiva Moraes	
Laura Viviani dos Santos Bormann	
Thomas Massao Fairchild	
A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	371
Francivaldo Mata Quaresma	
O GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	382
Gabriel Domício Medeiros Moura Freitas	
ENTRE DEUS E O DIABO: A VITALIDADE DAS “EXPRESSÕES POPULARES” QUE ENVOLVEM O MÍTICO, O RELIGIOSO E O PROFANO EM BELÉM - PA.	392
Giselda da Rocha Fagundes	
O DISCURSO EM FOCO: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO TEXTO SEGUNDO A SEMIÓTICA DISCURSIVA	401
Gisele Braga Souza	
INDÍCIOS DE AUTORIA POSSIBILITADOS PELA ESTABILIDADE INSTÁVEL DOS GÊNEROS DISCURSIVOS	412
Hadson José Gomes de Sousa	
Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro	
FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO E PRÉ-SERVIÇO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA	428
Helenice Joviano Roque de Faria	
APRENDENTESPLE: PLATAFORMA VIRTUAL NO ENSINO APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA – PLE.	439
H. M. P. S	
W.C.B.S	
JCCC	
PRODUÇÃO ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO COMPARATIVO DO GÊNERO RESUMO	450
Ioneli da Silva Bessa Ferreira	
A DESCARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO DO DISCURSO EM MATERIAIS DIDÁTICOS	460
Irando Alves Martins Neto	
Profª. Dr. Renata Junqueira de Souza	
LINGUAGEM E TRABALHO EM CONTEXTOS SOCIAIS: O (IN)VISÍVEL NO DISCURSO SOBRE A ATIVIDADE	469
Itatiane Chiaradia	
Ernani Cesar de Freitas	
O DESEJO DE NAVEGAR E AS ÂNCORAS NA TRADIÇÃO: MEMÓRIA E IDENTIDADE EM DANIEL MUNDURUKU	479
Ivanilde de Lima Barros	
Profa. Dra. Carla Monteiro de Souza	
“FRONTEIRAS” NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	490
Jacqueline Jorente	
PRÁTICAS DE (MULTI)LETRAMENTOS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA	499
Jailma Bulhões	
GÊNEROS TEXTUAIS E A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE DE ORIENTAÇÃO	509
Jalma Geise Maria Brabo do Prado	
CLASSIFICAÇÃO NOMINAL NAS LÍNGUAS DO TRONCO TUPI	520
Jéssica Clementino da Costa	

<p>Profa. Dra. Luciana R. Storto (DES)ENVOVENDO A TRAMA COM O ESCRITOR: EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>Joana Rosa de Almeida</p>	531
<p>O IMPACTO DO QECRL NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA EM FLE</p> <p>HMPS JCCC</p>	540
<p>O TRABALHO DE REVISÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE AUTORIA</p> <p>Fátima Cristina da Costa Pessoa José dos Anjos Oliveira</p>	550
<p>DISCURSO E PODER DO MORADOR DE RUA: ESTUDO DA HETEROGENEIDADE DISCURSIVA E DA POLIFONIA NOS TEXTOS DO JORNAL “AURORA DA RUA”</p> <p>José Gomes Filho Profa. Dra. Iraneide Santos Costa</p>	558
<p>ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: SABERES E FAZERES NA FORMAÇÃO DOCENTE</p> <p>Josilete Alves Moreira de AZEVEDO</p>	567
<p>A INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA DE PARTIDA NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM PORTUGUÊS COMO L2 POR SURDOS E HISPÂNICOS</p> <p>Ernando Pinheiro Chaves Juliana Paiva Santiago</p>	573
<p>REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA FIGURA FEMININA (RIO GRANDE DO NORTE – 1926/1929)</p> <p>Karla Geane de Oliveira</p>	587
<p>O ENSINO DE LE NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE AS PROPOSTAS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O TRABALHO COM A ESCRITA PELO VIÉS DISCURSIVO</p> <p>Karla Janaína Alexandre da Silva Orientadora: Fabiele Stockmans De Nardi</p>	598
<p>A IMPLEMENTAÇÃO DO INOVADOR <i>VOCÊ</i> EM CARTAS PESSOAIS NORTE-RIOGRANDENSES DO SÉCULO XX</p> <p>Kássia Kamilla de Moura Prof. Dr. Marco Antonio Martins</p>	607
<p>O SUBSISTEMA DE ATITUDE: UMA ANÁLISE DO POSICIONAMENTO MORAL E ÉTICO NA HISTÓRIA EM QUADRINHOS DA TURMA DA MÔNICA “UM SUPERMOTOCICLISTA”</p> <p>Ladyana dos Santos Lobato Rosângela do Socorro Nogueira</p>	623
<p>O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E O DISCURSO JORNALÍSTICO: UM OLHAR A PARTIR DA OCUPAÇÃO DA FAZENDA CABACEIRAS, EM MARABÁ/PA</p> <p>Laécio Rocha de Sena Nilsa Brito Ribeiro</p>	635
<p>‘VARIAÇÃO DOS PRONOMES “TU”/“VOCÊ” NAS CAPITAIS DA REGIÃO NORTE</p> <p>Lairson da Costa Marilúcia Oliveira</p>	658
<p>QUESTIONAMENTOS DOCENTES SOBRE A APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO</p> <p>Lorena Bischoff Trescastro</p>	670

Cilene Maria Valente da Silva	
ABORDAGENS TEÓRICAS ACERCA DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	677
Marcus Alexandre Carvalho de Souza	
Walkyria Magno e Silva	
PRODUÇÃO DE TEXTOS E AVALIAÇÃO FORMATIVA: A PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM ANÁLISE	685
Myriam Crestian Cunha	
INTERTEXTUALIDADE COMO MESCLA: POR UMA NOVA POSSIBILIDADE EPISTEMOLÓGICA	695
Sandra Cavalcante	
Josiane Militão	
POSSE NOMINAL EM APURINÃ (ARUÁK)	705
Sidney da Silva Facundes	
Marília Fernanda Pereira de Freitas Corrêa	
PRÁTICAS DISCURSIVAS QUE REVELAM RELAÇÕES DE TRABALHO E DE GÊNERO ENTRE OS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS	716
Teresinha Rosa de Mescouto	
Fátima Cristina da Costa Pessoa	

A LINGUAGEM CIENTÍFICA E O RECORTE DA REALIDADE

Adan John Gomes da Silva¹

Resumo: O presente trabalho pretende explorar as contribuições que o filósofo da ciência Thomas Kuhn deu no que diz respeito ao nosso entendimento da relação entre a linguagem, o pensamento e a realidade. Nesse sentido, mostra como as investigações desse filósofo acerca da história da ciência corroboram a ideia há muito conhecida por alguns linguistas de que a linguagem desempenha papel fundamental na formação da visão de mundo dos falantes. Assim, na esteira do pensamento de linguistas como Lee Whorf ou Mario Perini, este filósofo nos leva a crer que nosso conhecimento da linguagem traz consigo um conhecimento acerca do próprio mundo, de tal forma que linguagens diferentes descreveriam mundos diferentes, e que o acesso às ideias oferecidas por teorias científicas passadas exigiria o aprendizado da linguagem na qual elas foram originalmente expostas, concluindo, portanto, que qualquer análise que não leve em conta o caráter constitutivo da linguagem corre sério risco de fazer uma imagem equivocada e parcial da natureza da ciência.

Palavras-chave: Filosofia; Ciência; Linguagem; Realidade.

Abstract: This work aims to explore the contributions that the philosopher of science Thomas Kuhn gave with regard to our understanding of the relation between language, thought and reality. In this sense, shows how the investigations of this philosopher on the science history support the idea long known by some linguists that the language plays a key role in shaping the worldview of speakers. Thus, in the wake of thought of linguists as Lee Whorf or Mario Perini, this philosopher leads us to believe that our knowledge of language brings a knowledge of the world itself, so that different languages describe different worlds, and that access to ideas offered by past scientific theories require learning the language in which they were originally exposed, concluding therefore that any analysis that does not take into account the constitutive character of language venture of making a wrong and partial image of the nature of science.

Keywords: Philosophy; Science; Language; Reality.

A relação entre a linguagem, o pensamento e a realidade tem sido há muito investigada tanto por linguistas quanto por filósofos. E isso não é de surpreender, se lembrarmos que o empenho em refletir sobre cada uma dessas coisas pode ser usado como critério para dividir a própria história da filosofia. Com efeito, a investigação acerca dos constituintes últimos da realidade que ocupou os metafísicos clássicos deu lugar, na modernidade, à investigação acerca da nossa própria possibilidade de conhecer essa realidade. Numa segunda reviravolta, os questionamentos acerca da nossa capacidade de conhecer tornaram-se questionamentos acerca da significatividade da linguagem, agregando assim a investigação da realidade e do pensamento sob a mesma esfera de investigação linguística (OLIVEIRA, 2007).

No que diz respeito a essa relação, tem sido relativamente consensual a ideia segundo a qual o pensamento, enquanto uma forma de apreender a realidade, seja algo anterior à linguagem, ideia

¹ Mestrando em Filosofia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Email: adanjohnrn@yahoo.com.br

consagrada sob o título de *Visão Comunicativa da Linguagem* (SILVEIRA, PERGHER, OLIVEIRA, 2005, p. 73). Dentro dessa visão, a linguagem seria considerada um veículo para a transmissão do pensamento da mente dos falantes à mente de seus interlocutores, transmissão que só seria considerada perfeita se ao fim do processo comunicativo o ouvinte tivesse em mente o mesmo pensamento que seu interlocutor no momento da fala. Essa visão ganharia força em face daquelas situações em que não temos as palavras para expressar o que pensamos, ou ainda quando nosso interlocutor entende algo diverso do que tínhamos em mente quando falamos. Se assumirmos que isso representa uma limitação imposta pela linguagem à comunicação plena do pensamento, assumimos ao mesmo tempo que o pensamento é uma faculdade maior e anterior a qual a linguagem é incapaz de refletir perfeitamente (SILVEIRA, PERGHER, OLIVEIRA, 2005, p. 74).

Uma das alternativas a essa visão, exposta por esses mesmos autores, é atribuída ao linguista americano Lee Whorf², para quem

[...] tudo o que alguém é capaz de pensar, é determinado pela estrutura da linguagem existente – o pensável seria somente uma função derivada do uso da linguagem usada em uma cultura. Assim, a gramática e o vocabulário da língua que se fala estabelece formalmente todas as possibilidades do que pode vir a ser pensado pelo falante. (SILVEIRA, PERGHER, OLIVEIRA, 2005, p. 76)

Nesse sentido, a linguagem abandonaria sua função meramente comunicativa para ganhar uma dimensão constitutiva. Toda nossa percepção passaria pelas caixas conceituais oferecidas pela linguagem, determinando inclusive como perceberíamos o tempo e o espaço.³

Mesmo assumindo que o determinismo linguístico tal qual exposto por Whorf seja por demais extremo, Mario Perini, linguista brasileiro, credita a essa ideia o mérito de ter atentado para o fato de que a linguagem desempenha um papel no que diz respeito a visão de mundo dos seus falantes (PERINI, 2004, p. 52). Com efeito, tanto em seu texto *Quando um verbo é um adjetivo* quanto em *As três almas do poeta*, esse autor combate a ideia de que uma língua seja um simples sistema de nomenclatura, descartando ao mesmo tempo que línguas diferentes difeririam somente quanto ao nome que dão às mesmas coisas.

Em apoio a sua tese, Perini nos dá uma série de exemplos que mostram que os mesmos objetos podem ser categorizados de forma diferente em línguas diferentes, indicando com isso que cada língua tem sua própria forma de dividir e entender o mundo. Entre esses exemplos está a diferença entre a ideia de perda expressa pelos italianos e expressa pelos portugueses (PERINI, 2000, p. 97-98. 2004). Para estes últimos, a palavra *perder* dá conta de qualquer sentido da ideia de perda, enquanto que para os

² A ideia creditada a Whorf pode ser dividida em duas variantes. O determinismo linguístico forte e fraco, equivalendo respectivamente ao grau de influência que a linguagem teria sobre o pensamento.

³ Com efeito, ao analisar a língua Hopi, Whorf chegou à conclusão de que seus falantes eram condicionados a perceber o tempo de forma diferente em função da ausência de palavras e estruturas gramaticais que permitissem expressar sua passagem.

italianos são necessárias duas palavras para dar conta do mesmo significado, *smarrire*, que expressa a ideia de algo que você perde e pode reencontrar, e *perdere* expressando a ideia de uma perda definitiva.

Em outro exemplo (PERINI, 2000, p. 98), o conjunto das coisas que os falantes da língua portuguesa referem pela única palavra *rio*, em francês só podem ser referidos por duas palavras; *fleuve* para se referir àqueles rios que desaguam no mar, e *rivière* para se referir àqueles que desaguam em outro rio. Nesse sentido, enquanto para os falantes do português os rios São Francisco e Tietê pertencem à mesma classe de objetos, para os falantes do francês eles são suficientemente diferentes para que a classe de coisas da qual fazem parte ganhem nomes próprios, *fleuve* para o primeiro e *rivière* para o segundo.

Perini apressa-se em explicar que esses exemplos não dizem respeito a uma diferença no que pode ser visto, mas na classificação que se dá ao que é visto. A fim de deixar isso claro, esse autor nos mostra em outro de seus exemplos como as línguas diferem quanto à divisão que fazem das cores. Segundo ele (PERINI, 2000, 99-100), o latim usa uma mesma palavra para designar o que os falantes do português designam com as palavras verde e azul. Para aqueles, ambas as cores são na verdade uma só, chamada de *caeruleus*. Da mesma forma, enquanto para os falantes do português o azul é uma cor suficientemente distinta e básica para receber um nome, para os russos ela se divide em duas: *goluboy* e *siniy*, que correspondem respectivamente ao azul-claro-céu e ao azul-escuro. Nesse sentido, seria tão absurdo supor que o falante do latim não consegue ver diferença entre o verde e o azul quanto dizer que nós, falantes do português, não conseguimos diferenciar essas duas tonalidades de azul. Trata-se aqui não do que pode ou não ser visto, mas de como o que pode ser visto é classificado com fins de nomeação.⁴

Essas diferenças não se limitam a diferenças entre pares de línguas. Em outro exemplo apresentado pelo autor (PERINI, 2000, p. 98), as palavras portuguesas *árvore*, *madeira* e *bosque* classificam um conjunto de objetos em três classes, o inglês classifica esse mesmo conjunto em apenas dois, já que usa a palavra *tree* para se referir às árvores e *wood* para se referir tanto à madeira quanto a bosque. O russo, por outro lado, apesar de usar também duas palavras para categorizar o conjunto que o português categorizou com três, faz isso de forma diferente do inglês. Em russo, *lyes* refere-se aos bosques e *dyerevo* às árvores ou à madeira. Vemos aqui, portanto, três categorizações diferentes feita pela linguagem ao mesmo conjunto de coisas.

Todos esses exemplos demonstram a ideia de Perini de que as palavras não são simplesmente a designação de uma coisa objetivamente preexistente, pois para que essa coisa fosse designada ela precisou ser antes recortada e separada das tantas outras existentes. Prova disso é que outras línguas podem recortar e separar essas mesmas coisas de formas diferentes. Em outras palavras, cada língua

⁴ Em nota de rodapé, Perini (2000, p. 98) explica que as palavras em russo escritas por ele são transcrições pessoais da pronúncia aproximada das palavras russas em nosso alfabeto, já que escrevê-las em seu alfabeto original exigiria um esforço desnecessário por parte dos seus leitores.

categoriza o mundo de acordo com seus próprios critérios, que não são nem universais nem necessários, e uma vez que isso deixa espaço para categorizações diferentes, cada língua descreve um mundo diferente, mundo que é imposto pela língua a cada novo falante daquela língua.

Os exemplos vistos devem deixar bem claro onde está a incorreção fundamental da concepção de língua como um sistema de nomenclatura. Uma língua é muito mais do que uma lista de nomes para as coisas – é, de certa forma, um sistema de organização do mundo, um dos instrumentos que nos servem para compreender a imensa complexidade da realidade que nos cerca. Estudar em profundidade a estrutura de uma língua é estudar a mente humana; é observar uma das maneiras que a mente criou de recortar e organizar a realidade, a fim de compreendê-la. (...) ao falar nós não apenas adequamos as palavras às coisas, mas também, em grande medida, adequamos as coisas às palavras. (PERINI, 2000, p. 101-102)

É exatamente nesse sentido que a filosofia da ciência de Thomas Kuhn ganha relevância no estudo da relação entre linguagem, pensamento e realidade. Com efeito, Kuhn nos oferece uma série de exemplos retirados da história da ciência que corroboram a ideia citada acima de que as línguas desempenham um papel quanto à visão de mundo de seus falantes, o que explicaria alguns problemas de comunicação que este autor constatou serem comuns ao longo do desenvolvimento científico.

Um desses problemas diz respeito às dificuldades encontradas pelos historiadores da ciência quando da leitura de textos científicos antigos a partir da perspectiva da ciência atual, leitura que, segundo Kuhn, resultaria quase invariavelmente na associação daqueles cientistas a erros por vezes grosseiros de interpretação da natureza. Assim, a fim de proteger esses cientistas antigos de uma acusação desproporcional à influência que tiveram em seu tempo, esse autor sugeriu que tais erros deviam-se não ao cientista a quem estavam tentando traduzir, mas à própria tradução, que por sua vez seria fruto da forma como a ciência desenvolve-se e do papel que a linguagem desempenharia em seu interior.

Tendo isso como uma de suas motivações, Kuhn publica na década de 60 seu livro mais influente, *A Estrutura das revoluções científicas*, onde descreve o desenvolvimento da ciência como uma série de períodos chamados por ele de ciência normal, intercalados entre si por revoluções científicas. Enquanto a principal característica da ciência normal seria o consenso de uma comunidade científica acerca dos compromissos teóricos, metodológicos e dos valores que deveriam guiar a pesquisa científica, os episódios revolucionários seriam marcados pela mudança drástica dos paradigmas da ciência normal, da prática científica realizada em seu interior e da visão de mundo dos cientistas envolvidos.

Em adição a isso, Kuhn também descreve em escritos posteriores o processo de aprendizagem pelo qual o estudante deve passar para se tornar membro da comunidade unida pelo paradigma. A fim de apontar os elementos centrais desse modelo de aprendizagem, ele pede que imaginemos um passeio

entre pai e filho pelo zoológico⁵. Em certo ponto do passeio, o pai apontaria para um cisne, usando esse rótulo para instruir o filho. Depois, após o próprio filho tentar identificar cisnes, sendo eventualmente corrigido pelo pai quando confunde essas aves com gansos ou patos, ele se torna relativamente bem sucedido na identificação dessa ave. O mesmo processo se repete quando o filho é apresentado às outras aves, aprendendo pelo mesmo processo a diferenciar patos de gansos, e os dois de cisnes. Ao fim do dia, conclui Kuhn, é muito provável que a capacidade de identificação do filho seja tão boa quanto a do pai.

Desse processo de aprendizagem Kuhn destaca duas características. Primeiro, o aprendizado se dá por meio de exemplos, ostensão direta a casos em que eles se aplicam, e não através de definições isoladas. Em segundo lugar, os exemplos de aplicações do termo precisam ser diversos, incluindo até mesmo exemplos de situações onde o termo parece erroneamente se aplicar, ou seja, é necessário também um grupo de contraste para que as características próprias de um grupo se destaquem o suficiente para caracterizá-lo. Com efeito, Kuhn (1977, p.372) diz que, até que fossem colocados em contraste com o pescoço do pato ou do ganso, o comprimento e a forma do pescoço do cisne não eram características relevantes para sua identificação. Esse contraste serviu tanto para diferenciar esses tipos de aves quanto para unir sobre o mesmo termo as aves que possuíam essas características em comum.

Uma vez que essa é a forma pela qual o estudante de ciência adquire o léxico de sua comunidade, Kuhn infere dessa forma de aprendizado duas consequências importantes. A primeira delas diz respeito ao duplo sentido que o aprendizado de uma língua assume. Para ele

Quando a exibição de exemplos faz parte do processo de aprendizagem de termos como “movimento”, “célula” ou “elemento de energia”, o que é adquirido é um conhecimento conjunto da linguagem e do mundo. Por um lado, o estudante aprende o que esses termos significam, que características são relevantes para ligá-los à natureza, que coisas não se pode dizer deles sob pena de autocontradição, e assim por diante. Por outro lado, o estudante aprende quais categorias de coisas povoam o mundo, quais são suas características relevantes, e algo sobre o comportamento do que lhes é e do que não lhes é permitido. Em boa parte do aprendizado da linguagem, esses dois tipos de conhecimento – conhecimento das palavras e conhecimento da natureza – são adquiridos em conjunto; na realidade, não são dois tipos de conhecimento, mas as duas faces da moeda única que uma linguagem fornece. (KUHN, 2006, p. 44)

Em segundo lugar, o aprendizado que se vale de grupos de contraste revela que a linguagem aprendida assume um caráter necessariamente holístico, isto é, não é possível aprender o significado dos termos isoladamente, mas apenas em grupo. O exemplo clássico dado por Kuhn diz respeito à apreensão do conceito de *peso*, que na mecânica newtoniana vem sempre acompanhado do conceito de *massa* e de *força*, formando assim um conceito geral que define todos os termos ao mesmo tempo

⁵ KUHN, 1977, p. 372

mediante seu uso conjunto (KUHN, 2006, p. 85-95). Assim, uma vez que o aprendizado de qualquer desses termos exige o aprendizado dos demais, bem como de suas relações, esse aprendizado é também sobre a estrutura da realidade que esses termos foram usados para descrever. Como consequência, um léxico científico, bem como uma língua, impõe ao mundo certa estrutura de termos inter-relacionados, cujas relações são condicionadas pelos critérios de semelhança e dissemelhança que o paradigma julga relevantes.

Por essa razão, Kuhn passou a entender uma mudança de paradigma como uma modificação nos critérios de classificação dos membros da categoria referida pelos termos do léxico, o que teria como consequência tanto a redistribuição de membros entre categorias pré-existentes quanto a introdução de novas categorias. Em outras palavras, uma mudança paradigmática seria equivalente a uma mudança de mundo no ponto de vista dos cientistas cujo léxico fosse por ela atingida (KUHN, 2006, p. 42-43).

O exemplo clássico de uma revolução científica que se dá nesses termos é a transição da astronomia ptolomaica para a copernicana. Com a mudança de critério para classificação dos planetas, de *corpos celestes que giram ao redor da Terra* para *corpos celestes que giram ao redor do Sol*, há uma redistribuição dos elementos que outrora pertenciam a essa categoria. A própria Terra passa a ser um planeta, enquanto a Lua e o Sol deixam de sê-lo. Esses dois últimos, contudo, precisam ser realocados em outras categorias, sendo uma delas inexistente antes da revolução. O Sol torna-se uma estrela e a Lua se tornará o primeiro satélite.

Seriam, pois, essas duas características juntas – espelhamento do mundo nas categorias do léxico e revoluções científicas – as responsáveis pelos problemas de tradução interparadigmática empreendidas pelos historiadores da ciência. Prova disso é que, a exemplo do que fez Perini, Kuhn descreve algumas situações em que o mesmo conjunto de coisas é categorizado de forma diferente por línguas diferentes, de tal forma que mais de uma tradução é necessária para expor perfeitamente o sentido original da palavra original. Em outra passagem, Kuhn fala sobre “(...) a impossibilidade de traduzir o enunciado inglês “the cat is on the mat” em francês, dada a incomensurabilidade entre as taxonomias francesa e inglesa para revestimentos de chão” (KUHN, 2006, p. 119). Segundo ele

Em cada caso particular para o qual o enunciado inglês é verdadeiro, pode-se encontrar um enunciado francês correferente, alguns usando “tapis”, outros “paillason”, outros ainda “carpete”, e assim por diante. Mas não há nenhum enunciado francês isolado que se refira a todas e somente àquelas situações nas quais o enunciado inglês é verdadeiro. Nesse sentido, o enunciado inglês não pode ser feito em francês. De maneira similar, assinalei em outro lugar que o conteúdo do enunciado “os planetas giram em torno do Sol” não pode ser expresso por um enunciado que invoque a taxonomia celestial do enunciado ptolomaico “os planetas giram em torno da Terra”. A diferença entre ambos não é uma simples diferença a respeito dos fatos. O termo “planeta” ocorre em ambos como um termo para espécie, e os conjuntos de membros das duas espécies se superpõem sem que nenhuma contenha todos os corpos celestes contidos na outra. Tudo isso equivale a dizer que há episódios no

desenvolvimento científico que envolvem uma mudança fundamental em algumas categorias taxonômicas e que, portanto, confrontam observadores posteriores com problemas semelhantes aos que o etnólogo encontra ao tentar penetrar em uma outra cultura. (KUHN, 2006, p. 119-120)

Assim, para Kuhn, a constatação desse tipo de dificuldade ao longo da história da ciência é sintomática do tipo especial de relação que o léxico de um paradigma estabelece com a forma pela qual o cientista enxerga o mundo, corroborando a relação sugerida por Perini. Sendo assim, não é surpresa Kuhn ter dito que “onde há uma diferença de estrutura, o mundo é diferente, a linguagem é privada, e a comunicação cessa até que uma das partes adquira a linguagem da outra” (KUHN, 2006, p. 70). Mais importante que isso seja talvez sua conclusão de que qualquer interpretação do desenvolvimento científico que ignore sua dimensão constitutiva corre o sério risco de oferecer uma visão pobre e parcial da natureza da ciência.

REFERÊNCIAS

KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. 9ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. O caminho desde a estrutura; ensaios filosóficos, 1970-1993. São Paulo: editora Unesp, 2003.

_____. A tensão essencial. Lisboa: Edições 70, 1977.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Filosofia, lógica e metafísica. In: ALMEIDA, Guido Imaguire Custódio Luís S. de; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (org.). Metafísica contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, pág. 161-190.

SILVEIRA, Ronie Alessandro Teles da; PERGHER, Giovani Kuckartz; OLIVEIRA, Rodrigo Grassi. Linguagem e pensamento: visão (supra) comunicativa acerca da linguagem. In: Ciências & Cognição, Ano 02, Vol.06, nov/2005, p. 73-83.

PERINI, Mario A. Quando um adjetivo é um verbo (qual é a relação entre palavras e coisas?) in Sofrendo a gramática; ensaios sobre a linguagem. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____ As três almas do poeta (As línguas e o recorte da realidade), in A língua do Brasil amanhã e outros mistérios. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

ACÇÕES MEDIADORAS DE ALUNOS NO FÓRUM DE DISCUSSÃO DE UM CURSO SEMIPRESENCIAL DE ESPECIALIZAÇÃO

Ana Lygia Almeida Cunha⁶

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar ações mediadoras desempenhadas por alunos por meio da interpretação de mensagens postadas no fórum de discussão. A constatação de que alguns alunos atuavam como mediadores, ao interagir com os colegas, levou à realização da presente pesquisa, que consistiu na investigação das condições que podem fazer do aluno um mediador, contribuindo, assim, para o estudo da mediação semiótico-pedagógica que se dá em contexto *online*. Partindo-se da noção de mediação de Vygotsky (1967/2008), buscou-se, em trabalhos de autores interessados no estudo das condições em que se realiza o ensino-aprendizagem *online* e na interação por meio do fórum, como Garrison e Anderson (2003), subsídios teóricos para a interpretação das mensagens postadas por alunos mediadores, com base na orientação da hermenêutica de Ricoeur (2002, 2006, 2009), para quem as ações expressas em textos escritos podem tornar-se objeto da ciência. As considerações às quais levou a pesquisa indicam a importância do fórum como um espaço privilegiado para a mediação feita por alunos com relação a seus colegas.

Palavras-chave: Fórum de discussão; Educação a Distância; Mediação; Hermenêutica.

ABSTRACT

This research aims to identify mediating actions performed by students for through the interpretation of messages posted in the discussion forum. The finding that some students when interacting with their classmates acted as mediators led to the conception of this research which investigated the conditions that can make the student a mediator, thus contributing to the study of semiotic-pedagogic mediation that takes place in the online context. By starting from the Vygotsky's notion of mediation (1967/2008), the theoretical foundation of this study was grounded in authors interested in researching on the conditions under which interaction through forums are carried out in the online courses, such as Garrison e Anderson (2003). The interpretation of messages posted by student mediators was based on the hermeneutic orientation supported by Ricoeur (2002, 2006, 2009), for whom the actions expressed in written texts can become an object of science. The research interpretation indicates the importance of the discussion forum as a privileged space for mediations made by students toward their peers.

Key-words: Discussion Forum; Distance Education; Mediation; Hermeneutics.

⁶ Universidade Federal do Pará (UFPA), analgia04@gmail.com.

Introdução

Neste trabalho, com base na noção de mediação de Vygotsky (1967/2008), parte-se do princípio de que construir conhecimento pressupõe uma ação compartilhada não somente com o professor, mas também com colegas. A preocupação em estudar a atuação do aluno mediador se deve ao fato de a abordagem do fenômeno por este prisma não ser comumente objeto de estudos até o momento, o que pode sinalizar uma tendência a considerar somente o professor como responsável pela mediação.

As ideias de Garrison e Anderson (2003) também auxiliaram a realização desta pesquisa, especialmente no que diz respeito ao modelo que chamaram de comunidade de investigação (*community of inquiry*), desenvolvido com o intuito de compreender os multifacetados componentes do ensino-aprendizagem com base em textos, que comumente se desenvolve em ambientes educacionais *online*.

Segundo esses autores, a educação formal *online* propicia níveis de interação bastante elevados entre os indivíduos envolvidos no processo educacional. Uma comunidade crítica de investigação pressupõe uma relação entre professores e alunos que facilite a construção e a validação do conhecimento e que desenvolva as capacidades que levarão à aprendizagem (GARRISON e ANDERSON, 2003, p. 23).

A percepção de que alguns alunos da turma 2007 do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa, ofertado pela Universidade Federal do Pará, eram capazes de desempenhar na interação que se desenvolveu por meio do fórum de discussão, além de evidenciar que a mediação não estava atrelada somente a papéis sociais, motivou a escolha do tema do presente trabalho, que se propõe a investigar as condições que podem fazer do aluno um mediador, contribuindo, assim, para a caracterização da mediação semiótico-pedagógica que se dá em contexto *online*.

O objetivo desta pesquisa é investigar a mediação semiótico-pedagógica por meio da identificação de ações mediadoras desempenhadas por alunos no fórum de discussão. Para alcançar tal objetivo, buscaram-se respostas às seguintes questões de pesquisa:

- Quais as características da mediação semiótico-pedagógica quando assumida pelos alunos?
- Em que situação e contexto o aluno se torna mediador na interação com seus colegas?

A partir da análise da participação de alunos mediadores no fórum, pretendeu-se caracterizar a mediação feita por alunos buscando refletir sobre o que é mediar, o que faz o aluno mediador, o que mostra a mediação no contexto *online* e como o aluno pode atuar como mediador em relação a outro aluno.

A mediação semiótico-pedagógica

Para melhor compreender a noção de mediação que se quer aqui adotar, é necessário levar em consideração o que apresenta Vygotsky (1967/2008) sobre o assunto. Profundamente influenciado por postulados marxistas, o autor afirmava que o pensamento do homem é culturalmente mediado e que essa mediação se dá, principalmente, pela linguagem, já que esta carrega em si os conceitos elaborados pela espécie humana. Para o psicólogo, notadamente interessado nos aspectos educacionais, o desenvolvimento humano acontece mediante a apropriação, pelo homem, da experiência histórico-cultural e na sua relação com o outro social. Seguindo a orientação de Vygotsky, a noção de mediação aqui utilizada é a de intervenção no processo de aprendizagem de outrem com vistas a ajudá-lo a se desenvolver, construindo seu conhecimento.

Vygotsky trata da mediação em caráter bastante amplo e volta-se em particular para a mediação que se pode chamar de semiótica, já que é realizada pela linguagem. Como a pesquisa aqui proposta pretendia tratar da mediação comumente chamada de pedagógica, que determinados alunos de um curso de especialização demonstravam ser capazes de realizar na sua relação com os colegas, tornou-se necessário buscar um tratamento para esse fenômeno que contemplasse o caráter propriamente pedagógico da mediação. Para isso, era importante pensar em tipos de ações em que consiste a mediação. A obra de Vygotsky chama a atenção para a característica dialética da mediação – já que esta indica movimento e articulação de dois ou mais elementos – da qual decorrem as *ações mediadoras*.

A chamada mediação pedagógica é também semiótica na medida em que tem na linguagem o elemento chave de sua realização (cf. HASAN, 2001). Por essa razão, o fenômeno que me propus investigar neste trabalho será chamado daqui por diante de mediação semiótico-pedagógica, que se reifica nas ações mediadoras de alunos.

Com base em Vygotsky, Hasan (2001) afirma que a construção de conhecimento, que não é um processo passivo, envolve a participação ativa do aprendiz. Além disso, esclarece que

as disposições mentais dos alunos, a sua disponibilidade para se engajar na apropriação de alguns conceitos em detrimento de outros, bem como o modo de negociação que habitualmente eles trazem para a situação de aprendizagem, constituiriam o alicerce sobre o qual o edifício da mediação semiótica de conceitos específicos, e de estruturas de conhecimento especializado de um tipo ou de outro, pode ser erguido (p. 4).

Hasan (2001) fala, ainda, de duas formas diferentes de proceder à mediação semiótica: uma que cria os hábitos da mente e outra que leva ao conhecimento especializado. A estas duas possibilidades de manifestação da mediação semiótica Hasan (2001) denominou, respectivamente, de *mediação visível* e *mediação invisível*, conforme explicação a seguir:

a mediação visível é deliberada e relativamente mais focada em um conceito ou problema específico: os interactantes podem, de fato, “ver” o que estão fazendo. Falando com cautela, pelo menos um dos interactantes tem consciência de que está ensinando ou explicando algo específico a alguém; e mais, requisitos essenciais para o sucesso na aprendizagem são a atenção voluntária e a participação ativa do aprendiz. Desta forma, ambos os interactantes sabem claramente qual é o objetivo a ser

alcançado. Isso contrasta com a mediação invisível, em que os interactantes não estão cientes do ensino ou da aprendizagem de um conceito em particular, muito menos de um objetivo específico a ser alcançado – ou, pelo menos, o principal objetivo não é diretamente relevante para o que a linguagem esteja mediando. Os interactantes não “veem” o que está sendo mediado... (p. 5, grifo da autora).

A mediação invisível é aquela praticada cotidianamente, por exemplo, pelas mães com relação a seus filhos: mais experientes no que diz respeito às regras de sua comunidade, as mães procedem a uma mediação que se pode considerar natural, espontânea, primária, e que se baseia em regras sociais plenamente aceitas. Com isso, elas atuam na criação de uma cultura e promovem em seus filhos um senso de pertencimento a essa cultura, garantindo a sua manutenção. Neste tipo de mediação podem ocorrer dois tipos de ação: a material, que consiste em agir ao fazer, e a verbal, que consiste em agir ao dizer. Tais tipos de ação podem, inclusive, co-ocorrer (HASAN, 2001, p. 8).

De outra forma, a mediação visível é típica de atividades especializadas, que, segundo Hasan (2001, p. 25-26, 30), dependem fundamentalmente da ação verbal. A autora considera, ainda, que, por ter sido a escola, durante décadas, o lugar oficial para a produção e a distribuição de conhecimento, as atividades especializadas mais comuns são as que nela se desenvolvem regularmente e têm como consequência o discurso especializado.

A construção do conhecimento em contexto *online*

Garrison e Anderson (2003) consideram imprescindível a busca da compreensão do processo de aprendizagem de modo geral e, particularmente, o que se desenvolve em ambientes *online*. O trabalho que os autores desenvolvem reflete uma perspectiva de ensino-aprendizagem que denominam “construtivista colaborativa” (*collaborative constructivist*), a qual pressupõe o reconhecimento da relação entre a construção individual do conhecimento e a influência social nesse processo.

Apesar de estes autores serem cognitivistas e se basearem em fundamentos piagetianos, mantive-me sempre atenta à afinidade que suas ideias pudessem ter com as de Vygotsky. Era importante, ao menos, que tais ideias não entrassem em conflito conceitual. Posso dizer, então, que tentei proceder a uma leitura dos trabalhos de Garrison e Anderson numa perspectiva vygotskiana.

Ao proceder dessa forma, não foi difícil perceber afinidade entre eles. Como Vygotsky, Garrison e Anderson (2003) acreditam que “compreender a educação é compreender essa interação entre os interesses pessoais e a experiência e os valores, as normas e o conhecimento sociais. Essa interação é manifesta na relação entre professor e aluno” (p. 12). Tais palavras facilmente me remeteram à preocupação de Vygotsky em estudar a relação do homem com o contexto social do qual faz parte e, mais do que isso, em estudar as implicações dessa relação no processo de ensino-aprendizagem.

Para Garrison e Anderson (2003), uma *comunidade de aprendizagens* é o que resulta da fusão de dois mundos: o individual – e, portanto, subjetivo – e o compartilhado – considerado objetivo pelos autores.

A comunidade de alunos pressupõe, então, um grupo de pessoas que se auxiliam reciprocamente em sua aprendizagem individual e coletiva.

Em se tratando do ensino-aprendizagem em contexto *online*, Garrison e Anderson (2003, p. 23) consideram um erro grave categorizar seus participantes em termos de posições hierarquicamente opostas: de um lado o aluno e de outro o professor, como se ocupassem posições extremas. Segundo os autores, ao contrário do que pensam muitos, o trabalho nessa modalidade não deve ser particularmente centrado no aluno, assim como o ensino-aprendizagem presencial não deve ser centrado no professor. Entendo que, na verdade, deve-se estar focado no processo em si, levando-se em conta que todos os participantes têm a sua importância nesse (e para o sucesso desse) processo.

Para Garrison e Anderson (2003), a realização de um ensino-aprendizagem *online* exitoso, na medida em que proponha atividades que promovam o aprendizado colaborativo e individual de forma equilibrada, depende do professor, a quem denominam “educador”.

É inegável, na opinião dos autores, o potencial verdadeiramente colaborativo que tem a comunicação mediada por computador em situações em que o ensino-aprendizagem se realiza com a utilização da tecnologia digital de interação a distância do tipo da que ocorre nos fóruns de discussão, principalmente porque esse tipo de interação independe do tempo e do espaço.

Nas últimas décadas, as conferências a distância têm concorrido com a tecnologia historicamente dominante na educação superior, que é a leitura de material escrito. Com a inserção das atividades *online* no ensino superior, os alunos não se limitam a ler material impresso em busca de informações, fazendo isso também por meio de interações com outros participantes desse contexto. Para Garrison e Anderson (2003), isso é uma consequência natural da necessidade de um modelo de aprendizagem tecnologicamente mediada que seja consistente com os valores e ideais do ensino superior.

A noção de comunidade de investigação, como pude perceber, está intimamente ligada à concepção de construção do conhecimento como atividade social e, mais do que isso, colaborativa, o que também corrobora a visão vygotskiana que se baseia na troca social entre os participantes do contexto de ensino-aprendizagem.

Enfim, o que Garrison e Anderson (2003) chamam de comunidade de investigação é também considerado por eles como “fundamental para o desencadeamento e a manutenção da investigação crítica pessoal e da construção do significado” (p. 27), pois a colaboração entre os participantes do grupo leva o indivíduo a assumir responsabilidades e a experiência educacional faz sentido.

Outro aspecto que me parece particularmente interessante no trabalho de Garrison e Anderson (2003) é o fato de eles considerarem que a interação realizada por meio de ferramentas como o fórum se baseia em texto escrito. Em parte diferente do que acontece na interação face a face, que favorece a mediação da ação, a interação pela escrita favorece o discurso crítico e, por conseguinte, a mediação da

reflexão, pressupondo uma elaboração mais cuidadosa. Com isso, o nível cognitivo das perguntas e respostas postadas é mais elevado ou porque os alunos têm mais tempo para refletir ou porque os professores conseguem formular questões com mais alto nível cognitivo.

No trabalho de Garrison e Anderson (2003), um aspecto que considero inovador com relação aos princípios da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, apesar de não dissonante, é o tratamento dos elementos chave de uma comunidade de investigação, segundo os autores – a presença cognitiva, a presença de ensino e a presença social, que se inter-relacionam no contexto de ensino-aprendizagem *online*. Segundo os autores,

... em um contexto a distância, o desafio para os participantes comunicarem suas reflexões e *insights* não é menos formidável do que criar uma presença social. Contudo, enquanto a presença social é um elemento essencial de uma comunidade de investigação, o propósito dessa comunidade é mais do que a interação social. O propósito de uma comunidade de investigação educacional está invariavelmente associado aos resultados cognitivos pretendidos. Isto significa que os processos e resultados cognitivos estão no cerne das transações (Garrison e Anderson, 2003, p. 55).

A presença cognitiva – que é a habilidade de projetar a si mesmo como alguém que pensa, que reflete sobre aquilo que está sendo aprendido –, como se pode ver, é inerente ao processo de ensino-aprendizagem e, para Garrison e Anderson (2003), está irremediavelmente associada às noções de pensamento crítico e de investigação prática. Os autores acreditam que a discussão entre os participantes de uma comunidade de investigação deve ser construída a partir do reconhecimento da existência de um problema, que funciona como um fato gerador, e, por meio da exploração e da integração, resultar na resolução: “o desafio para os educadores é dirigir a discussão e o desenvolvimento cognitivo individual passando por cada uma das fases da investigação prática” (GARRISON e ANDERSON, 2003, p. 62).

Na medida em que se tem uma mediação capaz de estimular e direcionar a expressão do pensamento crítico, levando em consideração os resultados pretendidos no processo e as expectativas dos participantes, tem-se a presença cognitiva: “a avaliação da natureza do discurso pode fornecer indícios da natureza da transação de ensino-aprendizagem e de quais intervenções podem ser apropriadas” (GARRISON e ANDERSON, 2003, p. 63).

A presença de ensino – ou a habilidade de planejar, facilitar e dirigir a interação que visa à educação – é vista pelos autores como própria do professor, já que envolve uma série de atribuições historicamente colocadas sob sua responsabilidade, como identificar os conteúdos que se referem ao conhecimento socialmente considerado relevante, propor atividades que favoreçam a reflexão e o discurso críticos, diagnosticar e avaliar os resultados da aprendizagem. Os autores propõem a organização de tais atribuições em três categorias: projeto e organização instrucional, facilitação do discurso e instrução direta.

Apesar de reconhecer a importância e a necessidade de o professor desempenhar tais funções, os autores afirmam que mesmo os participantes que não têm esse perfil podem contribuir com a presença de ensino. Garrison e Anderson (2003) explicam que,

de fato, se o objetivo final é aprender a aprender, os alunos devem ser incentivados a se autogerenciar e a gerenciar e monitorar a própria aprendizagem de maneira adequada às tarefas e às suas habilidades. Isso se torna ainda mais evidente quando sugerimos designar alunos moderadores. (...) À medida que os participantes se desenvolverem cognitivamente e socialmente, a presença de ensino acontecerá (p. 71-72).

Mais uma vez encontrei entre as ideias de Garrison e Anderson (2003) um ponto de interseção com o trabalho de Vygotsky: também eles reconhecem a importância da atuação de alunos que mediam o desenvolvimento de colegas.

Dos elementos essenciais de uma comunidade de investigação, segundo Garrison e Anderson (2003), a presença social – que diz respeito à habilidade de projetar características pessoais – é a última a ser comentada aqui por se considerar que ganha uma importância especial quando se propõe o estudo da atuação de alunos mediadores. Isso porque, embora não obrigatoriamente, a relação de estudantes em um ambiente de ensino-aprendizagem pode ter um caráter especialmente social. O ensino-aprendizagem *online*, por sua vez, pode ganhar um potencial colaborativo quando estudantes atuam como mediadores, como acontece no curso observado neste trabalho, como sugerem Garrison e Anderson (2003), na citação a seguir:

precisamos compreender a natureza da interação social em um ambiente não verbal de interação social e como ele pode ser utilizado para criar uma comunidade de investigação. Uma comunidade coesa pode ser criada com base no estabelecimento de amizades ou pode se basear em outros propósitos comuns, como metas educacionais específicas. Uma comunidade se sustentará na medida em que os indivíduos e o grupo satisfizerem suas necessidades e alcançarem suas metas (p. 48).

Ao tratar da presença social, os autores ressaltam o fato de a comunidade ser parte integrante da vida: “é a fusão do indivíduo com o grupo; do psicológico com o sociológico; do reflexivo com o colaborativo” (GARRISON e ANDERSON, 2003, p. 48). Isso também reflete a opinião dos autores de que o ensino-aprendizagem pressupõe a colaboração, já que inclui, por parte do indivíduo, um sentimento de pertencimento ao grupo e a aceitação das pessoas que compõem esse grupo e com as quais compartilha interesses. Por isso mesmo, é importante a reflexão sobre o significado que a presença social tem em uma comunidade de ensino-aprendizagem *online*: “é inconcebível pensar que alguém poderia criar uma comunidade sem algum grau de presença social” (Garrison e Anderson, 2003, p. 49).

Procedimentos metodológicos

Para o trabalho de interpretação dos textos produzidos no curso em foco, optou-se pela utilização da noção de *interpretação*, proposta pelo hermenêuta Ricoeur (2002), para quem os textos escritos representam a efetivação do discurso. Segundo Ricoeur (2009),

... na medida em que a hermenêutica é interpretação orientada para textos e na medida em que os textos são, entre outras coisas, exemplos da linguagem escrita, nenhuma teoria da interpretação é possível que não se prenda com o problema da escrita (p. 41).

O autor considera ainda que a interpretação é o reconhecimento da mensagem que o falante produziu a partir da base polissêmica do léxico comum. Para ele, pela leitura é possível apropriar-se do texto de outrem, fazendo seu o que é alheio por meio da interpretação, que se refere ao processo que engloba a explicação (que diz respeito à unidade intencional do discurso) e a compreensão (que diz respeito à estrutura do texto):

O sentido de um texto não está por detrás do texto, mas à sua frente. Não é algo de oculto, mas algo de descoberto. O que importa compreender não é a situação inicial do discurso, mas o que aponta para um mundo possível, graças à referência não ostensiva do texto. A compreensão tem menos do que nunca a ver com o autor e a sua situação. Procura apreender as posições de mundo descortinadas pela referência do texto. Compreender um texto é seguir o seu movimento do sentido para a referência: do que ele diz para aquilo de que fala. Neste processo, o papel mediador desempenhado pela análise estrutural constitui a justificação da abordagem objetiva e a retificação da abordagem subjetiva ao texto (2009, p. 122).

As mensagens postadas no fórum do curso em questão, que constituem o *corpus* da pesquisa, são textos escritos compartilhados pelos participantes das discussões – tutoras e alunos. A interpretação de tais mensagens consistiu no foco da presente investigação.

Na primeira etapa da pesquisa, tive como objetivo o reconhecimento da ocorrência de mensagens em que alunos do curso expressassem intenção de desempenhar ações mediadoras para identificar, em primeira instância, potenciais mediadores entre os alunos do curso.

Após proceder ao levantamento das ações mediadoras detectadas na primeira etapa em mensagens postadas por alunos nas discussões do fórum do curso, selecionei, entre os estudantes que postaram mensagens, aqueles que não só expressavam a intenção de desempenhar ações mediadoras, mas concretizavam tal intenção. A essa altura da pesquisa, considere estes estudantes – três, de fato – como mediadores potenciais⁷.

Os critérios utilizados na seleção destes três alunos foram os seguintes:

- a regularidade com que postavam mensagens nas discussões, pois considere ser inadequado dizer dos alunos que registraram uma participação eventual que se tratava de pessoas comprometidas com a mediação;
- as diferenças percebidas, já durante a investigação que visava à identificação dos mediadores potenciais (primeira fase), na atuação dos três alunos selecionados – em outras palavras, eu já observava tratar-se de mediadores de tipos diferentes, o que certamente tornaria mais interessante o trabalho a ser feito após o momento da seleção.

⁷ Utilizo aqui a expressão *mediador potencial* para me referir aos alunos que, nesse momento da pesquisa, eu não estava certa de que se tratavam de mediadores. Considerava que só poderia chamá-los de mediadores após proceder a todo o trabalho de interpretação das mensagens dos alunos.

Selecionei também as quatro discussões da disciplina Pragmática Linguística (PL) como objeto do trabalho nessa etapa. Fiz isso com o intuito de delimitar o meu *corpus*, o que acreditava favorecer a qualidade da interpretação a ser feita⁸. Além disso, considereei que o fato de ter atuado, junto à turma de 2007, como conteudista, coordenadora da disciplina e tutora, me daria melhores condições para proceder à interpretação das mensagens dos alunos da turma.

Passei, então, à observação das mensagens postadas pelos três mediadores potenciais com vistas à detecção, neste recorte, das ações mediadoras que desempenharam junto a seus colegas. O objetivo do trabalho na última etapa da pesquisa era, além de confirmar se os alunos selecionados eram mediadores, identificar as características de sua atuação mediadora. Acreditava que, com isso, seria possível traçar o perfil de tais alunos enquanto mediadores na turma de 2007.

Depois de ter identificado os alunos potencialmente mediadores e de ter observado sua participação nas discussões do fórum de PL, passei a buscar, nas mensagens postadas pelos três alunos selecionados, exemplos de ações mediadoras que pudessem ser consideradas características de uma atuação mediadora de alunos do curso.

No quadro abaixo, apresento as ações mediadoras expressas entre as mensagens dos três alunos selecionados e o número de mensagens postadas no fórum de PL por cada um deles:

AÇÃO MEDIADORA	NÚMERO DE MENSAGENS POSTADAS PELO ALUNO BENTO	NÚMERO DE MENSAGENS POSTADAS PELO ALUNO DAVID	NÚMERO DE MENSAGENS POSTADAS PELA ALUNA EDNA
Explicação de conteúdo	3	1	11
Apreciação de conteúdo (em pauta ou “paralelo”)	7	6	10
Apreciação de texto	1	-	2
Emissão de opinião	2	-	3
Estímulo	2	-	2
Indicação de textos, sites, etc.	-	-	2
Provocação	-	1	1
Exemplificação	-	-	1
Apresentação de comentários sobre textos lidos	-	-	1
Resumo de conteúdo	-	-	1
Contra-argumentação	1	1	2

⁸ Considerei que um número muito grande de mensagens poderia dificultar o trabalho de interpretação, já que me obrigaria a lidar com dados quantitativamente elevados e com momentos diferentes do processo: diferentes disciplinas, diferentes tutoras, diferentes materiais didáticos, etc.

Apreciação de análise de colega	1	1	3
---------------------------------	---	---	---

O levantamento acima me encaminhou à conclusão de que os dois primeiros tipos de ações são os que os alunos mediadores mais postaram nas discussões do fórum, o que talvez me permita dizer que são estas as ações mais características da atuação de tais alunos na mediação de seus colegas, no contexto em estudo.

O trabalho de interpretação das mensagens postadas no fórum de PL pelos três alunos mediadores selecionados levou-me a algumas considerações sobre o tipo de mediação que eles exerceram no contexto do curso de especialização, que passo a apresentar:

- 1) O fórum do curso é, sem dúvida, um canal privilegiado e eficaz de interação, não só pelo interesse que desperta nos alunos, como indicam os altos números de postagens, mas também pela qualidade que conferem à interação mensagens como as aqui transcritas.
- 2) Por meio da interação no fórum, os alunos mediadores atuam no desenvolvimento dos colegas, não só motivando-os a superarem dificuldades, mas auxiliando-os no processo de ensino-aprendizagem.
- 3) A mediação feita por alunos é particularmente marcada pela afetividade, que pode ser considerada um fator de motivação para os alunos mediados, como demonstram as mensagens em que estes expressam o reconhecimento da atuação mediadora dos primeiros.

A mediação que os alunos fazem é do tipo visível, que, como vimos, Hasan (2001) considera típica de atividades especializadas e dependente da ação verbal. Esta mediação, apesar de ser desempenhada por indivíduos que não ocupam a posição de docentes no contexto de aprendizagem em questão, pode ser considerada como semiótico-pedagógica, já que visa ao desenvolvimento de outrem por meio da linguagem, intervém na construção do conhecimento e promove a reelaboração e a apropriação de significados culturais socialmente transmitidos. A partir do momento em que estimula o colega e incentiva a sua aprendizagem, o aluno mediador age pedagogicamente, interferindo no processo de aprendizagem do mediado e provocando progressos que provavelmente não ocorreriam sem essa interferência.

Em resposta à primeira pergunta de pesquisa, posso dizer que, de acordo com o que observei nas mensagens postadas pelos alunos do curso, a mediação realizada por alunos é altamente marcada pela afetividade que caracteriza os laços que naturalmente se estabelecem entre colegas que compartilham interesses educacionais e que se relacionam de maneira colaborativa. Além disso, a mediação feita pelos alunos do curso é efetiva, ou seja, ela intervém na construção do conhecimento por parte do grupo e facilita a aprendizagem.

Considerando a visão vygotskiana segundo a qual as relações sociais são de suma importância no processo de desenvolvimento intelectual, pode-se dizer que o aspecto especialmente social que tem o tipo de mediação de que trato neste trabalho é altamente motivador, como pude ver pela frequência às discussões do fórum.

Apesar de, pelo menos a princípio, guiarem-se pelo modelo de mediação desempenhado pelas docentes do curso, os alunos mediadores desempenham uma mediação que tem características próprias, na medida em que o tipo de relação que mantêm com os colegas é diferente da que estes mantêm com as tutoras, marcada pela hierarquia e a assimetria que historicamente caracterizam este tipo de interação. No caso dos alunos, estabelece-se uma relação mais afetiva e colaborativa.

Com relação à segunda questão a que me propus responder, a observação do comportamento dos alunos mediadores levou-me a constatar que eles são capazes de proceder à mediação dos colegas desde que estejam autorizados pelas tutoras, ou seja, sempre que estas permitam que o fórum de discussão seja um espaço aberto para a participação de alunos que tenham a intenção de mediar. No início da discussão no fórum era frequente a solicitação às tutoras de validação de contribuições dos mediadores, o que deixou de acontecer a partir do momento em que estes se sentiram autorizados a mediar. Por isso, vale ressaltar a importância do papel que as docentes tiveram na efetivação da mediação realizada por alunos.

Como pude observar, não só da autorização dos docentes depende a atuação dos alunos mediadores. A validação de suas contribuições por parte dos colegas mediados é, sem dúvida, importante para que se sintam autorizados a desempenhar ações mediadoras. Nesse caso, não se solicitava explicitamente autorização, mas pude constatar que na medida em que percebiam, na reação dos colegas a suas mensagens, a aceitação de tais contribuições, sentiam-se motivados a continuar atuando como mediadores.

Considerações finais

A investigação aqui descrita levou-me a importantes constatações referentes a maneiras de atuar na mediação semiótico-pedagógica que me parecem específicas da modalidade *online* de ensino-aprendizagem, e, particularmente, referentes à interação que acontece no fórum de discussão. Depois de ter realizado todo o trabalho, é impossível, para mim, deixar de considerar o fórum como um espaço privilegiado para a mediação feita por alunos com relação a seus colegas, pois um ambiente como este pode oferecer aos alunos oportunidades de participar mais ativamente e de proceder a reflexões mais profundas, motivadas pelo clima colaborativo e afetivo que nele se observa.

Além disso, a constatação da existência de alunos mediadores em cursos como o que é o contexto desta pesquisa indica a possibilidade de o professor contar com a mediação promovida por alunos, o que condiz com a proposta da EAD de incentivar a interação.

O incentivo à atuação de alunos mediadores por parte dos professores que atuam como tutores em cursos que preveem atividades *online* pode trazer resultados bastante positivos ao desenvolvimento dos alunos graças ao caráter colaborativo e afetivo que esse tipo de interação social costuma ter e à função que assume na integração do grupo.

Resultados de pesquisas como esta podem também auxiliar no trabalho de elaboração de projetos de cursos em que sejam previstas atividades *online*, assim como na formação de pessoas que, em tais cursos, possam atuar como conteudistas – na apresentação dos assuntos a serem estudados e na elaboração de atividades a serem propostas – e como tutores – na seleção de estratégias de interação e de estímulo à atuação de alunos mediadores.

Se a mediação entre alunos é, mais do que viável, produtiva, e, como indica a participação de alunos mediadores no fórum de discussão do curso aqui observado, pode ser de qualidade e pode afetar positivamente o processo de desenvolvimento dos alunos de modo geral, as ideias apresentadas neste trabalho podem auxiliar, enfim, na busca da legitimação e da viabilização da mediação feita por alunos como objetivo educacional.

Referências bibliográficas

GARRISON, R. e ANDERSON, T. *E-learning in the 21st Century*. London: Routledge Falmar, 2003.

HASAN, R. Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: some implications for tomorrow's schooling. 2001. Disponível em http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Chap9Hasan.pdf. Acessado em 9 de março de 2012.

RICOEUR, P. *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2002.

_____. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa, Edições 70, 2009.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1967/2008.

A CONTRIBUIÇÃO DAS ANÁFORAS ENCAPSULADORAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO E PROGRESSÃO ARGUMENTATIVA NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Ana Maria da Silva Nunes⁹

Resumo: O ato de escrever é um processo que requer do autor a habilidade de saber dizer sua proposta discursiva de forma coesa e coerente. No entanto, esse processo se torna mais difícil porque não se tem uma interação face-a-face com seu interlocutor. Por isso, no texto escrito é necessário que o escrevente recorra a mecanismos que possibilitem a emissão da mensagem que dê margens a possíveis interpretações de um texto que seja dinâmico e centrado ao mesmo tempo. Para tanto, o campo linguístico oferece recursos como os processos de referência, a saber: as introduções referenciais e as anáforas, que estão divididas em três tipos: as anáforas diretas, indiretas e encapsuladoras. Este trabalho tem como objetivo analisar a contribuição das anáforas encapsuladoras na construção de sentido e progressão argumentativa em um *corpus* constituído por quatro artigos de opinião da revista Veja. Para tanto, buscou-se aporte teórico em Cavalcante (2003, 2011, 2012); Koch (2004) e Costa Val (1999) sem deixar de considerar relevante a visão de outros estudiosos na consecução desta pesquisa. Depois de constituído o *corpus*, procedeu-se com as análises em que se constatou que as anáforas encapsuladoras se constituem em um fundamental recurso na construção de sentido e na progressão argumentativa na elaboração de artigos de opinião.

Palavras- chave: Texto; Referência; Anáforas encapsuladoras; Artigo de Opinião.

Abstract: The act of writing is a process that requires of the author the ability of know to say his discursive proposal in a cohesive and coherent form. However, this process becomes more difficult because it do not have a face-to-face interaction with its partner. Therefore, in the written text is necessary that the writer resort to mechanisms that enable the issuance of the message that gives margins to possible interpretations of a text that is dynamic and focused at the same time. Therefore, the linguistic field offers means such as referencing processes, namely: referential introductions and anaphoras, which are divided into three types: direct, indirect and encapsulating anaphoras. This study aims at analyzing the contribution of encapsulating anaphoras on the construction of meaning and argumentative progression in a corpus constituted of four opinion articles from Veja magazine. Therefore, we searched theoretical in Cavalcante (2003, 2011, 2012), Koch (2004) and Costa Val (1999) while considering relevant vision of other authors in pursuing this research. After constituted the corpus, we proceeded with the analysis in it was found that the encapsulating anaphoras constitute a fundamental resource in the construction of meaning and in the argumentative progression in the development of opinion articles.

Keywords: Text. Referencing; Encapsulating Anaphoras; Opinion Article.

⁹ Mestranda em linguística na Universidade Federal do Piauí - UFPI.
anamsn64@hotmail.com

1 Introdução

Os processos de referenciação são fundamentais recursos utilizados na elaboração de um texto. Eles comportam uma característica dinâmica que reformula os referentes para se adequar ao discurso do autor, que logo será reconstruído por possíveis interlocutores. Portanto, “o ato de referir é sempre uma ação conjunta” (CAVALCANTE, 2011, p. 15) que demanda conhecimentos específicos por parte daqueles envolvidos no discurso.

As introduções referenciais, as anáforas e as dêixis constituem o conjunto desses recursos que colaboram na construção de sentido de um texto. As anáforas, por sua vez, estão divididas em três grupos: as anáforas diretas, que retomam pontualmente um elemento do cotexto, ou seja, são correferenciais; as anáforas indiretas, não correferências, e anáforas encapsuladoras, que resumem prospectivamente ou retrospectivamente porções difusas do cotexto. Estas últimas, por sua natureza resumitiva, coesiva e porque, como afirma Cavalcante (2011, p. 82), “exercem também um papel de organizadores de tópicos discursivos, porque se mostram como um recurso valioso para a introdução [...]”, constituem o objeto de estudo desta pesquisa.

Este trabalho está dividido em três partes: na primeira está a introdução, que abriga sua apresentação; na segunda, discorre-se sobre as anáforas encapsuladoras, base na qual foram feitas as análises deste trabalho, em que se procurou evidenciar a importância dos encapsuladores na tessitura textual, na construção de sentido e na progressão argumentativa no processo do texto; na terceira parte, metodologia e análise, apresentou-se o material de trabalho e na sequência procedeu-se às análises.

Finalmente, encerrando este texto estão as considerações finais, ponto em que se reforçou a importância das anáforas encapsuladoras enquanto recurso linguístico essencial tanto na elaboração de um texto, quanto no ato colaborativo de interpretação ou ressignificação por parte dos interlocutores.

2 Anáforas Encapsuladoras

Ao lado dos casos de anáforas diretas e indiretas, tem-se as anáforas encapsuladoras, que “têm sido tratadas como um tipo peculiar de anáfora indireta” (CAVALCANTE, 2011, p. 71). Na concepção dessa mesma autora, encapsular consiste em resumir proposições do discurso empacotando-as numa expressão referencial.

Esse tipo de anáfora não retoma e nem remete pontualmente para um referente, mas encapsula ideias, abstraídas do cotexto, ou o todo de um enunciado. “Às vezes, o anafórico remete a longos trechos que não podem ser identificados a uma “entidade”, a um referente que lhe sirva de âncora” (CAVALCANTE, 2003, p. 5). Neste caso, uma expressão referencial encapsuladora que se reveste de novo referente pode vir representada por sintagma nominal ou um pronome, ou muito raramente por

um advérbio. A autora mencionada marca pontualmente a diferença entre as anáforas encapsuladoras e as anáforas indiretas, assim se expressando:

A diferença crucial entre estes encapsuladores e os anafóricos indiretos propriamente ditos, nesta perspectiva das menções, é que resumem, “encapsulam”, conteúdos proposicionais inteiros, precedentes e/ou conseqüente. Além disso, os encapsuladores não remeteriam a âncoras bem pontuais, bem específicas, do cotexto, mas a informações ali dispersas. [...] toda anáfora encapsuladora é uma espécie de anáfora indireta, por também introduzir e mencionar no cotexto uma expressão referencial nova, apresentada como se fosse dada, por resumir conteúdos explicitados (mas também implícitos) em porções cotextuais anteriores e/ou posteriores (CAVALCANTE, 2011, p 73-74).

Comungando da ideia da autora supracitada, Custódio Filho (2011, p. 127) assim se posiciona afirmando que “o encapsulamento anafórico corresponde ao processo em que uma expressão referencial, retrospectiva ou prospectiva, remete a uma porção cotextual de caráter proposicional, que passa a ter o estatuto de referente a partir da utilização de tal expressão”. Dessa forma, os encapsuladores prospectivos, aqueles que remetem para frente do texto, dão indícios, para o leitor, daquilo que virá no texto, enquanto que os retrospectivos têm a função de sumarizar ideias, enfatizando aquilo que o autor deseja que fique bem marcado na memória de seu interlocutor. (Cf. CUSTÓDIO FILHO, 2011).

É importante explicitar que o processo resumitivo dos encapsulamentos não trava o texto, no sentido de não dar margem para progressão, assim como também não consiste em uma repetição, mas contribui para a progressão temática, constituindo nova expressão que é crucial para a progressão textual. Os processos referenciais, que se realizam por meio das anáforas encapsuladoras, também são elementos linguísticos coesivos, pois na tessitura do texto “resumem estágios de argumentos” (CAVALCANTE, 2011, p. 82).

Assim, fica evidenciada a faculdade das anáforas encapsuladoras de: resumir proposições do cotexto, assim como ideias que delas possam ser inferidas, introduzir novos referentes que dão progressão ao texto, assim como se constituírem como elementos coesivos e organizadores do tema no corpo do texto por meio de tópicos e subtópicos, como se pode conferir no trecho seguinte,

Assim, podemos agora dizer que os encapsuladores exercem também um papel de organizadores de tópicos discursivos, porque se mostram como um recurso valioso para a introdução, mudança ou desvio de tópicos, assim como para a ligação entre tópicos e subtópicos. Constituem, portanto, um dos mecanismos linguísticos de estruturação tópica [...] as anáforas encapsuladoras sequenciam e organizam os argumentos dentro de um texto (CAVALCANTE, 2011, p 82-83).

Nesse sentido, exercendo suas funções na construção de um texto, as anáforas encapsuladoras desempenham suas funções recuperando informações difusas no cotexto. Para tanto, é fundamental a colaboração do leitor, que para inferir tais informações precisa recorrer, além do conhecimento linguístico que já fora acionado, a outros conhecimentos, dentre eles, o de mundo.

No ato desse processo, é exigido do leitor um alto nível de cognição, pois, para que ele possa inferir informações terá que acionar e relacionar experiências sociais, culturais, cognitivas e interacionais, uma vez que as anáforas encapsuladoras são *uma espécie de anáfora indireta*, mas que não se apoiam em uma âncora pontual do cotexto. No entanto, no tocante a porção linguística, o encapsulamento é fundamental na construção de sentido do texto e na sua progressão argumentativa, pois por meio do conteúdo proposicional encapsulado os autores, contando com a cooperação e conhecimentos de seus possíveis leitores, poderão progredir com seus argumentos, sem tornar o texto repetitivo ou enfadonho, reforçando suas teses ao mesmo tempo em que dão andamento à progressão argumentativa.

3 Metodologia e análise dos dados

3.1 Constituição do *corpus*

Para realização deste trabalho primeiro buscou-se aporte teórico. Em seguida, definiu-se o *corpus* da pesquisa, o qual foi retirado das revistas Veja, de nº 20, 21, 22 e 23. As duas primeiras referentes ao mês de maio, já as duas últimas ao mês de junho, todas do ano de 2012. Foram analisados quatro artigos de opinião, a saber: **Cabrais e Cavendishes**, de Roberto Pompeu, na revista de nº 20. **Fora de controle**, de J. R. Guzzo, na revista de nº 21. **Sobre ternos, enigmas e erotismo**, de Roberto Pompeu de Toledo, na revista de nº 22. **Nós e os outros**, de J. R. Guzzo, na revista nº 23. Assim, uma vez constituído o *corpus*, procedeu-se a sua análise que está exposta na seção seguinte.

3.2 Análise do *corpus*

Revista nº 20. **Cabrais e Cavendishes**, de Roberto Pompeu.

“Há Cabrais e Cabrais. Entre o primeiro Cabral (o Pedro Álvares, descobridor do Brasil) e o segundo (o Sérgio, governador do Rio de Janeiro) medeiam cinco séculos, mas **algo** os une: ambos se tornaram célebres pelas viagens. A bem da verdade, a viagem do primeiro Cabral tornou-o célebre já faz tempo, enquanto as do segundo só recentemente se impuseram com evidência merecida. Isso não impede que o segundo, assim como o primeiro, entre para história por força delas”. (Veja, nº 20, maio de 2012).

No recorte acima, o pronome indefinido **algo** encapsula prospectivamente todo enunciado da oração sublinhada. Ou seja, **Algo** condensa a informação de que eles se tornaram célebres pelas viagens que fizeram. Nos processos encapsuladores pode-se ver claramente sua importância na tessitura e construção de sentido do texto, assim como sua progressão argumentativa. Observe-se que o pronome **algo** causa certa curiosidade ao leitor. Isso é uma estratégia que além de aguçar o interesse pela leitura do enunciado seguinte, “tem a função de ativar referentes”. (C AVALCANTE, 2011, p. 82) que dá progressão ao texto.

Já o demonstrativo **isso** encapsula, retrospectivamente, o enunciado que começa por “A bem da verdade”, e vai até o “adjetivo, merecida”. Todo esse período está resumido pelo pronome substantivo **isso**, que no período seguinte assume a função de sujeito. Neste caso, pode ser observado o caráter de constância ou permanência que o texto deve contemplar, assim como também sua progressão argumentativa e construção de sentido. Nesse contexto, o encapsulador desempenha esses dois papéis, assim como o de compactar o texto evitando repetições que o tornariam muito longo e cansativo.

Revista nº 21. **Fora de controle**, de J. R. Guzzo.

“O contribuinte não tem que preencher formulários ou enviar qualquer documento – nem comprovantes da renda que recebeu, nem recibo das despesas que teve. A Receita não lhe manda protocolos ou certidões; fica tudo registrado no computador. [...] Por que num governo que funciona tão mal, há um serviço que funciona tão bem? É comum ouvir-se que a tecnologia fez tudo. É um equívoco. O que realmente ganhou essa parada foram as ideias inteligentes, e não a eletrônica. [...] se tivesse de se conformar com as suas regras, a Receita não conseguiria, fisicamente, manter vivo o imposto de renda. Adotou então, **um princípio brilhante**: mandar para o diabo as normas idiotas, caprichosas e inúteis. [...] **a segunda atitude** foi decidir que o contribuinte, em sua declaração, não tem de provar nada [...]. Daria para se imaginar algo parecido no resto do governo? Os sinais não são nada bons. A presidente Dilma não gosta **dessa conversa**; já chamou de “cegos” os que propõem simplificar o governo [...]. É **um estouro de uma manada de mamutes**. Mas Dilma, ao contrário da Receita, acha que reduzir a quantidade de mamutes é uma ideia falida”. (Veja, nº 21, maio de 2012).

No texto acima, a expressão referencial **tudo** é um tipo de encapsulador, pois resume em uma só palavra o que foi dito anteriormente, desde “O contribuinte”, até “certidões”. Do mesmo modo, encapsulador, o sintagma nominal **um princípio brilhante** condensa o período seguinte “mandar para o diabo as normas idiotas, caprichosas e inúteis”. Aqui, respectivamente, têm-se exemplos de encapsulamento retrospectivo e prospectivo. Ambas as expressões, apoiadas no cotexto, podem introduzir novos referentes.

Na sequência, o artigo se desdobra em argumentos articulados por meio de outras expressões referenciais, que não sejam as anáforas encapsuladoras, até chegar ao seguinte trecho: “É pouco comum que se aponte algum mérito num órgão do governo – especialmente nesse, a Receita Federal. Daria para se imaginar algo parecido no resto do governo? Os sinais não são nada bons. A presidente Dilma não gosta **dessa conversa**”. O sintagma nominal, em negrito, retoma resumida e retrospectivamente a frase interrogativa e tudo que ela evoca.

E dessa forma, encapsulando trechos do cotexto, o autor compõe um texto enxuto e inteligível, como pode ser observado no último parágrafo do texto em que ele articula o predicado nominal “um estouro de uma manada de mamutes” para encapsular todas as partes do texto que descreve a burocracia que emperra o País.

Revista nº 22. **Sobre ternos, enigmas e erotismos**, de Roberto Pompeu de Toledo.

“Imagine-se um salão de Brasília, de São Paulo ou do Rio, em que os presentes estivessem com o rosto coberto. Só pelo impecável corte do terno, e ainda pelo colarinho, ou pelo rigoroso nó na gravata, seria fácil adivinhar: - “Ah, esse só pode ser o ex-ministro Márcio Thomaz Bastos!”. O apuro no vestir tem sua correspondência nos modos do ex-ministro: cordial, articulado, fleumático. Pois **todo esse acervo de cuidado e elegância** no momento mobiliza-se em favor do bicheiro Carlos Cachoeira. Fica bem, para Márcio Thomaz Bastos, atender tal cliente? Fica mal? Fica bem, para o país, ter um antigo ministro da Justiça sentado ao lado da figura central do **maior escândalo do ano**, a zelar, na CPI, para que o pupilo se mantivesse calado? [...]. Já que os deputados e senadores não se mostram dispostos a debruçar-se sobre as falcatruas atribuídas a Carlos Cachoeira, poderiam inquiri-lo sobre sua infância, os sonhos de adolescente, os amores. A **essas questões** talvez ele respondesse, e **isso** ajudaria na decifração do enorme crucial enigma que nos põe esse personagem [...]. As vantagens econômicas daí decorrentes são evidentes. As portas se abrem para negócios em que o estado é o grande comprador, como a indústria farmacêutica e a empreita. Mas **isso** não é tudo. Talvez até seja o de menos. As gravações da Polícia Federal indicaram um gosto extremado por essa substância menos palpável, que é o poder. [...] Mas Cachoeira ainda não estava satisfeito. Numa das gravações, trata com um assessor da compra de um partido político. Há muitos à venda nesse país, e ele só não fechou negócio porque considerou o preço alto. Sobra a questão: por que quereria um partido político? Essa questão se desdobra em outra: aonde pretendia chegar? E esta em outra ainda: aonde chegaria, caso seu caminho não fosse cortado pelas investigações? Uma resposta razoável é que acabaria imperador do Brasil. [...] Faltou chamar atenção par carga erótica da mensagem. Não é senão num estado em que se adivinham a entrega e o desejo que alguém se joga ao outro dizendo-o “nosso”, e declarando-se “teu”. Presidencialismo dito de coalizão é **isso**”. (Veja, nº 22, maio de 2012).

No trecho acima, a expressão **todo esse acervo de cuidado e elegância** resume a porção textual que lhe antecede. Observe-se que para esse enunciado ter sentido, além das marcas linguísticas postas pelo autor, é preciso que o leitor tenha conhecimento sobre esse assunto. Portanto, é por essa razão que Koch afirma que:

[...] muito da cognição acontece fora das mentes e não somente dentro delas: a cognição é um fenômeno situado. Ou seja, não é simples traçar o ponto exato em que a cognição está dentro ou fora das mentes, pois o que existe aí é uma inter-relação complexa. Voltar-se exclusivamente para dentro da mente à procura da explicação para os comportamentos inteligentes e para as estratégias de construção do conhecimento pode levar a sérios equívocos. Dessa forma, na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente (KOCH, 2004, p.31).

Por isso, tanto emissores, quanto receptores são sujeitos ativos e produtivos, porque é no ato da interação que os sujeitos participantes dão progressão ao texto e constroem sentido, e nessa construção linguística as anáforas encapsuladoras dão conta de sintetizar as ideias.

Continuando com a análise desse artigo de opinião pode-se observar que o rótulo encapsulador **maior escândalo do ano** encapsula todas as tramoias do bicheiro que estão distribuídas ao longo do texto como, por exemplo, as seguintes passagens: “Duplicou os negócios ilegais com os legais. Estabeleceu-se na indústria farmacêutica e, ao que tudo indica, na empreita de obras públicas. Ao longo do caminho, embrenhou-se entre os políticos. O bicheiro tradicional também recruta políticos, mas não

mais do que para proteger suas atividades de contraventor. Cachoeira queria mais. A rede de políticos a seu serviço sugere um aparato de infiltração nas estruturas do estado. As vantagens econômicas daí decorrentes são evidentes. As portas se abrem para negócios em que o estado é o grande comprador, como a indústria farmacêutica e a empreita. Mas isso ainda não é **tudo**.

Seguindo a sequência do artigo, logo adiante se pode conferir outro sintagma nominal e um pronome encapsuladores, no seguinte trecho, destacados em negrito: “Já que os deputados e senadores não se mostram dispostos a debruçar-se sobre as falcatruas atribuídas a Carlos Cachoeira, poderiam inquiri-lo sobre sua infância, os sonhos de adolescente, os amores. **A essas questões** talvez ele respondesse, e **isso** ajudaria na decifração do enorme crucial enigma que nos põe esse personagem. O sintagma nominal encapsula o conteúdo proposicional que vem antes dele, enquanto o demonstrativo anafórico **isso** desempenha papel encapsulador ascendente e descendente, pois retoma para trás tudo que diz respeito as ambições de Cachoeira, assim como resume seus projetos que ainda vão ser citados logo a frente.

Da mesma forma, se comporta o pronome **isso** situado no último parágrafo do artigo, que retoma desde “o erotismo”, que vem antes do pronome, e vai até a última palavra do texto: “sensualidade”.

Revista nº 23. **Nós e os outros**, de J. R. Guzzo.

"Só no Brasil" -eis aí três palavras que todo brasileiro costuma ouvir, 365 dias por ano, a respeito de coisas que só acontecem por aqui, geralmente muito ruins, e que são desconhecidas no resto do mundo. Em geral começam como uma discreta trapaça no uso do dinheiro público, depois se transformam num hábito nacional e, no fim, acabam virando um maciço conto do vigário aplicado o tempo todo pelos governos- que, como viciados em drogas, não conseguem mais viver sem ele. É o que acontece, entre tantos outros pecados exóticos, com a "publicidade oficial". Qualquer cidadão sabe muito bem do que se trata - são esses anúncios que governantes de todos os níveis, da alta administração federal a remotas prefeituras do interior, pagam (com dinheiro do orçamento, é claro) para publicar em jornais e revistas, no rádio e na televisão. Dizem, ali, quanto são bondosos, eficazes e trabalhadores - e mostram as obras de seus governos, reais ou imaginárias, como se estivessem fazendo um imenso favor à população que pagou por elas. A maioria **dessa publicidade**, para não dizer toda, trata o contribuinte como um perfeito bobo alegre, pronto a acreditar em qualquer coisa que lhe dizem [...]. Não há inocente aqui; todos os políticos, sem nenhuma exceção, fazem o mesmo quando estão no governo. Nesse assunto, ninguém critica ninguém, no conforto geral de saber que delitos coletivos nunca são realmente condenados. É assim que permanece viva, cada vez mais, a publicidade oficial - uma aberração só vista no Brasil. Dá para imaginar o governo da Itália, por exemplo, gastando fortunas na mídia para dizer "Itália - um país para todos"? Ou algo assim: "Prefeitura de Londres - antes não tinha, agora tem"? Não dá. O funcionário que sugerisse uma coisa dessas seria provavelmente encaminhado a uma instituição psiquiátrica.

[...] Os políticos alegam que é pouco, diante do total de quase 90 bilhões aplicados no mercado publicitário brasileiro em 2011. Pode ser, mas o dinheiro não é deles - é do cidadão, e está sendo jogado no lixo para pagar os elogios que fazem a si próprios. Sua desculpa é que os governantes têm o dever de "informar a população" e "prestar contas" de como estão aplicando o orçamento. É uma piada. Não informam coisa nenhuma, e, na hora de prestar contas de verdade, fazem justamente o contrário: desligam a chave geral para deixar tudo o mais escuro possível.

Os órgãos de comunicação, sem dúvida, se beneficiam da publicidade oficial; nenhum deles é uma santa casa de misericórdia, e todos têm de pagar suas despesas. Mas a imprensa de verdade vive do apoio do seu público e dos anúncios privados que ele atrai, e não de verbas publicitárias do governo. Seu único mandamento, nessa

história toda, é manter a própria independência. E os que não mantiverem? Problema deles. Veículos que, em troca de anúncios, só publicam o que interessa ao governo, e escondem tudo o que não interessa, têm de resolver isso com os seus leitores, ouvintes e espectadores; [...]. O certo, no fim de todas as contas, é que o governo não deveria pagar um único tostão para a mídia publicar sua propaganda”. (Veja, nº 23, junho de 2012).

Neste artigo as anáforas encapsuladoras desenvolvem, como sempre, os papéis de introduzir novos objetos no discurso por meio de tópicos discursivos, manter a unidade de centração, assim como a progressão textual. Em suma, as anáforas encapsuladoras são um mecanismo que favorece a coerência na elaboração do texto. Veja-se, por exemplo, o caso dos sintagmas nominais (ou rótulos) das seguintes expressões contidas em passagens do trecho acima: **dessa publicidade, Nesse assunto, o contrário, uma coisa dessas, Sua desculpa, É uma piada, Seu único mandamento, nessa história toda**, que retomam porções do texto já enunciadas ou ainda por serem enunciadas.

A expressão **dessa publicidade** retoma tudo que vem antes dela, especialmente o seguinte trecho: “são esses anúncios que governantes de todos os níveis, da alta administração federal a remotas prefeituras do interior, pagam (com dinheiro do orçamento, é claro) para publicar em jornais e revistas, no rádio e na televisão. Dizem, ali, quanto são bondosos, eficazes e trabalhadores - e mostram as obras de seus governos, reais ou imaginárias, como se estivessem fazendo um imenso favor à população que pagou por elas”. Eis aí mais um exemplo de anáfora encapsuladora retrospectiva. Apenas pela introdução de um sintagma todo conteúdo proposicional foi condensado.

Já no trecho que segue: “Não há inocente aqui; todos os políticos, sem nenhuma exceção, fazem o mesmo quando estão no governo. **Nesse assunto**, ninguém critica ninguém, no conforto geral de saber que delitos coletivos nunca são realmente condenados”, a expressão em negrito encapsula tanto o que vem antes como o que vem depois dela. Esse tipo de sumarização engloba e compacta porções do texto, deixando-o mais objetivo e enxuto.

Veja-se o trecho a seguir: “Dá para imaginar o governo da Itália, por exemplo, gastando fortunas na mídia para dizer "Itália - um país para todos"? Ou algo **assim**: "Prefeitura de Londres - antes não tinha, agora tem"? Não dá. O funcionário que sugerisse **uma coisa dessas** seria provavelmente encaminhado a uma instituição psiquiátrica”. Nesse contexto, as expressões: **assim** e **uma coisa dessas** remetem ao conteúdo anterior a elas respectivamente, enquanto o sintagma nominal “**Sua desculpa** é que os governantes têm o dever de "informar a população" e "prestar contas" de como estão aplicando o orçamento”, encapsula para frente ou prospectivamente.

A seguinte expressão **É uma piada** retoma tudo que foi dito anteriormente sobre a opinião do autor em relação à publicidade pública. Esses respectivos encapsuladores englobam informações dispersas em todo o artigo. Ou seja, maximizam potencialmente a condensação do texto.

Prosseguindo com a análise, pode-se constatar que no seguinte trecho: “Não informam coisa nenhuma, e, na hora de prestar contas de verdade, fazem justamente **o contrário**: desligam a chave geral para deixar tudo o mais escuro possível”. “[...]”

Os órgãos de comunicação, sem dúvida, se beneficiam da publicidade oficial; nenhum deles é uma santa casa de misericórdia, e todos têm de pagar suas despesas. Mas a imprensa de verdade vive do apoio do seu público e dos anúncios privados que ele atrai, e não de verbas publicitárias do governo”, o sintagma **o contrário** se constitui em uma sintética expressão referencial encapsuladora prospectiva.

Outros exemplos de encapsulamentos estão nos dois sintagmas nominais seguintes: **Seu único mandamento** e **nessa história toda é**. O primeiro encapsula o texto seguinte, o segundo sintetiza todas as informações apresentadas no texto até então. Nessa perspectiva, é importante enfatizar que as anáforas encapsuladoras resumem em um sintagma ou em pronome anafórico partes do cotexto. Porém essas partes não precisam, necessariamente, estar linearmente articuladas. Em muitos casos, elas estão dispersas no corpo do texto, assim como, por vezes, o complemento delas está alojado em outros conhecimentos do interlocutor.

Considerações finais

Para que um texto seja coerente ele precisa articular diversos aspectos linguísticos. No entanto, sua coerência, de fato, está atrelada à resignificação de sentido que o leitor lhe atribui. Para tanto, são envolvidos aspectos linguísticos, cognitivos, sociais, culturais e interacionais.

Quanto aos aspectos linguísticos, o autor necessita fazer escolhas, dentre tantas, para conseguir dizer aquilo a que se propõe. Nesse sentido, os processos de referenciação são essenciais na tessitura e na progressão argumentativa de um texto bem elaborado, assim como na construção de sentido por parte dos interlocutores. Por isso, as introduções referenciais (as dêiticas, por exemplo) e as anáforas desempenham papel preponderante na feitura de um texto, seja ele oral ou escrito.

As anáforas encapsuladoras, uma espécie de anáfora indireta, por sua vez, têm a função de resumir porções do texto, evitando, dessa forma, a repetição de um mesmo trecho. À medida que esse processo de referenciação condensa um trecho em um sintagma ou em um pronome anafórico, também introduz novo(s) referente (s), que, por sua vez, mantém a organização tópica e subtópica do texto ao mesmo tempo em que se constituem em elementos de progressão textual.

Desempenhando tais papéis, as anáforas encapsuladoras são essenciais para organizar a unidade de sentidos do texto, ou seja, sua coerência. Assim, elas se configuram como um recurso linguístico potencialmente importante na elaboração de um texto, seja ele artigo de opinião, gênero escolhido para objeto de estudo desta pesquisa, ou outro qualquer, dada sua característica peculiar de resumir proposições discursivas e contextuais anteriores ou posteriores a elas, e de introduzir novos referentes dos quais o autor poderá discorrer a respeito, transformando a nova informação em tópico ou subtópico, escolha que está atrelada ao foco de informações que o autor pretende transmitir.

REFERÊNCIAS:

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Múltiplo fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referência.** 2011. 330f. Tese (Doutorado em linguística_ - Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

CAVALCANTE. Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. **A construção do referente no discurso.** Fascículo. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução a linguística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

O DISCURSO L

(OU: COR-DE-ROSA PARA AS MENINAS)

Ana Paula El-Jaick¹⁰

O que um gay leva para o segundo encontro? Não há segundo encontro para um gay. O que a lésbica leva para o segundo encontro? As malas, o gato, os livros, enfim, o caminho de mudança.

Resumo: Na fronteira entre literatura, panfletagem, biografia, a assim chamada *literatura queer* ganhou força principalmente a partir dos anos 1960, embalada por uma leitura da filosofia desconstrucionista de Jacques Derrida. Com o que ficou conhecido como *estudos de gênero*, a literatura *gay*, ao menos aparentemente, ganhou uma identidade, o que se refletiu no próprio mercado editorial. No Brasil, esse nicho só veio a ser devidamente explorado nos anos 1990-2000, com o surgimento das Edições GLS. Esse selo, do Grupo Summus, veio a suprir a carência de um segmento da sociedade que vinha sendo sistematicamente silenciado, não discursivizado – era como se não existisse. Afinal, o amor que não ousa dizer seu nome tampouco ousa ser lido. Entendendo que o discurso reconhecido como *literário* é, também, um discurso em que sujeitos se posicionam discursivamente, este trabalho pretende analisar a representação das lésbicas nos livros publicados pelas Edições GLS desde sua fundação até os dias de hoje. Tendo esse objeto de pesquisa delimitado, meu objetivo neste artigo é debater alguns efeitos de sentido possíveis para aquelas que se identificam no significante simbolizado pela letra L da sigla (GLS), em nossa contemporaneidade.

Palavras-chave: Edições GLS; Literatura *queer*; Estudos de gênero.

Abstract: On the border between literature, pamphlets, biography, the so-called *queer literature* gained momentum mainly from the 1960s, packed by a reading of deconstructionist philosophy of Jacques Derrida. In what became known as *gender studies*, the gay literature, at least apparently, gained an identity, which is reflected in the editorial market itself. In Brazil, this niche only came to be properly explored in the years 1990-2000, with the emergence of GLS Editions. This segment of the Summus Group came to supply the lack of a segment of society that had been systematically silenced. After all, the love that dare not speak its name cannot be read. Understanding that the speech recognized as *literature* is also a discourse in which individuals position themselves discursively, this study aims to examine the representation of lesbians in books published by Editions GLS from its foundation to the present day. Having defined my object of research, my goal in this article is to discuss some possible effects of meaning for those who identify themselves in the significant symbolized by the letter L (in the GLS that gives name to the publishing books) in the present days.

¹⁰ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: anapaulaeljaick@gmail.com

Keywords: Editions GLS; *Queer Literature*; Gender Studies.

Em 1998, a Editora Summus, de São Paulo, cria o selo GLS com o intuito de produzir e veicular obras de ficção e não-ficção para gays, lésbicas e simpatizantes. Em seu *site*, as Edições GLS se apresentam como parte do movimento que vem ganhando força no Brasil nas últimas décadas pela igualdade para as minorias sexuais (<<http://www.gruposummus.com.br/edgls/historia>>). Trata-se de um movimento pela *visibilidade*, para que essas minorias se mostrem, *saíam do armário*, digam sua existência. Um movimento para mostrar que, ainda que minoria, outros gêneros existem. Assim, com o objetivo de publicar “obras livres de preconceito contra as minorias” (Idem), nascem as edições GLS.

Esses gêneros minoritários se unem na sigla LGBTTT, igualando identidades sexuais que se reconhecerem na diferença. Afinal, cada uma dessas letras representa uma orientação sexual diferente da *mainstream*, qual seja, a heterossexual. Dessa forma, a identidade LGBTTT é não apenas definida pela *sexualidade*, como pela *diferença*.

Pensada para atender a essa minoria, as Edições GLS dizem ter

Orgulho de publicar livros dirigidos a minorias sexuais incentivando a autoestima, a liberdade interna, a expressão da identidade legítima e natural de cada um (Ibidem).

De início, já se pode ressaltar a escolha vocabular da editora: ela diz ter “*orgulho* de publicar livros dirigidos a minorias sexuais”. Orgulho parece ter se transformado numa espécie de *palavra de ordem* do movimento gay – o que, talvez, estabeleça já uma primeira peculiaridade das Edições GLS frente às demais: o próprio selo GLS sai do armário ao se autoproclamar dirigido a esse público-alvo específico. Afinal de contas, é claro que podemos recolher exemplos na literatura brasileira de obras com temática *gay*, ou personagens *gays* antes da aparição da GLS no mercado editorial. No caso de uma literatura em que podemos reconhecer um discurso especificamente *lésbico*, Cassandra Rios deve ser a figura mais conhecida entre nós, e seu livro *Eu sou uma lésbica*, o exemplo mais notório. Contudo, até então não tínhamos um selo editorial que proclamasse, como as Edições GLS proclamam, *orgulho* de, a despeito de nossa sociedade heterogênea, dirigir-se prioritariamente ao *homo*, àquele que ama o *semelhante*, o *igual* – e é dessa forma que justifico sua eleição como objeto de análise.

De sua inauguração até o ano de 2006, a editora GLS foi dirigida por Laura Bacellar e pregava publicamente em seu *site* que seu objetivo era construir uma imagem positiva dos homossexuais. Segundo Bacellar, tratava-se de uma *etapa necessária* – ou seja, num primeiro momento era preciso mostrar que os *homos* são iguais aos *béteros*; que os *homos* são “gente como a gente”. Assim, a editora reconhecia que o foco não estava na qualidade literária. O objetivo era, então, que os livros tivessem uma linguagem direta, clara, que permitisse a identificação imediata por um jovem que se descobrisse *gay* e se visse sozinho, desamparado, sem um modelo positivo a se fiar.

Seguindo as premissas de Bacellar, as Edições GLS tinham uma *missão*: acalentar um discurso, necessário naquele instante, que ajudasse a consolidar esse imaginário outro, positivo em relação aos homossexuais, até então fora do mercado editorial. Sem constrangimento, Bacellar defendia a tese de que era preciso passar por uma fase em que a pieguice era mais importante do que *altas literaturas*, pois o ponto a ser focado convergia não para a qualidade da pena, mas para a afirmação positiva de uma identidade homossexual. É nesse espírito que ela declara: “Meu propósito nas Edições GLS não foi montar uma editora de literatura de vanguarda, porém de literatura útil, prazerosa, positiva para homossexuais” (apud Facco, 2004, p.167).

Esse posicionamento em defesa de um *discurso politicamente correto* norteou publicações da GLS enquanto Bacellar esteve à frente da editora. No então antigo *site* da GLS, sob a rubrica “envio de originais”, instruíam-se todo autor que almejasse ver seu livro publicado pela editora no sentido de que ele criasse personagens que mantivessem relacionamentos saudáveis com outros personagens do mesmo sexo. Em resumo, suas personagens *tinham* de ser felizes.

A esse respeito a escritora carioca Lúcia Facco, em seu livro *As heroínas saem do armário: literatura lésbica contemporânea* (sobre o qual voltarei a falar mais adiante), colheu depoimentos de algumas autoras que não negavam a importância de Bacellar naquele momento histórico de abertura de mercado para esse nicho, mas que criticavam o posicionamento de valorização de uma espécie de didatismo em oposição a uma qualidade literária esperada. Vange Leonel, por exemplo, escritora da casa, reconhecia a necessidade de se rever o moralismo que assolava então a literatura brasileira de um modo geral, cujos personagens homossexuais eram sempre sem caráter – ou melhor, a própria homossexualidade já era sinal de perversão. Ao mesmo tempo, ela criticava a espécie de fôrma que configurou as primeiras obras publicadas pelo selo GLS. Ela, assim como Fátima Mesquita, também escritora com títulos publicados pelas Edições GLS, reconhecem nesse *discurso didático lésbico* atualizado por Bacellar no período em que esteve na direção da editora mais uma pobreza do que um enriquecimento para a assim chamada *literatura queer*.

Todavia, Bacellar não se preocupava com o tédio que essa literatura, propositadamente composta de um enredo simples e confeccionada em uma linguagem descomplicada, poderia provocar em leitores um pouco mais exigentes. É assim que Bacellar, enquanto dirigiu o selo GLS, publicou títulos como *Sexo entre mulheres: um guia irreverente*, da norte-americana Susie Bright, cuja capa, um desenho da boca de duas mulheres num quase-beijo, ou pós-beijo, já dá uma ideia do que se pode encontrar em suas páginas.

Ao mesmo tempo, como disse, não está sendo questionada aqui a importância capital que Bacellar teve na posição de desbravadora do mercado editorial LGBTTT no Brasil. Ela fez com que esta voz fosse ouvida: discursos da *vontade* de uma mulher por outra mulher.

Seguindo esse princípio, ela publicou títulos como *A livraria da esquina e outros contos de mulheres*, em que a autora Naomi Conte, numa linguagem direta, segreda-nos histórias de alcova, por vezes na excitação do momento narrado por suas personagens.

Aqui é interessante notarmos que a proposta norteadora de Bacellar como editora-chefe das Edições GLS acabou encontrando, na discursivização realizada por Conte, uma transgressão do discurso esperado para personagens lésbicas. Afinal, se a lésbica é aquela que leva o caminhão de mudança no segundo encontro, como ironiza a conhecida piada que serve de epígrafe a este artigo, Conte discursiviza as lésbicas em outras posições possíveis pelos dezoito contos que compõem seu livro. Suas personagens escapam ao estereótipo que se faz das lésbicas de que, entre mulheres, o que vale é o sentimento, e estabelecem uma outra discursivização: nas páginas de Conte, a lésbica faz sexo. Amor, ao contrário, não é o forte das mulheres de Conte. Elas usam vibradores coloridos entre as coxas, fantasiam com “a mulher tesão perfeito” (2007, p.60), com corpos musculosos, numa suruba, no aconchego de um motel. O discurso L, aqui, ultrapassa o bom-comportamento, ao mesmo tempo em que consolida uma preferência por uma literatura utilitária, uma escritura que dá mais atenção ao *que* é dito do que ao *como* é dito.

Como resultado preliminar de minha pesquisa, avalio que esse discurso de Bacellar, que privilegiou uma “função social” do texto literário *gay*, acabou por ratificar a ideia de que *literatura queer* é sinônimo de literatura de *má qualidade*.

Outra questão defendida por Bacellar nas entrevistas a que deu a Facco, e a qual me oponho, diz respeito à sua defesa de que seria necessário ser lésbica para apreciar um livro desse gênero – e, por vezes, até mesmo para entendê-lo. Entendo que o discurso de Bacellar acaba por ser contraditório: se num momento ela diz que sua intenção era mostrar que os homossexuais são iguais aos heterossexuais, em outro ela mesma admite que editava livros somente apreciáveis, e compreensíveis, para os *homos*. Preliminarmente, defendo a tese de que Bacellar fortaleceu, com sua postura, uma espécie de *apartheid* de gênero em sua gestão frente às Edições GLS.

Em minha pesquisa, ao examinar o catálogo das Edições GLS, fiz a primeira constatação de que esse selo vem publicando, desde sua fundação, ficção (romances e contos) e não-ficção (títulos informativos)¹¹ para gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais de uma forma *quase* igualitária. Dos 56 títulos do atual catálogo há 20 (vinte) obras dedicadas mais especificamente aos gays masculinos, 19 (dezenove) às lésbicas, 15 (quinze) publicações gerais, em que não se pode identificar alguma destinação a algum subgênero específico (livros como *O que a Bíblia realmente diz sobre a homossexualidade* e *Astrologia para gays e lésbicas*), e, finalmente, 2 (dois) livros dedicados ao público *trans* (*Olhares de Claudia Wonder* e *Transexuais*).

É óbvio o desequilíbrio gritante com a defasagem de oferecimento de títulos aos *trans*. Entretanto, não me ocuparei dessa questão aqui, posto que não é esse o meu objeto de pesquisa (o que, é claro, pode ser considerado mais um apagamento desse gênero, operado, agora, por mim). Uma vez que minha investigação tem como foco o discurso dirigido ao L da sigla, ou seja, às lésbicas, o que me chama a atenção no catálogo da GLS é o surpreendente *empate técnico* no número de publicações dedicadas a *gays* e lésbicas.

Minha surpresa está no fato de que as lésbicas, historicamente, sofrem de um duplo silenciamento – mesmo dentro da *comunidade* LGBTT. Recai sobre elas um preconceito em duas vias: por ser mulher, e por gostar

¹¹ Como explica a atual editora da casa, Soraia Cury, as obras de não-ficção são “obras que discutem a homossexualidade da ótica da educação, da sociologia, da antropologia e da psicologia” (em entrevista por e-mail).

de outras mulheres. Daí um duplo interesse meu em investigar as Edições GLS: como uma instituição que se dispõe a discursivizar minorias sexuais e, além disso, como um selo editorial que coloca em circulação tantos títulos dedicados a L quanto a G. Donde meu objetivo de examinar como vêm sendo atualizados *discursos lésbicos* dirigidos a esse público (L) pelas Edições GLS.

Delineado nem corpus de análise, verifico, mais uma vez, um equilíbrio agora entre obras de ficção e de não-ficção que têm em comum o fato de discursivizar relações entre mulheres. Em comum a todos eles está a temática – o lesbianismo –, e o fato de que a escrita é feita por escritoras lésbicas. O raciocínio é que o olhar de quem *vê por dentro* já é, por si só, um olhar de especialista: são escritoras lésbicas cuja competência se baseia nisto: em seu próprio lesbianismo.

Foge um pouco a essa regra o já citado livro de Lúcia Facco, *As heroínas saem do armário: literatura lésbica contemporânea*. Para além do lesbianismo da autora, a obra é uma adaptação de sua dissertação de Mestrado, defendida na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). De difícil classificação, seu livro é uma espécie de *ensaio epistolar*, em que a autora troca cartas com professores e amigos sobre o tema de seu Mestrado: a literatura lésbica contemporânea. Porém, para além de tentativas de classificação, Facco (que ainda é autora de outros dois títulos publicados GLS) analisa em seu texto o status que os *romances lésbicos* ganham na contemporaneidade a partir do exame de cinco romances escritos por lésbicas – e dirigidos a elas.

A autora parece visar àquilo que, em dado momento, ela fala ser o objetivo da Filosofia: “É a Filosofia, que não formula perguntas, pois estas demandam respostas, mas questões, que apenas nos levam ao prazer de pensar” (2004, p.52). Seu livro, de fato, nos faz pensar.

Facco coloca e retoma questões, como a de Bertha Harris que, em *Our right to love*, contabiliza um silêncio de 24 séculos entre a poeta Safo e o nascimento da escritora norte-americana Nathalie Clifford Barney – aquela que, abertamente lésbica, endereçava poemas a suas amantes, e que inspirou Marguerite Radclyffe Hall a compor a personagem principal de *O poço da solidão*, o *clássico-lésbico* publicado em 1928, na Inglaterra. Esse silêncio, mostra Facco, produziu e produz o efeito de dar a entender que o lesbianismo não existe, nunca existiu.

Como afirmei anteriormente, o discurso lésbico sofre um duplo apagamento pelo fato de se tratar de um discurso, antes de tudo, produzido por mulheres e, além disso, dirigido, sobretudo, a elas. Afinal, como sabemos, a mulher sofreu historicamente um silenciamento que lhe negava, inclusive, o direito ao prazer, à escolha de quem amar. À mulher sempre ficou reservado o lugar da maternidade – e, para isso, não é preciso sentir prazer.

Como bem coloca Facco, citando a *História das mulheres no Ocidente*, de Duby Perrot:

Hoje poderíamos até rir de conclusões científicas como a da ovologia, em pleno desenvolvimento entre 1840 e 1860, que ‘estabelece que o prazer feminino não é necessário à fecundação: esta descoberta confirma a vocação maternal da mulher, justifica o egoísmo masculino e fundamenta a hostilidade contra o inútil clitóris’” (Facco, 2004, p.67).

O prazer da mulher foi sistematicamente cerceado (sem nos esquecermos de que, em muitos casos, o verbo continua no presente). Consequentemente, o prazer, o amor entre mulheres também o foi – ou ainda é.

Lendo o estudo de Facco, encontramos mais evidências de tal apagamento da posição da mulher em nossa cultura ocidental. Em certa altura, a autora informa que a pederastia era considerada crime pelo Código Civil inglês, e assim continuou, mesmo com uma reforma legislativa ocorrida no século XIX. Ao mesmo tempo, o homossexualismo feminino não era considerado crime. Isso porque, ao questionarem a rainha Vitória sobre o assunto, esta respondeu que tal coisa não existia (Facco, 2004, p.65). Assim sendo, entende-se que os movimentos feministas dos anos 1970 contribuíram para dar voz não apenas às mulheres em geral, mas, também (e a reboque), às *mulheres lésbicas*.

Essa obra de Facco foi um dos últimos títulos editados ainda sob a chancela de Bacellar frente às Edições GLS. A partir de 2006, Soraia Cury assume seu posto como editora-chefe do Grupo Summus. De acordo com ela, vislumbrando um público mais amplo do que apenas o minoritário que se identifica em alguma das letras LBGGT, as Edições GLS sofreram uma reformulação editorial em seu aniversário de dez anos, ou seja, em 2008. Um dos objetivos era conquistar gays e não-gays mais pela qualidade dos livros do que pela identificação com o tema. Assim, explica Cury, houve um investimento em literatura de alta qualidade e, também, no padrão gráfico dos livros. É dessa maneira que, ao contrário de Bacellar, ao ser questionada sobre o que é preciso para que um livro seja publicado nessa editora, Cury responde:

Se for ficção, o livro precisa ser bem escrito e, acima de tudo, original. De nada adianta mandar uma história de amor banal, que começa com homofobia interna e termina com final feliz, porque disso os leitores já estão cansados. E, claro, o autor deve dominar a língua portuguesa. Originalidade, sensibilidade, bom humor, trama bem construída, personagens interessantes... Sem isso, fica difícil publicar algo com qualidade (entrevista por e-mail).

Como se vê, Cury se posiciona do lado diametralmente oposto ao de sua predecessora quando dá mais importância à qualidade do escrito do que ao *happy end* da história. Para ela, antes de tudo trata-se de *literatura*; logo, é preciso que a obra tenha personagens bem construídos, trama verossímil – qualidades que, de acordo com Cury, contribuem para que um livro possa ser considerado *boa literatura*.

Ao mesmo tempo, é claro que Cury não se abstém dos preceitos básicos seguidos pelo selo GLS. Para o caso das obras não-ficcionais, continua a máxima de que elas devem, de alguma forma, melhorar a autoestima do leitor. Além disso, Cury mantém as Edições GLS como *janela* para a minoria LBGGT – o que, acredita ela, acaba por contribuir para a consolidação dos direitos dos homossexuais. Ao mesmo tempo, ela não quer esquecer o S da sigla que dá nome à editora:

A GLS nunca teve pudor de dizer a que veio: tirar da marginalidade os membros da comunidade LGBT. Porém, isso não significa que todo leitor da nossa editora deva ser lésbica, gay, bissexual ou transgênero. O "S" de simpatizantes é muito importante, uma vez que amigos e familiares do nosso público-alvo sempre se beneficiam com a leitura desse tipo de livro. Por meio das histórias e dos debates, eles passam a compreender melhor aqueles que amam. Cria-se uma cultura de respeito (em entrevista por e-mail).

Em sua gestão, um dos títulos lançados *na banda* do discurso L, em 2009, foi a não-ficção *As lésbicas*, da francesa Stéphanie Arc. Publicado na França como parte da coleção “Ideias feitas” [*Idées reçues*], da editora Le Cavalier Bleu, o livro começa com as muitas designações das *lésbicas* (*sapatão, invertida, entendida, fanchona, safista*) até chegar às tais *ideias feitas* que são perpetuadas em relação a elas. Nesse percurso, Arc analisa vários discursos materializados sobre a lésbica, dentre eles o discurso médico – como o que buscou, sem sucesso, encontrar na testosterona a causa para o lesbianismo (2006, p.51) – e o discurso jurídico – como o que levou à criação do termo *lesbofobia*, nos anos 1990, para designar a opressão dirigida especificamente às lésbicas (Idem, p.98).

É interessante notarmos que Arc acaba por desenhar, em linhas bem soltas, *identidades das lésbicas contemporâneas*. Como ela adverte, se a única coisa que une diversas mulheres sob o mesmo rótulo *lésbicas* é a sexualidade comum, então as lésbicas serão tão diferentes quanto diferentes posições assumirem nos incontáveis discursos em que tomarem parte. É tomando posições discursivamente que Arc constrói o retrato de várias identidades lésbicas, como, por exemplo, o das lésbicas que são mais facilmente reconhecíveis socialmente: as masculinas, aquelas cujo imaginário em nossa formação discursiva as colocam como falando palavrões e trocando ideias com o mecânico.

Arc, pelas páginas de seu livro, vai desconstruindo, uma a uma, essa e outras ideias feitas sobre as lésbicas. Assim, se as lésbicas masculinas são aquelas que, segundo nosso imaginário sociocultural, têm alma de homem num corpo de mulher, Arc desmistifica o discurso de que uma lésbica feminina seja, na verdade, uma falsa lésbica, na medida em que seriam heterossexuais que se deixaram desviar do bom caminho (2006, p.17).

Outra ideia feita rebatida por Arc é a que diz serem as lésbicas puro sentimentalismo, o que se combina à ideia disseminada de que não é exatamente sexo o que há entre mulheres. Ainda em outro capítulo de seu livro, Arc destina sua contra argumentação à máxima popular de que as lésbicas são meninos frustrados – ou, ainda, que só são lésbicas porque não encontraram o homem certo.

A ideia de que o lesbianismo não existe – presente também em Facco, que nos mostrou como a ignorância da rainha Vitória poupou algumas inglesas de serem enquadradas como criminosas – também é analisada por Arc quando trata da ideia preconcebida de que “a homossexualidade feminina é melhor aceita do que a homossexualidade masculina”:

A sexualidade lésbica nunca foi reprimida simplesmente porque se considerava que ela não existia. Aliás, como a sexualidade feminina. Assim, para que condenar um prazer insignificante? (2006, p.99)

Contra todas essas e outras ideias feitas, como a de que só se é lésbica porque se foi agredida sexualmente na infância, Arc lembra: “Não se é homossexual porque se detesta os homens, mas porque se ama e se deseja as mulheres” (Idem, p.79). E o fato de uma mulher amar e desejar outra mulher não deveria ter maiores consequências do que estas: o amor, o desejo.

Arc, formada em Filosofia pela Sorbonne, mostra que, por detrás das ideias feitas analisadas por ela, há uma perspectiva essencialista nesse discurso ocidental secular. Esse discurso toma como uma verdade natural, essencial (como uma *ideia feita*) que, por exemplo, um homem seja viril *por natureza* – e que, por natureza, seja desejante do sexo oposto. Da mesma forma, as ideias preconcebidas (e preconceituosas) em relação às lésbicas nascem por se acreditar numa espécie de *essência lésbica* – que não passa de uma metafísica, posto que não existe (Arc, 2006, p.119).

Por fim, Arc analisa a ideia feita de que “Não se é feliz quando se é lésbica” (2006, p. 113ss). Como mostra Arc, tal preconceito, como todos os demais, não nasceram do nada: com uma referência cinematográfica, literária, dramaturgicamente de personagens lésbicas deprimidas, suicidas, não é de se espantar que seja feita essa ligação entre lesbianismo e infelicidade. Daí, também, entendermos melhor a recorrência, a insistência pela expressão *orgulho* flagrada já no início deste texto: pois o discurso L, agora, quer se afirmar como um discurso que também pode ver a vida em cor-de-rosa.

Referências bibliográficas:

ARC, Stéphanie. **Les lesbiennes**. Paris: Le Cavalier Bleu, 2006 (Idées Reçues).

BRIGHT, Susie. **Sexo entre mulheres**: um guia irreverente. Tradução: Sonia Simon. São Paulo: Summus, 1998.

CONTE, Naomi. **A livraria da esquina**: e outros contos de mulheres. São Paulo: GLS, 2007.

CURY, Soraia. Entrevista concedida a Ana Paula El-Jaick por e-mail. 19 març 2013.

FACCO, Lúcia. **As heroínas saem do armário**: literatura lésbica contemporânea. São Paulo: GLS, 2004.

GRUPO SUMMUS. Disponível em: <<http://www.gruposummus.com.br/edgls/historia>>. Acesso em: 20 març 2013.

RADCLYFFE-HALL, Marguerite. **O poço da solidão**. Tradução: José Geraldo Vieira. São Paulo: Abril Cultural, 1974[1928]

A ANÁLISE DOS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS DO TEXTO: A RELAÇÃO ENTRE LINGUÍSTICA DESCRITIVA E ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS

André Anderson Cavalcante Felipe¹²

Prof. Dr. João Gomes da Silva Neto (Orientador)¹³

Resumo: O artigo apresenta questões teóricas sobre a análise de elementos composicionais do texto com base na Análise Textual dos Discursos (ATD) e na Linguística Descritiva (LD), evidenciando uma relação entre essas teorias de forma a possibilitar melhorias para a atividade do analista de texto. Como objetivo, pretendemos elucidar algumas competências necessárias para que o analista de texto desenvolva suas atividades de forma satisfatória, ao analisar os elementos que constituem o texto: as proposições-enunciados e os sintagmas. Como referencial teórico, utilizamos os pressupostos de Adam (2011) e Perini (2006), para nortear os procedimentos de análise das proposições-enunciados, e dos aspectos sintáticos e semânticos dos sintagmas nominais e verbais no texto. O aporte metodológico tem como base a pesquisa bibliográfica e documental para fundamentar os procedimentos teóricos e práticos necessários à prática dos analistas de texto. Os resultados apontam que as atividades de análise textual devem ser iniciadas pela descrição linguística, ou seja, descrever, caracterizar, segmentar e sistematizar o texto, para chegar ao discurso. Para isso, o analista de texto deve levar em consideração: a) as marcas linguísticas do texto (peritexto), b) a existência de proposição-enunciado, c) a integridade do texto (limitar-se ao que está escrito).

Palavras-chave: Análise de Texto. Analista de Texto. Análise Textual dos Discursos. Linguística Descritiva.

Abstract: The paper presents theoretical questions about the analysis of compositional elements of the text-based in Textual Analysis of Discourse (TAD) and Descriptive Linguistics (DL), evidencing a relationship between these theories in order to enable improvements to the activity of analyst. As a goal, we intend to elucidate some skills to text analyst develops of the text's constitute elements analysis: the propositions-statements and syntagmas. As theoretical reference, we use the assumptions of Adam (2011) and Perini (2006), to guide the procedures for analysis of propositions, utterances, and the syntactic and semantic aspects of verbal and nominal syntagmas in the text. The methodological approach is based on the research literature and documents to support the necessary theoretical and practical procedures text analyses. The results indicate that the activities of textual analysis should be initiated by the linguistic description, in other words, describe, characterize, and systematize the target text, to get to the discours. So, the analyst text should take into account: a)

¹² Doutorando em Estudos da Linguagem na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: andreandersonf@gmail.com

¹³ Professor do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: gonet46@yahoo.com.br

the language of the text tags (peritext), b) the existence of proposition-statement, c) the integrity of the text (to keep to what is written).

Keywords: Text Analysis. Text Analyst. Textual Analysis of Discourse. Descriptive Linguistics.

1. Introdução

Na perspectiva de promover avanços para os estudos das derivações, funções e especificidades da língua, a Linguística Textual (LT) busca compreender os elementos que compõem a língua, tanto no viés formal, quanto no viés discursivo.

Dessa forma, a LT deve elaborar meios para definir e organizar as classes de análise que estão na seara da língua e do discurso. Diante desse objetivo, Adam (2011, 43) sugere a LT como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas, propondo a Análise Textual dos Discursos (ATD), que implica em “uma articulação de uma LT desvincilhada da gramática de texto e uma análise de discurso emancipada da análise de discurso francesa”.

A ATD tem como base a análise das funções das categoriais da língua e do texto. Salienta-se que língua e texto não se distinguem na função, apenas apresentam questões diferenciadas teórica e metodologicamente (SILVA NETO, 2012). A ATD trabalha na perspectiva do texto para chegar ao discurso, ou seja, a análise do discurso mediado pelo texto.

Para propor o quadro teórico da ATD, Adam (2011) postula a existência de quatro níveis possíveis de atuação, presentes na LT, conforme estão estabelecidos na figura 1.

Figura 1 – Análise dos Discursos proposta por Adam (2011)



Fonte: (ADAM, 2011).

A figura apresenta duas divisões, dentre elas, uma reservada à LT, para a análise textual dos elementos que podem ser marcados no texto. São eles:

- a) as Palavras, que se combinam num nível lexical e morfossintático em proposições;
- b) as Proposições, que se combinam e se organizam em períodos e sequências;
- c) os Períodos e/ou Sequências, que se organizam em plano de texto;
- d) o Plano de texto, que promove a estrutura do texto no todo.

A ATD não estipula uma ordem cronológica ou sequencial de estudos desses níveis, como também, não estipulam a quantidade de níveis a serem estudados para repercutir em uma pesquisa legítima da LT.

Adam (2011) deixa clara a abrangência e o limite da ATD, além de apontar os elementos pertencentes à área do discurso de forma a sistematizar e facilitar os procedimentos dos estudos em ATD onde se busca entender o discurso pelo texto.

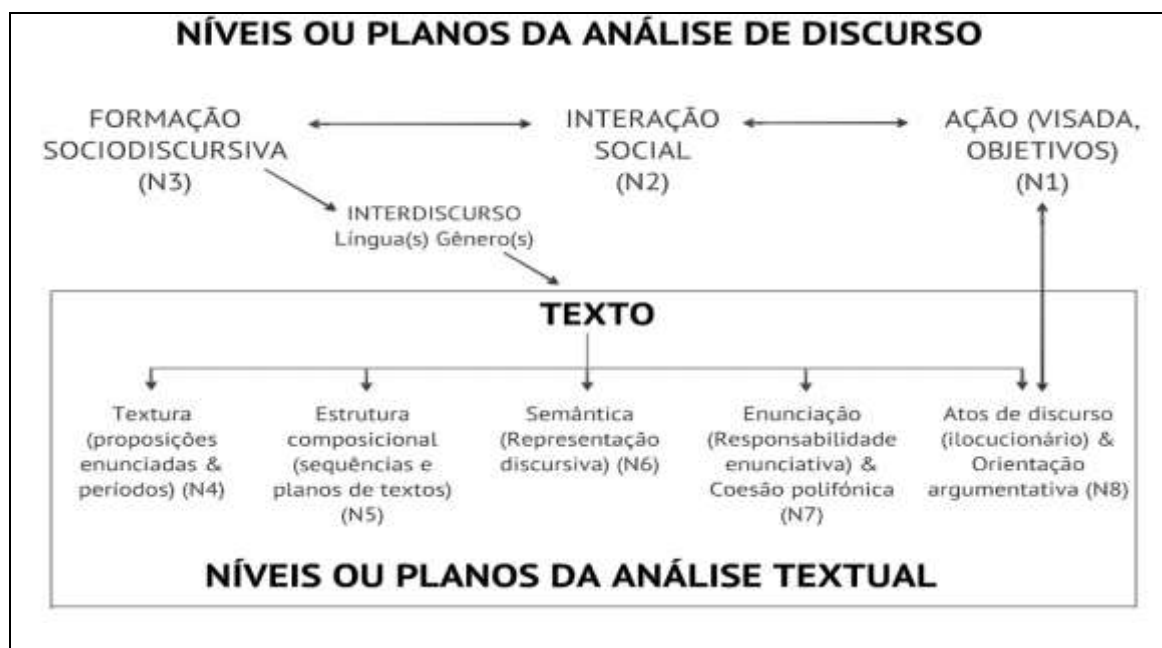
O entendimento dos elementos pertencentes à primeira segmentação da figura 1 é fundamental para produzir qualidade e relevância nas análises de textos.

Eles transitam o caminho da análise de texto por estarem marcados nos textos, embora, teoricamente não estão dentro deles e sim fora. São eles: peritexto, gêneros e línguas em interação, discurso e interdiscurso.

Para vias de estudo, a ATD faz uma separação teórica do que seria discurso e texto, porque na realidade, na prática, não se pode separar texto de discurso e vice-versa, pois, quando falamos temos a língua no discurso (SILVA NETO, 2012), ou seja, texto e discurso só funcionam integradamente, a separação deles é puramente metodológica, para fins de análise.

A expressão “análise dos discursos” é utilizada por Adam (2011) porque teoricamente, quando se analisa um texto, ele está composto por vários discursos existentes simultaneamente, ao passo que, o analista opta em escolher apenas um deles para estudar. Ao estabelecer a teoria da ATD, o autor estabelece cinco níveis ou planos de análise do discurso para fins de estudo ou pesquisa.

Figura 2 – Planos da Análise de Discurso



Fonte: Adam (2011).

Os cinco níveis ou planos de análise do discurso possibilitam um critério mais refinado para os estudos desenvolvidos na ATD, visto que, cada um dos níveis ou planos desencadeiam uma série de outras especificidades e detalhes para serem estudados. Dessa forma, torna-se perfeitamente viável e legítimo estudar de forma isolada ou conjunta os níveis ou planos da Análise Textual sugeridos por Adam (2011).

O artigo pretende elucidar algumas competências necessárias para que o analista de texto desenvolva suas atividades de forma satisfatória, ao analisar os elementos que constituem o texto: as proposições-enunciados e os sintagmas.

2. Análise textual dos discursos: proposição enunciado

A ATD recorre ao termo proposição-enunciado, como terminologia para se referir a mecanismos da teoria linguística como: frase, seqüência, período, entre outros. O termo proposição enunciado é visto também numa perspectiva enunciativa e não só na perspectiva gramatical e lexical (ADAM, 2011).

A proposição-enunciado é um enunciado qualquer constituído de um conteúdo que aponta para o referente e apresenta algo que se diz sobre ele. Ressaltamos aqui o fato de que um enunciado é tudo aquilo que é dito; e uma proposição é um enunciado que apresenta dois componentes básicos, também entendidos como argumentos:

- a) aquilo que se fala, representado na ATD pela letra P;
- b) aquilo que se diz a respeito representado na ATD pela letra Q.

Essa exigência para a composição de uma proposição é válida para qualquer enunciado. Vale lembrar, também, que a proposição existe numa perspectiva também enunciativa e não somente numa perspectiva textual

gramatical, como no exemplo: *Maria!* Temos aqui, o estabelecimento de uma ação interlocutiva chamada enunciado, mas que, em contra partida, não apresenta o conteúdo proposicionado P & Q. Na ATD, enunciado é considerado proposição quando existe a forma mais simples de um argumento linguístico: P & Q, entendida aqui como a representação linguística do enunciado.

Já no exemplo: *Onde você estava Maria?* Perceberemos a existência de uma proposição-enunciado, porque o conteúdo proposicionado P & Q está presente no texto da seguinte forma: a) [Maria] = P (Aquilo que se fala); b) [Onde você estava] = Q (Aquilo que se diz a respeito).

Para Silva Neto (2012), nós falamos sempre com um referencial, referente sempre a alguma coisa no mundo, dizendo alguma coisa a respeito disso. Em outras palavras, nos situamos em relação ao mundo em 3 (três) posições: a) falante = eu; b) interlocutor = com quem falamos; c) referente = de que ou quem falamos.

Tudo que é dito tem que ter pelo menos: P & Q, contudo, na gramática tradicional, nem sempre o sujeito fica claro porque está quase sempre relacionado à pessoa, por exemplo: *Ouviram um tiro*. Na linguística isso não funciona porque existem sítios (lugares) que o P não é sujeito, como em: *Aula de Música*.

A frase gera um enunciado com conteúdo proposicional, ao tematizar algo e logo após atribuir o conteúdo do que vai tematizar. Ressalta-se, também, que o conteúdo proposicional pode incidir sobre o interlocutor e sobre o referente.

O início e o fim da proposição-enunciado são marcados por um segmento formal oral ou textual (escrito) no formato textual, através da letra maiúscula no início da frase e do ponto final no fim da frase; e no formato oral, através das entonações e pausas, onde o falante percebe as pausas pela experiência.

3. Linguística descritiva: a análise sintática e semântica dos sintagmas

Na Linguística Descritiva (LD) os elementos composicionais do texto são analisados mediante a estrutura da língua, e não com base nas regras gramaticais difundidas na gramática normativa. Na LD, a análise de um texto atenta-se em saber como ele se estrutura em relação à sequência, à significação, à explicação, ao argumento e ao nível composicional. Consideramos aqui a análise sintática e semântica dos sintagmas.

Segundo Velasco (2012), existe uma hierarquia na estrutura da oração, onde:

- a) a oração apresenta constituintes e estes contêm outros constituintes;
- b) cada constituinte oracional apresenta uma estrutura interna própria;
- c) os constituintes da oração têm comportamento sintático variado, apresentando relações de ordem, de concordância e de regência;
- d) a partir de estruturas sintáticas simples (núcleo + elementos adjacentes), é possível produzir estruturas mais complexas, com base em processos de ampliação.

Os constituintes se definem como componentes na estrutura do texto, de forma que, toda palavra que permite uma comutação é considerada um constituinte, que por sua vez, são construídos por sintagmas.

Os sintagmas são unidades constituídas por uma ou mais palavras, de modo a possibilitar a composição matriz da língua, e a partir deles, vão sendo acrescentados outros elementos cada vez mais complexos. Eles se classificam como sintagmas nominais (SN) e sintagmas verbais (SV).

Qualquer expressão ou componente linguístico que ocupar a segmentação: SN + SV é caracterizada como uma proposição-enunciado. Conforme o pensamento de Silva Neto (2012), a matriz da proposição enunciada é constituída da seguinte forma {SN [xxx] SV [xxx]}, e tende a se complementar de forma complexa. O elemento [xxx] são os sintagmas que vão ocupar essas posições.

Os SN e SV podem representar diferentes funções numa proposição-enunciado. O SN pode se caracterizar como:

- a) um substantivo, quando ele ocupa a posição à esquerda e/ou à direita do verbo, contudo, sua especificação se dará no contexto, pois sua propriedade muda conforme o ponto de vista da definição.
Ex: *A cirurgia apresentou complicações;*
- b) um sujeito, quando ele vem antes do verbo e o flexiona. Aqui, devemos esquecer a noção de sujeito difundida na gramática normativa, que o define como o elemento que faz ação ou do qual se diz algo.
Exs: *João vende peixe. João e Maria vendem peixe.*
- c) um objeto, quando ele vem depois do verbo e não o flexiona. Sua função é reconhecer ou especificar o Sujeito. A propriedade de comutação o permite exercer funções diferentes, dentre elas, ter autonomia e poder se multiplicar, se colocar dentro do outro. Exs: *Eles vivem cansados da vida. Cansados da vida eles vivem.*

Conforme Vellasco (2012) o SV é caracterizado pela presença do verbo. Além do verbo, outros sintagmas podem fazer parte do SV, e isso vai depender do verbo que funciona como núcleo. Exemplo: *João considera o irmão um chato.*

- a) [João] SN / [considera o irmão um chato] SV;
- b) [O Irmão] Complemento do objeto direto;
- c) [Um chato] termo predicativo;

Além dos sintagmas que servem como complementos dos verbos, há também inúmeros sintagmas que expressam as circunstâncias da ação: onde?, quando?, por quê?, como?, com quem? Essas informações sobre as circunstâncias da ação verbal são expressas por advérbios, por expressões adverbiais, ou por orações adverbiais (VELLASCO, 2012).

As funções sintáticas são importantes na língua, determinando o significado, estabelecendo uma ordem obrigatória para certos itens léxicos ou definindo a concordância. Elas relacionam elementos presentes em uma estrutura. Assim, a função de sujeito um SN com um verbo (ou um predicado) presente na mesma oração. Trata-se de uma relação entre elementos presentes na sequência formal, é portanto uma

relação que só pode ser estabelecida dentro de um contexto (uma frase) (PERINI, 2006, p.120).

Agora faremos referência à análise semântica da oração, trazendo o pensamento de Perini (2006, p.127), por afirmar que “cada sintagma que é constituinte de uma oração (exceto o próprio verbo) tem um papel temático dentro da pequena peça teatral que a oração descreve”. Em outras palavras, dentro de uma frase, os sintagmas nominais exercem relações com os sintagmas verbais, e expressam papéis temáticos conforme a estrutura da frase.

Segundo Perini (2006), existem muitos papéis temáticos além do Agente e do Paciente, e em suas pesquisas, ele apresenta uma lista dos mais frequentes encontrados na literatura. São eles: agente e paciente, local e localizando, fonte e meta, experienciador e causador de experiência, instrumento e tema.

O agente é o elemento que pratica a ação. Contudo, nem sempre a função do sujeito coincide com a do agente, e a ação do agente pode vir implícita ou não; e o paciente é o elemento que sofre a ação, ou muda de estado em consequência dela. (PERINI, 2006.) Ex: *Ricardo feriu Bruno com uma pedra.* [Ricardo] é o agente da ação ao ferir [Pedro] com uma pedra. Assim [Pedro] torna-se o paciente.

O local é o elemento que exprime circunstância de lugar, ou seja, ele especifica o lugar em que se dá o evento ou onde as coisas estão, e o Localizando é o elemento que indica as ações que incidem sobre algo, em certa direção, ou seja, a coisa que se localiza em alguém ou algum lugar (PERINI, 2006). Ex: *O homem montava na moto.* O [homem] é o sujeito e também localizando da frase, por estar na [moto], termo considerado local.

A fonte é o elemento que indica a ideia da direção de onde vai (onde inicia, onde parte, etc.); e a Meta é o elemento que expressa a ideia da direção para onde vai (onde chega, o destino, o lugar final). (PERINI, 2006). Ex: *Mandei a carta para Maria.* [Mandei a carta] é a fonte, a origem do movimento, e [para Maria] é a circunstância de lugar e ao mesmo tempo a meta.

O experienciador é o elemento que vivencia uma experiência sensorial, sentimental, dentre outras; e o causador da experiência é o elemento que promove ou desperta uma experiência de cunho sensorial, sentimental, etc. (PERINI, 2006). Ambos os elementos são presenciados em frases onde não existe ação ou recepção. Ex: *Maria viu João.* O termo [João] não sofre a ação de ser visto. O termo [Maria] é o experienciador do ato de ver. O mesmo pode ser presenciado na frase: *Maria ama João.*

O instrumento é o elemento que “relaciona o verbo com um objeto (concreto ou não) utilizado para desempenhar a função” (PERINI, 2011, p.126). Ex: *A mulher abriu a janela com um machado.* O [machado] é o instrumento com o qual a [mulher abriu a janela].

O tema é elemento que sofre a movimentação. Geralmente são entendidos como relações entre verbo, ou melhor, o predicado (conceito expresso pelo verbo) e seus complementos, mas também, em relação de papel temático (PERINI, 2006). Ex: *Ela levou o embrulho para a mesa.* O Tema aqui é [o embrulho] que também se

caracteriza como papel temático. Percebemos que o tema pode se movimentar na frase: *Ela levou para a mesa o embrulho*. O embrulho ela levou para a mesa.

A construção semântica entre os textos é exata entre os papéis temáticos, o que significa dizer que eles não são sinônimos no que compete à sintaxe. Quanto mais o texto for rico, mais funções ele terá acúmulos de papéis temáticos, de modo que elas podem ocorrer em um único termo.

4. Considerações finais

Diante dos assuntos discutidos podemos dizer que os sintagmas são os elementos responsáveis para que o analista possa traçar uma representação mental do texto, para assim, poder entendê-lo e analisá-lo.

A partir dos sintagmas começamos a fazer a representação mental dos signos, atribuindo uma figuração, de modo a ter uma representação própria baseada na nossa experiência de como seria esses signos. Assim, Silva Neto (2012) afirma que a pessoa que escreve um texto, não faz isso de forma aleatória, ou seja, sempre existe uma intenção, um propósito.

Cada termo deve ser levado em conta numa análise porque ele pode ter uma autonomia e pode ser recorrente no texto. Por exemplo: *Pedro comprou peixe*. Do ponto de vista sintático esse enunciado possui as características de uma proposição-enunciado porque apresenta os elementos mínimos (SN e SV).

O enunciado [*Peixe comprou Pedro*], também apresenta esses elementos mínimos, contudo, ele se torna diferente do exemplo anterior, visto que, este tipo de enunciado não é possível na língua, por mais que ele possua SN e SV. Entretanto, sintaticamente ele possui a estrutura necessária de proposição-enunciado, podendo ser recuperado pragmaticamente, onde, Peixe pode ser apelido e Pedro um bicho. Esse exemplo serve de alerta aos linguistas que analisam texto, no sentido que, não se pode trabalhar com situações que não existam na língua.

Ao realizar uma análise textual, o analista precisa definir bem as condições teóricas, práticas e metodológicas a serem utilizadas, a fim de evitar o surgimento de imparcialidades nas suas ações.

Dentre as sugestões para que se obtenha êxito nas atividades de análise, estão a tentativa de se desvencilhar da gramática normativa nas ações de análise; bem como, evitar a utilização das teorias do discurso, antes de ter retirado, no nível linguístico, todas as informações possíveis do texto analisado.

Na ATD, as atividades de análise textual são iniciadas pela descrição linguística, e o trabalho inicial é descrever, caracterizar, segmentar e sistematizar o texto, para chegar ao discurso. Nesse momento, Silva Neto (2012) sugere os seguintes passos:

- a) levar em conta o peritexto (perceber as marcas linguísticas);
- b) analisar a existência de proposição-enunciado;

- c) ater-se estritamente ao que está escrito (não modificar nada no texto, como usar outro verbo, palavra ou expressão porque já estaria interpretando).

Para que esses passos surtam efeito é essencial que o analista se afaste do texto num primeiro momento, ou seja, não emita juízo de valor, devendo deter-se apenas a descrever o texto sem se confundir com outros tipos de análises da língua.

Em alguns momentos o analista deverá se reportar ao texto para analisar a sua continuidade, de forma a encontrar elementos significativos que darão respostas para o que ele quer saber (SILVA NETO, 2012). Ressaltamos, por fim, que as competências para identificar e entender quais as proposições-enunciados e os sintagmas mais importantes do texto serão essenciais para ajudar o analista a atingir os objetivos propostos em sua pesquisa.

REFERÊNCIAS:

ADAM, Jean-Michel. *Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1-2.

PERINI, Mário A. *Princípios de Linguística Descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA NETO, João G. *Tópicos de Linguística textual*. Natal: UFRN / CCHLA, 2012. Notas de Aula.

VELLASCO, Ana. *Sintagmas*. Disponível em: <http://www.inforum.insite.com.br/.../trabalhado_sintagma_nominal.doc>. Acesso em 09 jul. 2012.

MÍDIA E POLÍTICA: PRÁTICAS DISCURSIVAS EM NOTÍCIAS *ONLINE*

André William Alves de Assis¹⁴

Resumo: A agilidade constitutiva do jornalismo online exige que o profissional desse tipo de mídia esteja mais inclinado a sintetizar, recortar e pôr em destaques alguns recortes, seja silenciando o que não interessa, seja inserindo informações, o mais próximo possível do seu acontecimento na sociedade. Nesse contexto, propomos um percurso em torno do conceito das “petites phrases” proposta por Krieg-Planque (2011) Trata-se de uma teoria relativamente nova que tem como objeto as pequenas frases que circulam em nossa sociedade há décadas. O estudo das pequenas frases possibilita a apreensão das práticas dos atores políticos e sociais, especialmente por revelarem uma ligação muito forte entre eles, uma reciprocidade que faz parte do funcionamento das duas instâncias política e midiática e promove a circulação de ideias, saberes e a propagação de lugares discursivos. Em circulação, essas frases tomam corpo, circulam em posicionamentos e universos diferentes e são, em maior ou menor grau, modificadas para se adequar aos gêneros produzidos pela maquinaria midiática.

Palavras-chave: Mídia. Política. Práticas Discursivas. Pequenas Frases

Abstract: *The urgency which information flows and need to be produced in order to circulate demands that the media professional is more bound to synthesize, cut and highlight on some lines, silencing what does not matter, adding information. In this context, we propose a way around the concept of "petites phrases" proposed by Krieg-Planque (2011), relatively new theory which has its object about the little phrases that circulate in our society for decades. The study of short phrases allows the comprehension of the practices of political and social actors, especially because they reveal a very strong connection, a reciprocity that is part of the functioning of them and promotes the circulation of ideas, knowledge and spread discursive places. In circulation, these phrases grow and circulate in positions and in different universes and are, to a greater or smaller extent, modified to suit both genders produced by the media machine.*

Keywords: Mídia; Politics; Discursive Pratices; Short phrases.

1. Considerações Iniciais

Em um recente artigo publicado para a revista *Communication & Langage*, Krieg-Planque e Olliver-Yaniv (2011) reúnem estudos em torno da teoria das pequenas frases. Os textos concentram-se na emergência e circulação desses enunciados em nossa sociedade, a partir de uma perspectiva discursiva. O capítulo *Les "petites phrases": un objet pour l'analyse des discours politiques et médiatiques*, escrito por Krieg-Planque (2011), é o que nos

¹⁴ Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista FAPEMIG. E-mail: awaa@ufmg.br

interessa nesse ensaio, por caracterizar e problematizar as pequenas frases na política. Logo de início, a autora define as pequenas frases como textos curtos, bem estruturados, que circulam em nossa sociedade em diferentes gêneros e posicionamentos, possuem vida própria, uma vez que se manifestam nos gêneros, mas não estão presos¹⁵ a eles, conceito próximo ao de aforização¹⁶.

É precisamente nesse ponto que se encontra o núcleo do efeito buscado: o personagem produz algo memorável, isto é, um enunciado digno de ser consagrado, antigo de direito, novo de fato. [...] Ele inaugura, em refluxo, uma série ilimitada de retomadas, apresentando-se como eco de uma série ilimitada de retomadas prévias. (MAINGUENEAU, 2008, p.78)

Para especificar como esses enunciados circulam e são retomados, Krieg-Planque (2011), sob o viés da Análise do Discurso francesa, levanta alguns aspectos que devem ser considerados pelo analista que se propõe refletir sobre esse conceito: a dimensão enunciativa; os determinantes midiáticos; as restrições por parte das políticas e da comunicação¹⁷; as características que promovem a circulação e a avaliação dos atores sociais desse fenômeno das pequenas frases; características que “favorecem a retomada e a circulação dos enunciados; apreciação pelos próprios atores sociais do fenômeno das ‘pequenas frases’” (KRIEG-PLANQUE, 2011, p. 23, tradução nossa).¹⁸

Levantamos esse conceito neste trabalho por considerarmos que as pequenas frases fazem parte do funcionamento da política e da mídia, uma vez que são enunciados carregados de sentidos e estão presentes com certa regularidades na seleção/destacamento de enunciados em diferentes gêneros, como as notícias impressas e as notícias *online*. O estudo da pequena frase possibilita a apreensão das práticas dos atores políticos e sociais, especialmente por revelarem uma ligação muito forte, uma reciprocidade que faz parte do funcionamento das duas instâncias e promove a circulação de ideias, saberes e a propagação de lugares discursivos. De acordo com Krieg-Planque (2011, p. 24, tradução nossa).¹⁹, estudar a pequena frase possibilita “[...] captar as práticas dos atores políticos e sociais por meio de diferentes formas de fixação que seus discursos modelam e fazem circular.”.

2. Uma pequena frase em criação

¹⁵ Esses enunciados não estão presos às coerções dos gêneros, mas são enunciados que sempre se manifestam em um gênero, portanto são indissociáveis da enunciação.

¹⁶ Aforizações compreendidas como “asserções generalizantes que enunciam um sentido completo; são curtas, bem estruturadas de modo a impressionar, a serem facilmente memorizáveis e reutilizáveis.”. (MAINGUENEAU, 2008, p.77)

¹⁷ Em uma perspectiva discursiva, compreendemos Comunicação como “a antecipação das práticas de retomadas, de transformação e de reformulação dos enunciados e de seus conteúdos” (KRIEG-PLANQUE, 2011b, p. 26).

¹⁸ “[...] caractéristiques qui favorisent la reprise et la circulation des énoncés; appréciation par les acteurs sociaux eux-mêmes du phénomène des ‘petites phrases’”

¹⁹ “[...] saisir les pratiques des acteurs politiques et sociaux à travers les différentes formes de figements que leurs discours modèlent et font circuler.”.

Mesmo sem a pretensão de elaborar um aprofundamento de análise nesse trajeto, selecionamos uma pequena frase a fim de problematizar esse conceito em torno de um objeto palpável que, de forma mais didática, explore as categorias apresentadas por Krieg-Planque (2011). Trata-se de um enunciado proferido por Dilma Rousseff, no segundo turno das eleições de 2010 no Brasil, no debate da Rede Bandeirantes em 10 de outubro de 2010.²⁰

(1)

[...] tem uma campanha contra mim, essa campanha se caracteriza pelo fato de eu ter sido acusada, de eu ter sido, de eu estar sendo acusada de coisas. Inclusive, eu acho estranho você dizer certas coisas, porque você regulamentou o acesso ao aborto no SUS; então, veja bem, eu sou acusada de coisas que eu inclusive não vou gostar de mencionar, pela sua própria esposa, sendo que você, você regulamentou. Até eu concordo com a regulamentação, porque eu sou contra tratar a questão das mulheres, das duas mulheres que morrem por dia ou um dia sim um dia não, por aborto, como uma questão de polícia. **Entre prender e atender, eu fico com atender.** (Dilma Rousseff, Debate da BAND, grifo nosso).

Ao receber o direito à réplica sobre um questionamento, a respeito da descriminalização do aborto, a candidata Dilma Rousseff afirmou, ao final de sua argumentação: “entre prender e atender, eu fico com atender”. Como locutora do texto-fonte, a debatedora (sobreesseveradora Dilma Rousseff) marcou esse trecho como destacável: por seu caráter generalizante, pela concisão, pela tomada de posição em relação à temática, e pela posição final no texto. Ao cunhar essa “pequena frase”, um enunciado de fácil circulação, ela antecipou um destaque, e, assim, produziu uma sobreasseveração, marcado pela tomada de posição em relação ao tema do aborto, pelo efeito de sentido de uma frase autêntica, inédita. A depender de sua circulação, essa sobreasseveração poderia vir a passar de um enunciado destacável (que possui características que o formatam para uma possível retomada) para destacado (efetivamente destacado pela maquinaria discursivo-midiática) e transformar-se em uma aforização²¹, sendo retomado, citado, e se transformar de diversas formas, como uma palavra de ordem, um dito, uma pensamento em forma de consciência.

Maingueneau (2008, p. 83) relaciona a sobreasseveração, “muito presente nas mídias contemporâneas”, ao fenômeno das pequenas frases, que ele define como “enunciados curtos que, durante um curto período de tempo, vão ser intensamente retomados nos programas de informação”. Como acreditamos que o excerto (1) seja um bom exemplo de pequena frase, ele será retomado durante todo nosso percurso.

²⁰ O excerto foi por nós transcrito do debate político-televisivo em tela. Essa descrição foi necessária para que tivéssemos acesso ao texto-fonte da pequena frase proferida pela candidata.

²¹ Por questões que limitam a amplitude desse trabalho, não nos aprofundaremos nas definições dos conceitos de “sobreesseveração” e de “aforização”, ambos estudados por Dominique Maingueneau. Além das obras do autor, indicamos a leitura das dissertações de Assis (2013) e de Mareco (2013) em que esses processos de sobreasseveração e aforização recebem atenção especial e são problematizados em *corpus* político-midiático.

3. Características linguísticas e discursivas das pequenas frases

A pequena frase não implica, necessariamente, pequenos textos. Segundo Krieg-Planque (2011), o adjetivo “pequena”, que compõe essa expressão, não é sinônimo de sucinta. Uma pequena frase pode ter, por exemplo, três ou quatro palavras, ou ser um pouco mais longa. Necessariamente, precisa ser uma frase de efeito, frases que são ditas e que ficam em circulação por um bom tempo, seja pelo impacto, seja pela polêmica, seja ainda pela doutrina que evidencia, enfim, pela sustentação de sua circulação em um determinado universo.

[...] a expressão ‘pequena frase pode ser definida da seguinte maneira: ‘pequena frase’ é um sintagma denominativo metalinguístico não-erudito (e, mais precisamente, pertencente ao discurso apropriado do outro) que designa um enunciado que alguns atores sociais tornam notável e que é apresentado como destinado à retomada e à circulação. (KRIEG-PLANQUE, 2011, p. 26, tradução nossa)²².

Essa estrutura, destinada à circulação, evidencia-se por meio do processo de citação. Trata-se da apropriação do discurso do outro, um processo de retomada de enunciados que normalmente representam a fala de algum ator político/social apresentada como destinada à circulação. Por fazer parte de uma determinada cultura, essas frases normalmente não são transponíveis para outras línguas nem para outros universos discursivos, pois existe, mesmo na dispersão dessa circulação, certa estabilidade de significações possíveis dentro de uma comunidade, mesmo que a pequena frase ultrapasse posicionamentos diversos.

A enunciação da pequena frase está relacionada com a sua posição discursiva. São frases destinadas à circulação, proferidas em momentos enunciativos diversos, como o exemplo “entreprender e atender, eu fico com atender”, proferido num debate político-televisivo de grande visualização no Brasil em um momento sócio-histórico específico, durante o segundo turno das eleições de 2010. Na mídia, esse enunciado curto que condensa uma mensagem forte, pode sofrer um processo de seleção, ser pinçado/o para ser repetido/retomado inúmeras vezes. Por serem destacas por natureza, evidentemente as pequenas frases se submetem aos processos de aforização e sobreasseveração, e respondem a seu regime específico enunciativo²³. Em circulação, essas frases tomam corpo, circulam em posicionamentos e universos diferentes e podem vir a ser, em maior ou menor grau, modificadas para se adequar a um ou outro gênero, um ou outro posicionamento.

²² “[...], l’expression ‘petite phrase’ peut être définie de la façon suivante: ‘petite phrase’ est un syntagme dénominatif métalinguistique non-savant (et plus précisément: relevant du discours autre approprié), qui désigne un énoncé que certains acteurs sociaux rendent remarquable et qui est présenté comme destiné à la reprise et à la circulation”

²³ Os regimes aforizante e textualizante se inscrevem além do horizonte dos gêneros discursivos. Para maior compreensão ver Maingueneau (2010, p. 11).

(2)

Aqui, católicos e evangélicos estudam nas mesmas escolas, evangélicos e israelenses sentam à mesma mesa", atacou Dilma, em referência à polêmica do aborto. "Entre prender e atender as mulheres que fazem aborto, eu prefiro atender", emendou.

No exemplo (2), retirado do portal de notícias Senado²⁴, podemos observar a retomada da pequena frase de Dilma Rousseff com a inserção de “as mulheres que fazer aborto” e a alteração de “eu fico com” para “eu prefiro”. Interessante observar que ao veicular a pequena frase essas modificações que envolvem alterações e inclusões passam despercebidas pelo leitor que vê no uso das aspas um afastamento de responsabilidade do veículo e a ilusão de que o discurso teria sido exatamente esse. Para o leitor, o original é o que se publica entre aspas, uma vez que o resgate do que fora proferido no debate político é praticamente impossível. Em ambiente web, essa citação alterada pode vir a ser retomada outras vezes, e sofrer mais e mais alterações, se distanciando, cada vez mais, do enunciado fonte.

4. Os determinantes midiáticos

Em relação aos determinantes midiáticos, Krieg-Planque (2011) faz uma retomada de informações históricas sobre o surgimento das pequenas frases. A autora afirma que o valor denominacional das pequenas frases está ligado com o seu surgimento, ao momento sócio-histórico em que a mídia francesa passava por grandes transformações (anos 70 e 80), o que resultou aumento significativo do número de jornalistas profissionais, especificamente os jornalistas políticos. Esse aumento teria favorecido a criação e circulação de pequenas frases na mídia francesa da época.

Em relação à produção das pequenas frases, “as mídias impõem quadros de expressão por meio de gêneros, rubricas, formatos, uma temporalidade, tipos de formas narrativas” (KRIEG-PLANQUE, 2011, p. 29, tradução nossa), que favorecem a pequena frase sobre os aspectos que envolvem: i. desmembramento do espaço e abreviação das unidades de conteúdo; ii. acontecimento, categorização e rubricas; iii. rotina de trabalho dos profissionais da imprensa²⁵. Isso pode ser observado em jornais e revistas que retomam as frases da semana, frases de impacto que retomam enunciados mais ou menos polêmicos.

²⁴

<http://www.senado.gov.br/noticias/opiniaopublica/inc/senamidia/notSenamidia.asp?ud=20101011&datNoticia=20101011&codNoticia=482547&nomeParlamentar=Fernando+Collor&nomeJornal=Correio+Braziliense&codParlamentar=4525&tipPagina=1>

²⁵ Essas três características não serão especificadas neste trabalho, pois consideramos os determinantes midiáticos como um todo que representam as condições de produção dessa área.

Além da relação muito próxima com a política, as pequenas frases possuem características determinadas pela mídia em relação ao tema, ao gênero e à forma. Em primeiro lugar, o espaço é muito importante para o funcionamento da máquina midiática²⁶. Dizer muito em um espaço pequeno, com poucas palavras e de forma que o dizer se preste à repetição e à retomada, é de suma importância se considerarmos as coerções midiáticas que promovem a fragmentação progressiva do espaço (papel, formato, número de caracteres, etc.), e provocam uma tendência ao encurtamento de conteúdo. No jornal impresso, por exemplo, Krieg-Planque (2011, p. 30, tradução nossa)²⁷ afirma que a página que dá suporte ao periódico impresso

[...] evoluiu ao longo da história para um espaço cada vez mais fragmentado, rubricado, recortado, que impõe formatos de artigos mais curtos e dotados de elementos paratextuais numerosos: títulos, subtítulos, intertítulos, slogans, palavras-chave, destaques, legendas...

Da mesma maneira, acreditamos que as páginas principais de jornais e revistas *online* também estão cada vez mais fragmentadas, e que a quebra, a fragmentação de conteúdo, pode facilitar a criação de enunciados destacados, pois se opera uma tendência ao destacamento. Essa fragmentação está relacionada com o segundo aspecto levantado por Krieg-Planque (2011), que se refere às exigências narrativas do universo midiático. No entanto, não podemos atribuir somente à mídia a produção de pequenas frases. Nosso exemplo (1) nos permite observar a produção de uma pequena frase pelo ator político, participante do debate político-televisivo.

Segundo a autora, se consideramos que existem exigências narrativas no universo midiático, e que essas exigências são produzidas pela mídia, é porque concebemos que os atores sociais produzem essas frases, mais especificamente produzem pequenas frases, capazes de serem reconhecidas pelos interlocutores como tal, sendo, inclusive, objeto de debate e de polêmica. A problemática em torno dessa questão de determinação midiática está justamente na apropriação dos enunciados, produzidos ou não como pequenas frases, e as alterações que esses enunciados são submetidos, por meio de manobras diversas, para serem colocados em circulação.

Produz-se, assim, um desacordo essencial entre o locutor efetivo e esse mesmo locutor considerado como sobreasseverador de um enunciado que foi destacado pela máquina midiática: esse sobreasseverador é produzido pelo próprio trabalho da citação (MAINGUENEAU, 2008, p. 84).

²⁶ Compreendemos “máquina midiática” o funcionamento desse organismo que envolve os proprietários, repórteres, anunciantes e leitores.

²⁷ “[...] évolué tout au long de son histoire vers un espace de plus en plus fragmenté, rubrique, decoupé, imposant des formats d’articles plus courts et dotes d’éléments paratextuels nombreux: titres, sous-titres, intertitres, accroches, mots clés, exergues, legendes...”.

Nesse sentido, a pretexto de concisão determinada pelo veículo, podemos observar no exemplo (2) que a sobreasseveração de Dilma foi retomada pelo veículo e alterada. “Tudo se passa como se existisse uma zona de tolerância, como se fosse normal que os dois enunciados divirjam” (MAINGUENEAU, 2010, p. 12).

O exemplo (2) não é exceção, basta que se faça uma busca pela internet para que rapidamente se observe como essas frases sofrem mais ou menos alterações/torções diversas; “as coerções dessa maquinaria determinam essas escolhas e evidenciam determinado posicionamento”²⁸ (ASSIS, 2013, p. 41).

5. A rotina dos profissionais da mídia

O terceiro aspecto levantado por Krieg-Planque (2011) sobre as pequenas frases está relacionado à rotina dos profissionais pertencentes à maquinaria midiática. Segundo a autora, é importante para esses profissionais que os políticos produzam pequenas frases, como a proferida por Dilma Rousseff em (1). Quando uma frase circula com grande intensidade pela sociedade – seja por seu caráter polêmico ou não, por seu maior ou menor grau de impacto ou pelo fato histórico do acontecimento que engendra – a pequena frase garante, de certa forma, grande quantidade de produção para o jornalista, que não precisa ir atrás de outras frases, outros temas, por certo período, e ainda pode retomá-los quando necessário como um arquivo sempre pronto e acessível.

A agilidade com que as informações circulam e precisam ser produzidas para circular exigem que o profissional da mídia esteja mais inclinado a sintetizar, recortar e pôr em destaque algumas falas (silenciando o que não interessa ou inserindo informações). Por esse motivo, a criação de pequenas frases está inclinada ao discurso midiático, porque é construída como acontecimento²⁹,

[...] ela é construída como acontecimento porque ela está ligada a uma intenção, a uma posição, a uma doutrina, a uma ideologia, a um traço de personalidade, a uma opinião, a uma estratégia, a uma ambição, a interesses ou a um projeto, que a “pequena frase” condensa ou dos quais ela é o sintoma. (KRIEG-PLANQUE, 2011, p. 32, tradução nossa)³⁰.

²⁸ Para nós, esse posicionamento não pode ser atribuído a um agente específico, uma vez que consideramos a produção da notícia como uma atividade conjunta, que não pode ser atribuída a nenhum sujeito empírico. Trata-se de uma elaboração da maquinaria discursivo-midiática, grande organismo que envolve diferentes atores e processos, peças constitutivas de uma engrenagem, cada qual com uma finalidade específica na manutenção e propagação de práticas discursivas.

²⁹ O valor de acontecimento no trabalho de Krieg-Planque (2011) é entendido pelo valor ilocutório das pequenas frases.

³⁰ “[...] ele est construite em événement parce qu’elle est rattachée à une intention, à une position, à une doctrine, à une idéologie, à um trait de personnalité, à une opinion, à une stratégie, à une ambition, à des intérêts ou à um projet, que la ‘petite phrase’ est supposée condenser ou dont la ‘petite phrase’ est supposée être le sumptôme.”

De certa forma, os políticos podem integrar suas práticas à elaboração de pequenas frases. Os atores políticos sabem que seu discurso não será totalmente relatado em uma notícia, de certa forma a produção do que será destacado passa pela competência³¹ desse ator; por isso sua prática deve destacar/silenciar aspectos que deem maior visibilidade, promovam o acontecimento, o espetáculo, incorporando a produção de pequenas frases em seu discurso.

A produção de “pequenas frases” participa, na realidade, dessas ações de dissimulação e de tentativa de visibilidade, quer se trate de uma visibilidade das falas que não eram destinadas a isso ou de uma visibilidade de falas que eram destinadas a ser observadas. Nesse quadro, os jornalistas, e mais amplamente as mídias, são, por parte dos políticos e dos comunicadores, objeto de um jogo de instrumentalização complexo para fazer circular as mensagens. Para cada um desses dois grupos de atores que são os comunicadores e os políticos, a produção de “pequenas frases” está inscrita num campo de *savoir-faire* e de práticas identificáveis. (KRIEG-PLANQUE, 2011, p.33, tradução nossa)³².

A autora afirma ainda que a produção de pequenas frases parte de ações de ocultação e visibilidade refletindo a profissionalização da política em suas funções comunicativas e a atividade profissional da comunicação, uma vez que a sua produção é constitutiva da competência desses profissionais. Nitidamente, alguns políticos são mais produtivos do que outros em relação às pequenas frases, o que o classifica, segundo Krieg-Planque (2011, p. 33, tradução nossa)³³, como um “‘bom cliente’, na perspectiva do jornalista”.

6. Critérios semânticos e pragmáticos

Para que um enunciado seja classificado como pequena frase, deve ainda atender a critérios semânticos/formais e pragmáticos/argumentativos, que estão relacionados diretamente com o conceito de memória³⁴. Os semânticos são os que se apoiam em fenômenos como metáforas, metonímias, sínédoques, alegorias, inversão, e outras figuras de pensamento. Já os formais se apoiam em

³¹ Competência discursiva compreendida como um saber, um agir sobre a língua (MAINGUENEAU, 2008). Isso não quer dizer que os sujeitos não escolham “livremente” seus discursos, já que o conteúdo é historicamente determinado, mas que podem dominar as propriedades estruturais de certos discursos, a partir da familiaridade com eles. Essa competência discursiva é que lhes permite interferir sobre os textos.

³² “La production de “petites phrases” participe, de fait, de ces actions de dissimulation et de mise en visibilité, qu’il s’agisse d’une mise en visibilité de propos qui n’étaient pas destinés à l’être ou d’une mise en visibilité de propos qui étaient destinés à être remarqués. Dans ce cadre, les journalistes et plus largement les médias font, de l’apart des politiques et des communicants, l’objet d’un jeu d’instrumentation complexe pour faire passer des messages. Pour chacun de ces deux groupes d’acteurs que sont les communicants et les politiques, la production de “petites phrases” s’inscrit dans un champ de savoir-faire et de pratiques identifiables”

³³ “[...] ‘bon client’ du point de vue du journaliste”.

³⁴ Memória aqui entendida como característica de possibilidade de retomada e de memorização.

paralelismo, repetição, simetria, ritmo e rima. Uma pequena frase pode ou não apresentar essas características, ou ter uma ou outra mais acentuada. Já vimos que a maquinaria midiática pode, ainda, melhorar ou piorar uma pequena frase ao selecioná-la, tratá-la e colocá-la em circulação. “Entre prender e atender, eu fico com atender” pode ser analisada por seu ritmo, condicionada pela rima interna de verbos na segunda conjugação (prender, atender), ou mesmo pelo uso de consoantes oclusivas ([p], [t], [d], [n]) que concebem melodia, simetria e força expressiva à frase de Dilma. Essas características são responsáveis por atribuir uma forma singular às pequenas frases, permitindo a retomada, a repetição e o movimento.

Além das figuras retóricas repertoriáveis, uma certa concisão se impõe aos enunciados suscetíveis de ser mobilizados na retomada, levando a questionar tanto o qualificativo “pequena” (do ponto de vista da extensão) quanto a categoria da “frase” (do ponto de vista do tipo de unidade gramatical) (KRIEG-PLANQUE, 2011, p. 36, tradução nossa)³⁵.

É importante ressaltar que a concisão ou o recorte necessário para que a pequena frase circule e seja retomada não pode ser reduzida a propriedades formais, deve apreender também as relações pragmáticas e argumentativas. Essas propriedades argumentativas/pragmáticas revelam o valor ilocucionário das pequenas frases, “[...] um valor ilocutório que confere ao enunciado uma notoriedade como acontecimento ou, pelo menos, como acontecimento potencial, do qual os comentaristas poderiam se apropriar” (KRIEG-PLANQUE, 2011, p. 36, tradução nossa)³⁶.

Esse valor ilocutório corresponde a um ato de fala, que pode ser de “promessa, compromisso, apoio, exigência, exortação, ameaça, condenação, renegação, ofensa, pedido de desculpas...” (idem, p. 37). “Entre prender e atender, eu fico com atender” condensa diferentes valores ilocutórios, uma vez que pode ser compreendido como promessa, como apoio, exigência, exortação e etc., a depender do posicionamento do veículo de informação e do tom atribuído à fala de Dilma Rousseff. O enunciado relatado é devidamente considerado em seu momento enunciativo, o seu contexto de fala, o lugar e o *ethos* de quem as profere que, longe de seu contexto de origem, podem produzir sentidos diversos e mesmo conflitantes. Essas características pragmáticas conferem à pequena frase certa remarcabilidade como acontecimento, por isso seu caráter discursivo, ilocucional que nos parece estar muito próximo do conceito de sobresseveração.

³⁵ “Au-delà des figures rhétoriques répertoriées, une certaine concision s’impose aux énoncés susceptibles d’être mobilisés pour la reprise, amenant à questionner aussi bien le qualificatif de “petit” (du point de vue de la longueur) que la catégorie de la “phrase” (du point de vue du type d’unité grammaticale).”

³⁶ “[...] une valeur illocutoire qui confère à l’énoncé une remarquabilité comme événement, ou du moins comme événement potentiel, dont les commentateurs pourraient se saisir.”

7. Considerações finais

Neste percurso, observamos que a teoria das pequenas frases a que Krieg-Planque (2011) expõe, tem forte ligação com as instâncias política e midiática que se beneficiam mutuamente da circulação desses enunciados. Na reflexão, observamos uma aproximação aos conceitos de aforização e sobreasseveração estudados por Maingueneau (2008; 2010), o que nos permite futuramente propor uma confluência entre essas teorias. O estudo das pequenas frases possibilitar a apreensão das práticas dos atores políticos e sociais, especialmente por revelarem uma ligação muito forte, uma reciprocidade que faz parte do funcionamento das duas instâncias e promove a circulação de ideias, saberes e a propagação de lugares discursivos. Colocadas em circulação por meio de uma sofisticada maquinaria discursivo-midiática, essas frases tomam corpo, são mais circulam em posicionamentos e universos diferentes e são, em maior ou menor grau, modificadas para se adequar aos gêneros produzidos pela maquinaria midiática e ao posicionamento que representam.

Pelo exposto, acreditamos que futuros estudos podem nos permitir um aprofundamento teórico maior em torno dessas pequenas frases que estão atreladas às coerções dessa maquinaria, constitutivas de toda uma engrenagem que (re)produz a notícia por meio de retomadas de falas de atores políticos/sociais.

8. Referências

ASSIS, A. W. A. **Citações e sobreasseverações**: o funcionamento da retomada de falas em notícias *online*. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

KRIEG-PLANQUE, A.; OLLIVER-YANIV, C. Les “Petites Phrases”: un objet pour l’analyse des discours politiques et médiatiques. **Communication & Langages**, Paris, n° 168, juin 2011, p. 23-42.

KRIEG-PLANQUE, Alice. “Fórmulas” e “lugares discursivos”: propostas para a análise do discurso político. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana Salazar. **Fórmulas discursivas**. São Paulo: Contexto, 2011b. Entrevista concedida a Philippe Schepens.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.

MARECO, R. T. M. **Do debate televisivo ao jornal impresso**: aforizações na mídia nacional. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

UMA ANÁLISE DO FATOR INTIMIDADE COMO DETERMINANTE PARA O USO OU NÃO DO ARTIGO DEFINIDO DIANTE DE ANTROPÔNIMO

Andréia Almeida Mendes³⁷

Resumo: Pretende-se analisar se o grau de intimidade do informante em relação ao antropônimo a que se refere é fator determinante para o uso ou não de artigo definido neste contexto; os gramáticos postulam que o uso do artigo definido diante dos nomes próprios denota um tom de familiaridade ou afetividade, assim, antepõe-se o artigo definido diante de antropônimos com o intuito de marcar intimidade. Porém, ao tratarem o fator intimidade como regra para o emprego do artigo definido nesse contexto, os gramáticos esquecem-se de determinar objetivamente em relação a quem essa intimidade deve estar relacionada, se ao falante, conforme Bechara (1987) e Almeida (1973), ao ouvinte, conforme Souza da Silveira (1960) e Said Ali (1964) ou aos dois. Levou-se em conta, nesta análise, o ponto de vista segundo o qual o fator intimidade está ligado à intimidade que o falante tem com o referente. Para Amaral (2007), os falantes usam a variante não predominante, seja ela a ausência ou a presença, para fazer referência a pessoas com as quais não têm nenhum grau de intimidade e a variação predominante para fazer referência às pessoas com as quais possui contato. Assim, essa intimidade foi analisada, inicialmente, de acordo com três divisões: pessoa mais próxima do falante, pessoa mais distante do falante e pessoa pública. A pesquisa desenvolveu-se a partir da análise quantitativa e qualitativa realizada no *corpus* constituído por 8 entrevistas: quatro realizadas no Pouso Alto (Abre Campo) e quatro realizadas no Córrego dos Lourenços (Matipó). Os dados quantificados serviram para nos mostrar que o parâmetro intimidade ou familiaridade do referente do antropônimo influi sim no emprego de artigo definido diante de antropônimos – o que pode ser observado na fala dos moradores da zona rural de Matipó –, mas não deve ser visto uma regra categórica.

Palavras-chave: Intimidade; Artigo Definido; Antropônimo.

Abstract: Seeks to analyze the degree of intimacy of the informer in relation to anthroponymy to which it relates and determining factor for the use or not article defined in this context; the gramaticos postulate that the use of the definite article before the names denotes a tone of familiarity or affectivity, thus, come before the definite article before anthroponymy with the aim of mark intimacy. However, when dealing with the intimacy factor as a rule for the employment of the definite article in this context, the gramaticos forget to determine objectively in relation to whom such intimacy must be related to the speaker, as Bechara (1987) and Almeida (1973), the listener, according to Souza da Silveira (1960) and Said Ali (1964) or the two. It took into account in this analysis, the point of view that the intimacy factor is connected to the intimacy that the speaker has with the referent. For Amaral (2007), the speakers use the variant is not predominant, is it the absence or presence, to refer to people with whom you have no degree of intimacy and the predominant variation to make reference to the people with whom you have contact. Thus, such intimacy was analyzed, initially, in accordance with three divisions: the person closest to the speaker, person more distant from the speaker and public person. The research developed from the quantitative and qualitative analysis performed in the corpus consisting of 8 interviews: four carried out in Pouso Alto (Abre Campo) and four carried out in a Córrego dos Lourenços (Matipó). The quantified data

³⁷ Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Bolsista CNPQ. E-mail: andrealettras@yahoo.com.br

served to show us that the parameter intimacy or familiarity of the referent of anthroponymy influences yes in employment of definite article before anthroponymy - what can be observed in the speech of residents of the rural area of Matipo -, but should not be seen as a categorical rule.

Keywords: Intimacy; Article Defined; Anthroponymy.

1. Introdução

O fator intimidade é considerado pelas gramáticas tradicionais como fator determinante para o uso ou não de artigo definido diante dos antropônimos; os gramáticos postulam que o uso do artigo definido diante dos nomes próprios denota um tom de familiaridade ou afetividade, assim, antepõe-se o artigo definido diante de antropônimos com o intuito de marcar intimidade.

Porém, ao tratarem o fator intimidade como regra para o emprego do artigo definido nesse contexto, os gramáticos esquecem-se de determinar objetivamente em relação a quem essa intimidade deve estar relacionada, se ao falante, conforme Bechara (1987) e Almeida (1973), ao ouvinte, conforme Souza da Silveira (1960) e Said Ali (1964) ou aos dois. Levou-se em conta, nesta análise, o ponto de vista segundo o qual o fator intimidade está ligado à intimidade que o falante tem com o referente.

Este estudo pretende analisar se o grau de intimidade do informante em relação ao antropônimo a que se refere é fator determinante para o uso ou não de artigo definido neste contexto; os gramáticos postulam que o uso do artigo definido diante dos nomes próprios denota um tom de familiaridade ou afetividade, assim, antepõe-se o artigo definido diante de antropônimos com o intuito de marcar intimidade.

2. O artigo definido diante de antropônimos

A gramática tradicional nos apregoa que, em muitas regiões do Brasil e de Portugal, “o do artigo diante do nome de pessoa confere um certo tom de familiaridade ou afetividade” (FARACO e MOURA, 1987, p. 187); outros gramáticos nos dizem que “a pertinência do artigo definido pode depender, portanto, de que ele ative no conhecimento do interlocutor um dado previsível no contexto de comunicação” (AZEREDO, 2002, p. 125)

Outros gramáticos tradicionais nos dizem que,

Os nomes próprios de pessoa não levam artigo, porque aquele a quem falo em geral não conhece, uma por uma, as pessoas que eu conheço (...) Na linguagem de intimidade (...) antepõe-se com frequência o artigo a nomes de pessoas conhecidas daqueles com quem conversamos. (SAID ALI, 1964, p.186).

É frequente no Brasil e em Portugal o uso do artigo definido antes de nomes de batismo, o que lhes daria um tom de afetividade ou familiaridade (CUNHA e CINTRA, 1975, p. 218).

Costumam levar artigo os nomes próprios de pessoas e animais conhecidos dos ouvintes, ou de muita nomeada (neste caso, porém, o não emprego do artigo é frequentemente e talvez mesmo preferido na língua literária) (SOUZA DA SILVEIRA, 1960, p. 192).

(...) junto de nomes próprios denota nossa familiaridade (neste mesmo caso, pode o artigo também ser omitido) (BECHARA, 2001, p. 247)

O artigo é usado antes de nomes próprios de pessoas íntimas por relações de parentesco ou políticas (ALMEIDA, 1973, p. 117)

Como se percebe, para todos os gramáticos citados, o uso do artigo diante de nomes próprios de pessoa funciona tendo por base a intimidade com relação à pessoa referida; o problema é que uns gramáticos entendem que essa intimidade esteja ligada ao falante – observar Bechara e Almeida – ou ligada ao ouvinte – observar Souza da Silveira e Said Ali – ou até mesmo, ligado aos dois (falante e ouvinte). Visto dessa forma, o fator intimidade ou familiaridade torna-se insuficiente para postular as condições de uso do artigo diante dos antropônimos.

Vasconcellos (1928), ao analisar a questão sintática dos antropônimos portugueses, considera também que o uso de artigo diante de antropônimos é caso de familiaridade:

Familiarmente dizemos *o Adriano, o Chico, a Micas*, quando falamos de pessoas muito conhecidas d'aquela a quem nos dirigimos. Cf Epiphanyo Dias, *Synt. hist.*, § 120, b. Igualmente como apelido: *o Garret, o Teixeira Lopes*.

Em italiano *il Tasso*: cf. M. –L., *Gram. d. l. roman.*, III, § 150, onde cita outros exemplos romanicos. Falando de estrangeiros, os Italianos fazem o mesmo: o falecido Prof. D'Ovidio, com quem tive relações, costumava, ao referir-se ao nosso comum amigo e meu chorado mestre o S.^{or} Epiphanyo Dias, dizer sempre *il Dias*. Da França em particular diz Dauzat, p. 3: “Les parles de notre Midi disent *le Pierre et la Marie*; à Paris même, lè peuple appelle *la Durand* la femme de Durand”. (VASCONCELLOS, 1928, p.559)

Quanto ao uso de artigo diante dos títulos honoríficos, Vasconcellos (1928) fala que o título também deve vir precedido de artigo conforme o grau de intimidade e que as alcunhas também devem vir acompanhadas de artigo, pois sem o artigo, ela se confunde com um apelido.

Mencionam corretamente os titulares, proferindo o título precedido do artigo: *o Margaride* (= o Conde de Margaride); *o Montedôr* (= o Visconde de Montedôr); *os Braganças*. E tratando com eles, diremos *ó S.^{or} Conde*, ou *ó Conde*, conforma o grau de intimidade. Do mesmo modo: *S.^{or} Cônego*, *S.^{or} General*. Em terceira pessoa: *o Cardial Neto*, *o Cônego Fulano*. (VASCONCELLOS, 1928, p.445).

Posto que agregada ao nome, sob a fôrma, como se viu, de apostro ou continuado, a alcunha pode estar precedida do artigo definido: Exemplos colhidos nas *Linhagens*: Dom Gonçallo de Sousa *o Bom*, p.355; D. Mendo *o Sousão*, p.152 (geográfico: vid.supra) (...)A par d'estes exemplos, expressos com artigo, há-os sem artigo: Gonçalo Veegas *Magro*, p. 159; D. João Pires *Redondo*, p.159; Pero *Velbo*, p. 155; Lourenço Rodrigues *Espadeiro*, p.199; Alvaym Calvo, p.257. Se a alcunha vem assim, sem artigo, quase se confunde com apelido, sobretudo se adicionada imediatamente ao nome, como em Pero *Velbo*. (VASCONCELLOS, 1928, p.179)

Outra questão que deve ser analisada diz respeito ao fato de que se o fator intimidade é o que determina o uso do artigo diante de antropônimos, precisa-se descobrir o que bloquearia esse sentimento de intimidade em textos medievais em que o artigo não ocorre e também, atualmente, na fala de alguns habitantes de determinadas regiões do país.

O que não se pode pensar é que portugueses e brasileiros sejam desprovidos de afetividade ou incapazes de intimidade, em qualquer época de sua história. Se a intensificação do uso se verifica ao longo da história do português, seria necessário descobrir os fatores condicionantes, fora do âmbito emocional, afetivo, tarefa que não parece fácil. (CALLOU, 2000, p.13)

Neves (2000, p. 404) justifica que o artigo definido é utilizado antes de antropônimos de pessoas conhecidas ou famosas, especialmente no registro coloquial. A autora reconhece, entretanto, que esse é um uso ligado a costume regional, familiar e, por isso, também há ocorrências de antropônimos sem o artigo.

Em relação às outras línguas românicas, o artigo também é empregue em certas circunstâncias:

para o francês de Paris, espanhol europeu e o cubano, o uso se aplicaria apenas à mulher e se daria quando o falante se referisse, por exemplo, a uma pessoa célebre, ou com intenção deprecativa. Quanto ao italiano, a prática é semelhante, embora seu uso se estenda aos homens, mas com sobrenomes. Em Florença, é de uso geral, sobretudo, em função de sujeito, e, em outras posições, é dependente da preposição. Dauzat (1930, p. 405/406) considera o seu uso vulgar, tendo sido proscrito no século XVI. Martínez, (1986, p. 119) considera que o uso foge à norma e não é representativo, embora frequente em determinadas regiões da Península Ibérica. Na fase moderna da língua portuguesa esse uso intensificou-se. (CALLOU, 2000, p. 14)

Mira Mateus *et al* (1983, p. 72-73), postula que “Nomes próprios de individuais que não pertencem à memória histórico-cultural colectiva (...) são, em geral, precedidos de artigo definido”. Cita como exemplo as seguintes frases: “*Galileu* morreu na miséria”, “*O João* vive em Coimbra”; assim, tem-se *Galileu*, personagem de nossa memória histórico-cultural coletiva, vindo sem artigo; e *João*, que não faz parte dessa memória coletiva, vindo acompanhado de artigo definido. Ainda afirma que os “nomes próprios que designam individuais pertencentes à memória histórico-cultural colectiva ocorrem sem especificador”. Ainda coloca que “um nome próprio é sempre totalmente determinado”, não necessitando devido a isso de complementos frásicos ou adjetivais de valor restritivo: “* *Galileu* que era físico nasceu em Pisa.” e “* *O João* inteligente vive em Coimbra”. As frases acima são consideradas por ela agramaticais. Para ela, quando precede os nomes próprios, “o artigo não funciona como operador de definitização e singularização”, essa função passa a ser assegurada pelo nome próprio.

3. Pressupostos teórico-metodológicos

Todas as línguas apresentam variação interna, mas a necessidade de comunicação faz com que essa variação obedeça a certos limites. Lidar com a variação é, pois, lidar com heterogeneidade. Cabe lembrar que essa heterogeneidade é ordenada – a língua é uma realidade inerentemente variável e ordenada. Foi a Dialectologia que chamou a atenção inicial para a variação linguística.

Apesar do pioneirismo, a Dialectologia foi criticada por vários motivos, Trudgill (1983 *apud* CALLOU 2000) aponta que lhe faltou basicamente duas coisas: 1) saber aliar as técnicas tradicionais de estudo do dialeto ao estabelecimento e quantificação das variáveis linguísticas e 2) basear seus resultados em número maior de dados, a fim de dar um quadro não só da variação diatópica ou regional, mas também da diastrática ou social (TRUDGILL, 1983 *apud* CALLOU, 2000, p.5)

Ao se limitar apenas a descrever os dados e sua distribuição geográfica, a Dialectologia esqueceu-se de analisar as razões que motivaram a sua distribuição: só assim serão capazes de chegar a uma compreensão do mecanismo sociolinguístico subjacente à distribuição geográfica dos fenômenos linguísticos, da localização das isoglossas, e da difusão das inovações. (CALLOU, 2000, p.6)

É nesse ponto que os pressupostos teóricos da Sociolinguística vêm somarseaos da Dialectologia. Ambas possuem um objetivo maior que é “o estudo da diversidade da língua dentro de uma perspectiva sincrônica e concretizada nos atos de fala” (FERREIRA e CARDOSO, 1994, p.19). Baseado nisso, o trabalho propõe unir as duas teorias, efetuando uma descrição linguística dos dados das localidades, tentando analisar as razões que motivaram essa distribuição. Para tanto, a pesquisa adota alguns pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística e outros pressupostos da Dialectologia; aqueles tendo por base os estudos de Labov (1972) e Milroy (1980) e (1992), vendo a língua como variável, considerada em seu contexto sócio-cultural, uma vez que é

uma prática social; e esses, baseados nos estudos de Nelson Rossi (1963) e (1980) e Antenor Nascentes (1922), com o intuito de realizar uma descrição dos dados coletados nas duas localidades

O *corpus* desta pesquisa foi constituído por oito informantes: quatro da zona rural do Pouso Alto (Abre Campo) e quatro do Córrego dos Lourenços (Matipó); quatro homens e quatro mulheres; quatro deles com idade entre 18 e 30 anos e os outros 4 com mais de 70 anos. Todos eles analfabetos ou semi-analfabetos, tendo cursado até, no máximo, a metade do Ensino

Fundamental; todos eles também são nascidos e de pais também nascidos na localidade. Os dados foram coletados *in loco*, através de entrevista espontânea realizada pela própria pesquisadora e com consentimento prévio do informante, com duração mínima de 30 minutos; foram transcritos com base nas Normas do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de

São Paulo (Projeto NURC). Com relação ao tratamento dos dados, inicialmente, verificou-se o ambiente sintático-oracional de figuração do artigo: catalogação de todos os SN's para analisar o uso ou não de artigo definido e indefinido. Logo após, realizou-se a análise da atuação ou não do

artigo definido diante dos nomes próprios. A variável dependente foi composta de duas variantes: ausência ou presença de artigo definido diante de antropônimos.

4. Análise dos dados

Para Amaral (2007), os falantes usam a variante não predominante, seja ela a ausência ou a presença, para fazer referência a pessoas com as quais não têm nenhum grau de intimidade e a variação predominante para fazer referência às pessoas com as quais possui contato.

A partir desse ponto de vista, essa intimidade foi analisada, inicialmente, de acordo com três divisões: pessoa mais próxima do falante, pessoa mais distante do falante e pessoa pública. Como não houve nenhum caso de figura pública em nenhuma das entrevistas, essa divisão foi desconsiderada. As tabelas (1) e (2) apresentam o resultado desta análise:

TABELA 1

O grau de intimidade em relação ao referente em Abre Campo

Pessoa mais próxima	%	Pessoa mais distante	%
---------------------	---	----------------------	---

Presença	68	47%	31	50%
Ausência	76	53%	31	50%
Total	144	100%	62	100%

TABELA 2

O grau de intimidade em relação ao referente em Matipó

	Pessoa mais próxima	%	Pessoa mais distante	%
Presença	227	89	112	71
Ausência	28	11	45	29
Total	255	100%	157	100%

Em Abre Campo, o fator intimidade não interfere na variação ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos com relação a pessoas mais distantes e interfere ligeiramente com relação a pessoas mais próximas. Já em Matipó, percebe-se que o artigo é predominante tanto no emprego com relação a pessoas mais próximas quanto no emprego com relação a pessoas mais distantes, sendo um pouco mais relevante no primeiro caso; em contrapartida, ao se analisar apenas a ausência nessa mesma localidade, fica claro que quando se trata de pessoa mais distante, os falantes empregam muito mais a ausência de artigo definido (29%), ao passo que, ao se referirem a pessoas mais próximas, empregam muito menos essa ausência (11%).

Uma questão relaciona-se com o fato dos gramáticos colocarem o fator intimidade como regra para o uso do artigo diante de antropônimos, torna-se necessário saber duas coisas: primeiro, o que bloquearia esse sentimento de intimidade em algumas épocas ou em determinadas regiões, pois não se pode dizer que alguns falantes em determinadas épocas ou em determinadas regiões sejam incapazes ou desprovidos de intimidade; nos dados desta dissertação percebe-se que alguns falantes usam, mais de uma vez, um mesmo nome próprio ora articulado ora não, ou vice-versa, conforme se observa nos exemplos abaixo:

(1) não... nasci na... na Pedra Branca que eu tô falano com cê é quando:: eu casei... que eu tive o... o primero minino... já foi na virada de lá... eu... eu troquei com meu pai né?... eu já tava isperano Ø *Eli*... já tinha dois ano de casada já... tava isperano o *Eli*... aí o Joaquim falô... não... agora faz assim... ê::... ê:: ... ele rematô um... o terreno

da virada de lá... é falô assim.. cois assim... agora nós troca... ocê vem pra cá e:: e... ele passa lá pra... pra casa de lá... e eu... e eu... eu... eu... eu fico aqui... tomano conta aí... aí fiquei lá... tive *o Eli* lá... quando foi... quase ganhano Mariquita eu... eu vortei pra cá e ele foi pra lá... **(I1F87AC linhas 43-50)**

(2) e *o Ricardo* gritava que num morreu... *Ø Ricardo* batia até a mão no volante... “num morreu não... Léia!”... falei... “morreu!”... aí foi mia fia... e acarmô eu... eu pensei assim... **(I6F30Mt linhas 659-661)**

(3) pro seu avô num gostava de minino no sirviço... eu trabaiava pro Tunim... eu fui cumeçá a trabaiá pro *Seu Nbonhô* mesmo eu tava cum quinze ano... aí num saí mais não... os zoto num sabe... mais *Ø Seu Nbonhô* gostava do sirviço bem feito demais... minino era mei maçadô né?... ê num gostava não... **(I8M70Mt linhas 506-507)**

(4) eu cheguei e fiquei bem na frente do portão assim... bem na frente... sabia que era ela que ia abrir o portão... ela chegô a abrir o portão e olhô bem na minha cara... tava *a Madalena* e essa menina... essa minina lá... eu isquici até o nome do rai da muié já... nós tão cunversano aqui... Amélia... tava Amélia e *Ø Madalena*... abrino o portão... essa sonseira chegô perto de mim e falô assim... “ocê aprendeu?”... eu falei assim... “ô... num tô mexeno com ocê não... cê vai pra puta que pariu e me larga eu quieto”... mandei a mulher pra puta que pariu... falei assim... “ah... arrumei otro pobrema”... a sorte minha é que *Ø Madalena* falô assim... “ô ... o minino já tá nervoso que ele perdeu aula... perdeu tudo... perdeu matéria... perdeu um punhado de treim aí... e ocê ainda vai mexê com ele?... que que ocê tá cassando?... eu num vô fazê na/... mais nada não”... **(I4M29AC linhas 292-302)**

Nota-se pelos exemplos (1), (2), (3) e (4) que os falantes ora empregam os antropônimos articulados, ora não. Ao analisarmos o grau de intimidade entre o falante e o referente, percebemos que em (1) a informante fala do filho, em (2) de um vizinho íntimo, em (3) de um antigo patrão e, em (4), da diretora da escola. Percebe-se que o grau de intimidade com relação aos diversos referentes difere, mas, ao mesmo tempo, ora esses antropônimos são articulados ora não; se é uma regra, como postulam as gramáticas tradicionais, não poderia ser variável. Os dados quantificados e os exemplos acima servem para nos mostrar que o parâmetro intimidade ou familiaridade do referente do antropônimo influi sim no emprego de artigo definido diante de antropônimos – o que pode ser observado na fala dos moradores da zona rural de Matipó –, mas não deve ser visto uma regra categórica.

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1973.
- AMARAL, Eduardo Tadeu Roque. *A ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos em três localidades de Minas Gerais: Campanha, Minas Novas e Paracatu*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos da Gramática do Português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- BECHARA, Ivanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- CALLOU, Dinah. *A variação no Português do Brasil: O uso do artigo definido diante de antropônimo*. Faculdade de Letras da UFRJ, *Série Conferência*, vol. 9. Rio de Janeiro, 2000.
- CUNHA, Celso F. da e CINTRA, Lindley F. L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FARACO, Carlos e MOURA, Francisco. *Gramática*. São Paulo: Ática, 1987.
- FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana. *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.
- LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- MILROY, Lesley. *Language and Social Networks*. (1980). Massachusetts, Blackwell, 1980.
- NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Simões, 1922.
- _____. *Bases para a elaboração do Atlas Lingüístico do Brasil*. Rio de Janeiro: MEC, Casa de Rui Barbosa, Vol. I, 1958; Vol. II, 1961.
- ROSSI, Nelson. *Atlas Prévio dos Falares Baianos*. Rio de Janeiro: INL, MEC, 1963.
- _____. Dialectologia. In: Houaiss, Antônio. *Enciclopédia Mirador Internacional*. São Paulo: Melhoramentos, 1980, pp. 3.298-3.304. v.7.
- SAID ALI, M. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1964.
- SOUZA DA SILVEIRA. *Lições de Português*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal. 1960.
- VASCONCELOS, José Leite de. *Antroponímia portuguesa: tratado comparativo da origem, significação, e vida do conjunto dos nomes próprios, e apelidos, usados por nós desde a Idade Média até hoje*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1928.

CONCORDÂNCIA DE PESSOA E NÚMERO NOS VERBOS IKPENG

Angela F. A. Chagas³⁸

Prof. Dr. Angel Corbera Mori (Orientador)³⁹

Resumo: Neste trabalho, discutiremos a concordância de pessoa e número existente entre o verbo Ikpeng e seus argumentos. Nessa língua, o verbo transitivo pode concordar com o sujeito ou com o objeto, dependendo de alguns fatores. Observamos que os verbos transitivos Ikpeng estabelecem concordância seguindo o que é conhecido na literatura linguística como alinhamento (direto-)inverso, que consiste na concordância do verbos sempre com as não-terceiras pessoas. Os verbos intransitivos possuem marcação cindida, podendo realizar seu argumento ora como Sa, ora como Sp. O que parece motivar essa cisão são as noções de eventos interna e externamente causados. Os verbos Ikpeng que são externamente causados carregam os prefixos pessoais da Série I; enquanto que os internamente causados carregam os prefixos pessoais da Série II. Quanto à concordância de número, o verbo (transitivo) concorda sempre com o elemento que está no plural, independente das pessoas envolvidas e da função gramatical (sujeito ou objeto) dos argumentos.

Palavras-Chave: Língua Ikpeng; Concordância; Pessoa; Número.

Abstract: In this paper, we discuss the person and number agreement between the verb and its arguments in Ikpeng language. In this language, the transitive verb can agree with its subject or object. The transitive Ikpeng verbs establish agreement following what is known in the linguistic literature as (direct-)inverse alignment, which consists in the agreement of verbs always with the non-third persons. The intransitive verbs present the Split-S pattern, marking its argument sometimes as Sa, sometimes as Sp. What seems to motivate this split system is the notions of internally and externally caused events. The Ikpeng verbs that are externally caused carry the Personal Prefixes of Series I; while internally caused verbs carry the Personal Prefixes of Series II. About the number agreement, (transitive) verbs always agree with the element in plural number, regardless of grammatical function of the arguments (subject or object), and independent of the persons involved in the verbal predication.

Keywords: Ikpeng Language; Agreement Person; Agreement Number.

I. Introdução: Alinhamento (Direto-)Inverso

Uma língua possui sistema (direto-)inverso quando a concordância no verbo transitivo se estabelece de maneira hierárquica com a pessoa que possui maior proeminência, topicalidade ou animacidade. Nessa hierarquia, os *Speech Act Participants (SAP)*, primeira e segunda pessoa, são mais proeminentes que a terceira. Nessas línguas, duas coisas são importantes de serem observadas no verbo: (i) a marcação de concordância se refere a apenas um dos dois participantes da oração transitiva;

³⁸ Professora do Curso de Letras da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e aluna de Doutorado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: angchagas@yahoo.com.br

³⁹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

e (ii) se a pessoa que ocupa a maior posição na hierarquia é o sujeito ou o objeto do evento codificado pelo verbo. Quatro configurações diferentes podem ser propostas para essas línguas:

	SUJEITO	OBJETO
1) Direta	(SAP : 3)	
2) Inversa	(3 : SAP)	
3) Local	(SAP : SAP)	
4) 3:3	(3 : 3)	

II. Marcação de Pessoa nos Verbos Transitivos Ikpeng

II.1. Configuração Direta e Configuração Inversa

A primeira possibilidade ocorre quando o sujeito do verbo é um SAP e o objeto é uma terceira pessoa. A morfologia associada a esse alinhamento é chamada de direta. A segunda possibilidade ocorre quando o sujeito é uma terceira pessoa e o objeto é um SAP. A esse alinhamento morfológico dá-se o nome de inverso (GILDEA, 1994, p. 188).

ALINHAMENTO	SAP	3
Direto	Sujeito	Objeto
Inverso	Objeto	Sujeito

De acordo com Gildea (ibidem), o termo “inverso” veio originalmente das análises das línguas da família Algonquiana que apresentam esse tipo de sistema. Ainda segundo este autor, Thomas Payne foi a primeira pessoa a propor que o sistema de concordância verbal nas línguas da família Karib fosse tratado como um alinhamento (direto-)inverso (GILDEA, op. cit., p. 226). Essa é a análise adotada por Gildea (idem.), para a língua Carib do Suriname; por Meira (2004), para a língua Tiriyo; e por Camargo (2003) para a língua Wayana. Neste trabalho, propomos uma análise semelhante para a língua Ikpeng.

Em Ikpeng há várias subséries de afixos pessoais recorrentes nos verbos, que podem variar de acordo com valência (transitividade e intransitividade) e com a forma da raiz verbal (iniciada por consoante ou vogal), muito semelhante ao que ocorre no Bakairi e no Tiriyo, ambas línguas da família Karib.

Tabela de Prefixos Pessoais Ikpeng⁴⁰

	VERBO TRANSITIVO		VERBO INTRANSITIVO	
	Série I	Série II	Série I	Série II

⁴⁰ Para ver detalhes sobre os critérios utilizados para o estabelecimento dos prefixos pessoais em Ikpeng, consultar Chagas (2013).

PESSOA	(Função A)		(Função P)		(Função Sa)	(Função Sp)	
	C- Inicial	V-Inicial	C- Inicial	V-Inicial	V- Inicial	C- Inicial	V- Inicial
1	ye-	y-	ĩ-	g-	k-	ĩ-	g-
2	me-	m-	o-	w-	m-	o-	w-
1+2	kut-	kut-	wĩ-	ug(w)-	kut-	wĩ-	ug(w)-
3	e-	Ø-	i-	y-	Ø-	i-	y-
Morfemas <i>Portmanteaux</i>	ko-	kw-	wĩ-	ug(w)-			
		(1Ax2P)		(2Ax1P)			

As séries transitivas I e II ocorrem de maneira mutuamente excludente nesses verbos, o que significa que o verbo marca apenas uma das pessoas envolvidas na sua estrutura argumental; além disso, a língua parece privilegiar as não-terceiras pessoas.

Dessa forma, pode-se dizer que a língua Ikpeng apresenta as propriedades correspondentes a um sistema (direto-)inverso, pois os prefixos da Série I se realizam no verbo quando o sujeito configura um *SAP* e o objeto, uma terceira pessoa, havendo assim marcação morfológica direta; enquanto que os prefixos da Série II são realizados quando o sujeito é uma terceira pessoa e o objeto é um *SAP*, havendo marcação morfológica indireta, como pode ser visto nos exemplos abaixo:

ALINHAMENTO DIRETO: SAP x 3

(01) RELAÇÃO: 1A x 3P

a) **ye**-wopraption-**li**

1-entristecer-PAS.IM⁴¹

‘Eu o entristeci’

b) **y**-apige-**li**

1-arranhar-PAS.IM

‘Eu o arranhei’

(02) RELAÇÃO: 2A x 3P

a) **me**-wopraption-**li**

2-entristecer-PAS.IM

‘Você o entristeceu’

b) **m**-apige-**li**

2-arranhar-PAS.IM

‘Você o arranhou’

(03) RELAÇÃO: 1+2A x 3P

⁴¹ Lista de Glosas: 1 (primeira pessoa singular); 1+2 (primeira pessoa inclusiva); 2 (segunda pessoa); 3 (terceira pessoa); A (sujeito transitivo); INTR (intransitivizador); P (objeto transitivo); PAS.IM (passado imediato); PL (plural); S (sujeito intransitivo).

- | | |
|--|---|
| a) kut-wopraption-li
1+2-entristecer-PAS.IM
'Nós o entristecemos' | b) kut-apige-li
1+2-arranhar-PAS.IM
'Nós o arranhamos' |
|--|---|

ALINHAMENTO INVERSO: 3 x SAP

(04) RELAÇÃO: 3A x 1P

- | | |
|---|--|
| a) ĩ-wopraption-li
1-entristecer-PAS.IM
'Ele me entristeceu' | b) g-apige-li
1-arranhar-PAS.IM
'Ele me arranhou' |
|---|--|

(05) RELAÇÃO: 3A x 2P

- | | |
|---|--|
| a) o-wopraption-li
2-entristecer-PAS.IM
'Ele entristeceu você' | b) w-apige-li
2-arranhar-PAS.IM
'Ele arranhou você' |
|---|--|

(06) RELAÇÃO: 3A x 1+2P

- | | |
|---|---|
| a) wĩ-wopraption-li
1+2-entristecer-PAS.IM
'Ele nos entristeceu' | b) ugw-apige-li
1+2-arranhar-PAS.IM
'Ele nos arranhou' |
|---|---|

II.2. Configuração Local

O terceiro tipo de configuração ocorre quando tanto o sujeito, quanto o objeto são *SAPs*. Nesse caso, as línguas podem fazer o alinhamento das relações 1Ax2P e 2Ax1P de duas formas distintas: a) tratar a marcação dessas relações como um subsistema independente, que não é nem direto, nem inverso; ou b) tratá-las como se fossem diretas ou inversas.

As línguas dos primeiro tipo podem ainda:

- (a.1) apresentar uma morfologia individual para cada uma das relações; ou
- (a.2) apresentar uma morfologia que evidencia que ambas as relações juntas formam um subsistema, isto é, marcar ambas as relações de forma idêntica.

As línguas do segundo tipo apresentam as seguintes possibilidades:

- (b.1) ambas as relações são tratadas como configurações diretas;
- (b.2) ambas as relações são tratadas como configurações inversas;
- (b.3) 1Ax2P é tratada como configuração direta e 2Ax1P, como inversa; e
- (b.4) 1Ax2P é tratada como configuração inversa e 2Ax1P como direta.

A língua Ikpeng parece fazer parte do primeiro tipo (a), pois apresenta prefixos independentes do sistema de afixos pessoais para marcar essas relações, da mesma forma que a língua Carib (GILDEA, 1994, p. 193) – embora esta seja do subtipo (a.2), isto é, realiza o mesmo morfema {k(i)-} para marcar ambas as relações. Ikpeng é uma língua do subtipo (a.1), pois realiza morfemas distintos para cada uma das relações: {ko-/kw-} para marcar a relação 1Ax2P; e {wĩ-/ug(w)-} para codificar a relação 2Ax1P.

(07) 1A x 2P

- | | |
|------------------------|---------------------|
| a) ko-wopraption-li | b) kw-apige-li |
| 1/2-entristecer-PAS.IM | 1/2-arranhar-PAS.IM |
| ‘Eu entristeci você’ | ‘Eu arranhei você’ |

(08) 2A x 1P

- | | |
|------------------------|---------------------|
| a) wĩ-wopraption-li | b) ug(w)-apige-li |
| 1/2-entristecer-PAS.IM | 1/2-arranhar-PAS.IM |
| ‘Você me entristeceu’ | ‘Você me arranhou’ |

Observe que o morfema *portmanteau* que marca a relação 2Ax1P é homófono ao morfema inverso correspondente à primeira pessoa inclusiva (1+2), de modo que os exemplos em 04a) e 04b) também podem ser interpretados como “Ele nos entristeceu” e “Ele nos arranhou”, respectivamente. Fato semelhante ocorre no Carib, onde o morfema *portmanteau* {k(i)-}, que marca ambas as relações envolvendo duas SAP (1Ax2P; 2Ax1P), também é homófono ao prefixo inverso que marca a primeira pessoa inclusiva, de tal forma que seu uso pode ter três interpretações possíveis:

kĩ-kuupi-ya	k-aroo-ya
1/2-bathe-TNS	1/2-take-TNS
‘I bathe you’	‘I take you’
‘You bathe me’	‘You take me’
‘S/he bathes us’	‘S/he takes us’ (GILDEA, 1994, p. 193)

Em Ikpeng, assim como no Carib, essa ambiguidade pode ser desfeita ou pelo contexto discursivo ou pelo uso de pronomes pessoais. Repetimos abaixo os exemplos em (08) com o uso dos pronomes pessoais para mostrar a possibilidade de desambiguação das orações por meio dos pronomes pessoais em Ikpeng:

(09) DESAMBIGUAÇÃO DA SENTENÇA POR MEIO DE PRONOMES PESSOAIS

- | | | | |
|------------------------|----------|---------------------|----------|
| a) wĩ-wopraption-li | omro uro | b) ug(w)-apige-li | omro uro |
| 1/2-entristecer-PAS.IM | você eu | 1/2-arranhar-PAS.IM | você eu |
| ‘Você me entristeceu’ | | ‘Você me arranhou’ | |

c) wí-wopraption-li	ugun	ugro	d) ug(w)-apige-li	ugun	ugro
1/2-entristecer-PAS.IM	ele	nós	1/2-arranhar-PAS.IM	ele	nós
‘Ele nos entristeceu’			‘Ele nos arranhou’		

Como pode ser visto até então, a língua Ikpeng não trata de forma hierárquica a relação envolvendo duas *SAP*, pois em ambas as possibilidades, usa prefixos *portmanteaux* que não evidenciam a proeminência de uma pessoa sobre a outra. Desse modo, pode-se dizer que essa língua possui uma hierarquia de pessoa, mas não nos moldes $1 > 2 > 3$, onde a primeira pessoa é mais proeminente que a segunda e ambas mais que a terceira. De acordo com o que foi apresentado, conclui-se que a oposição realizada na língua diz respeito a quem é participante do discurso e quem não é, ou seja, *SAPs* x 3. Assim, pode-se dizer que a melhor forma de esquematizar a relação entre as pessoas gramaticais em Ikpeng é: $1 = 2 > 3$.

II.3. Configuração 3Ax3P

Quando ambos os argumentos envolvidos são terceiras pessoas, o uso de morfologia direta ou inversa não causa distinção na relação dos participantes, como pode ser visto abaixo:

(10) 3A x 3P

a) Ø-eneng-li	ugun	oren	b) y-eneng-li	ugun	oren
3Sa-ver-PAS.IM	ele	ele	3Sp-ver-PAS.IM	ele	ele
‘Ele o viu’			‘Ele o viu’		

Nesse caso, o uso de morfologia direta ou inversa dependerá de fatores pragmáticos, como a topicalidade (Givón, 1994). Usando mais uma vez a terminologia adotada para as línguas da família Algonquiana, chama-se *proximate* à terceira pessoa que recebe morfologia direta, ou seja, aquela que é marcada com afixos correspondentes ao sujeito transitivo; e *obviative* à terceira pessoa, quando esta recebe morfologia inversa, ou seja, é marcada como objeto.

Arnold (1994, p. 28) diz que, nesses casos, as línguas usam morfologia inversa para introduzir um participante novo no discurso. Assim, o uso de morfologia direta ou inversa nesses casos, serviria para indicar a relação “dado *versus* novo”; “tema *versus* rema”; “tópico *versus* comentário”; “anáfora *versus* catáfora”. Isso pode ser verificado em textos, porém, é uma discussão que está além do escopo deste trabalho.

III. Marcação de Pessoa nos Verbos Intransitivos Ikpeng

De acordo com Payne (1997, p. 144), algumas línguas expressam o argumento dos verbos intransitivos (S) de duas maneiras distintas, ora como A (Sa), ora como P (Sp). Tais línguas podem ser de dois tipos: S-Cindido e S-Fluido⁴².

Os verbos intransitivos Ikpeng parecem ser do tipo S-Cindido, uma vez que cada tema verbal só pode ocorrer exclusivamente com uma série de prefixos, ou seja, determinados verbos só ocorrem com prefixos a da Série I, e outros apenas com prefixos da Série II; diferente do sistema S-Fluido, quando uma mesma raiz verbal pode carregar ora um argumento Sa, ora Sp, dependendo da semântica do verbo, numa determinada situação de uso, o que não se observa no caso do Ikpeng.

De acordo com Dixon (1994), a cisão tem sempre uma base semântica. No caso do Ikpeng, os verbos inerentemente intransitivos parecem seguir a seguinte distribuição:

- a) Os verbos externamente causados, ou seja, os que necessitam de uma causa externa que desencadeia o evento descrito pelo verbo – que pode ser um agente, um instrumento, uma força natural, ou uma circunstância – são marcados com a Série I (ex: *inpome* ‘apagar’, *engru* ‘boiar’, *eputxikte* ‘engrossar’, *egwam* ‘afundar’, etc); e
- b) Os verbos internamente causados, aqueles que realizam o evento unicamente graças às características intrínsecas de seus argumentos, sem necessitar de uma causa externa, são marcados com a Série II⁴³ (ex: *eprum* ‘sorrir’, *ekiripang* ‘envelhecer’, *aginum* ‘chorar’, *txikte* ‘urinar’, etc).

(11) VERBOS EXTERNAMENTE CAUSADOS: PREFIXOS DA SÉRIE I

a) Ø-engru-li	muy	b) m-epiante-li
3-boiar-PAS.IM	canoa	2-esfriar-PAS.IM
‘A canoa boiou’		‘Você esfriou’
		(Trad. Livre: “Aliviou a sua dor”)

(12) VERBOS INTERNAMENTE CAUSADOS: PREFIXOS DA SÉRIE II

a) g-aginum-li	b) i-txikte-te-li
1-chorar-PAS.IM	1-urinar-ITER-PAS.IM
‘Eu chorei’	‘Eu urinei’

Os verbos intransitivizados, ou seja, derivados de transitivos a partir do morfema {ot-}, são sempre marcados com os prefixos da Série I, fato recorrente na família Karib.

(13) VERBOS INTRANSITIVIZADOS: PREFIXOS DA SÉRIE I

⁴² Cf. Dixon (1994, p. 71).

⁴³ Uma discussão detalhada da distinção entre verbos interna e externamente causados será feita no Capítulo IV desta tese.

a) k-ot-engkorore-li	b) Ø-ot-apkore-li	wayo
1-INTR-atravesar-PAS.IM	3-INTR-quebrar-PAS.IM	cuia
‘Eu atravessei (o rio)’	‘A cuia quebrou’	

IV. Concordância de Número

Em relação à marcação de número, observamos que o verbo concorda sempre com o argumento que estiver no plural, independente da pessoa (1ª, 2ª ou 3ª) ou da função gramatical (sujeito ou objeto) do argumento. O morfema utilizado para marcar o plural nos verbos em orações declarativas é o sufixo {-kom} (que pode também se realizar na forma {-ngmo}), por um processo de metátese⁴⁴). Vejamos abaixo alguns exemplos:

SUJEITO NO PLURAL

(14) Relação: 2A	‘vs’	1P	
ugw-eneng-li- ngmo		omro- ngmo	uro
1+2-ver-PAS.IM- PL		você- PL	eu
‘ Vocês me viram’			

(15) Relação: 2A	‘vs’	3P	
m -eneng-li- ngmo		omro- ngmo	ugun
2A/3P -arranhar-PAS.IM- PL		você- PL	ele
‘ Vocês o viram’			

(16) Relação: 3A	‘vs’	1P	
g-eneng-li- ngmo		ugyam	uro
3A/1P -ver-PAS.IM- PL		eles	eu
‘ Eles me viram’			

(17) Relação: 3A	‘vs’	2P	
o-eneng-li- ngmo		ugyam	omro
3A/2P -ver-Pas.Im- PL		eles	você
‘ Eles viram você’			

(18) Relação:	3A	‘vs’	3P
Ø -eneng-li- ngmo		ugyam	oren

⁴⁴ Para mais informações sobre os processos fonológicos possíveis na língua Ikpeng, ver os trabalhos de Pachêco, 2001; Campetela (1997).

3A/3P-ver-PAS.IM-PL **eles** ele
 ‘**Eles** o viram’

OBJEITO NO PLURAL

(19) Relação: 1A ‘vs’ 2P
 ko-eneng-li-**ngmo** uro omro-**ngmo**
 1A+**2P-ver-PAS.IM-PL** eu voce-**PL**
 ‘Eu vi **vocês**’

(20) Relação: 1A ‘vs’ 3P
 y-eneng-li-**ngmo** uro **ugyam**
 1A/**3P-ver-PAS.IM-PL** eu **eles**
 ‘Eu **os** vi’

(21) Relação: 2A ‘vs’ 3P
 m-eneng-li-**ngmo** omro **ugyam**
 2A/**3P-ver-PAS.IM-PL** você **eles**
 ‘Você **os** viu’

(22) Relação: 3A ‘vs’ 2P
 o-eneng-li-**ngmo** ugun omro-**ngmo**
 3A/**2P-ver-PAS.IM-PL** ele você-**PL**
 ‘Ele viu **vocês**’

(23) Relação: 3A ‘vs’ 3P
 Ø-eneng-li-**ngmo** ugun ugyam
3A/3P-ver-PAS.IM-PL ele eles
 ‘**Ele** os viu’

Os exemplos acima mostram que o verbo estabelece a concordância de número com o elemento gramatical que está no plural. Em 14, 15, 16, 17 e 18, o sujeito do verbo está no plural e o objeto no singular e o verbo recebe a marcação de plural agregada a sua raiz, concordando assim com o sujeito. Em 19, 20, 21, 22 e 23, o sujeito encontra-se no singular e o objeto no plural. O verbo novamente recebe a marcação de plural, concordando desta vez com o objeto.

Com base nos dados dispostos é possível dizer que a concordância de número não é governada pelas mesmas regras da concordância de pessoa, pois nesse caso, a concordância é determinada pela

hierarquia de pessoa, como discutido anteriormente. Esse fator parece não ser relevante para a concordância de número.

REFERÊNCIAS:

ARNOLD, Jennifer. Voice Marking in Mapudungum. Twentieth Annual Meeting of Berkley Linguistics Society, 1994 (pág. 28-41).

CAMARGO, Eliane. Classes verbais e semântica dos argumentos em um sistema sintático cindido: o exemplo do Wayana (Caribe). In: QUEIXALÓS, F (ed.), Ergatividade na Amazônia II. Paris: CNRS~CELIA, 2003 (pág. 83-100).

CAMPETELA, Cilene. Análise do sistema de marcação de caso nas orações independentes da língua Ikpeng. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1997.

DIXON, R. M. W. Ergativity. Cambridge University Press: Cambridge, 1994.

GILDEA, Spike. Semantic and pragmatic inverse: ‘inverse alignment’ and ‘inverse voice’ in Carib of Suriname. In: GIVÓN, T (ed). Voice and Inversion. (Typological Studies in Language). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1994 (pág. 187-230).

GIVÓN, Talmy. The pragmatics of de-transitive voice: functional and typological aspects os inversion. In: GIVÓN, T (ed). Voice and Inversion. (Typological Studies in Language). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1994 (pág. 3-45).

MEIRA, Sérgio. Morfologia *vs.* Semântica ou Intransitividade Cindida em Tiriyo (Karib). Anais do II Encontro Nacional do GELCO: Integração Linguística, Étnica e Social: Brasília, 2004.

PACHECO, F. Morfossintaxe do verbo Ikpeng (Karib). Tese de Doutorado Campinas: UNICAMP, 2001.

PAYNE, Thomas. Describing Morphosyntax: a guide for fielding linguistics. Cambridge University Press: Cambridge, 1997.

ASPECTOS DA CONCORDÂNCIA EM ASURINI DO XINGU

Antônia Alves Pereira⁴⁵

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar aspectos da concordância em Asurini do Xingu, membro da família Tupi-Guarani, tronco Tupi. Nessa língua, existem Três classes de verbos: transitivos, intransitivos ativos e intransitivos descritivos. Nas sentenças ativas, verbos transitivos e verbos intransitivos ativos são codificados por prefixos da série I. Esses prefixos aparecem anexados ao verbo e são correferentes com o sujeito da oração. Se os verbos são intransitivos descritivos, a codificação de pessoa é feita com pronome pessoal e intermediada por um prefixo relacional. Se no discurso entram em cena o número plural e a hierarquia de pessoa, novos parâmetros são selecionados para a concordância. Quando estão envolvidas no jogo 1ª e 2ª pessoas do plural em que a aquela desempenha o papel de agente e a 2ª o papel de paciente, a codificação pessoal é feita por prefixos *portmanteau*. Quando o objeto é mais tópico que o sujeito da oração, isto é, se acontece de ele ser mais alto que o sujeito na hierarquia de agentividade natural da língua, novos critérios são utilizados para a concordância pessoal. Nesse caso, a concordância do verbo é feita com o objeto da oração.

Palavras-chave: Concordância; Sujeito; Verbo.

Abstract: Abstract: This paper presents aspects of agreement in Asurini of Xingu, a member of the Tupi-Guarani family, Tupi stock. In this language there are three classes of verbs: transitive, active intransitive, and descriptive intransitive. In active sentences, transitive verbs and active intransitive verbs are coded by Series I prefixes. These prefixes appear attached to the verb and are co-referent with the subject of the sentence. If the verbs are intransitive descriptive, the coding of person is done with a personal pronoun and intermediated by a relational prefix. If in discourse the plural number and person hierarchy come into play, new parameters are selected for agreement. When the 1st and 2nd person plural are involved, where the former plays the role of agent and the latter the part of the patient, the coding of person is done by portmanteau prefixes. When the object, rather than the subject, is the topic of the sentence, that is, if the object happens to be higher than the subject in the hierarchy of agentivity in the language, new criteria are used for personal agreement. In this case, verb agreement is with the object of the sentence.

Keywords: agreement, subject, verb.

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo mostrar aspectos da concordância no Asurini do Xingu. Essa língua, conforme classificação de Rodrigues (1986), faz parte da família Tupi-Guarani, tronco Tupi. O povo asurini do Xingu vive no município de Altamira, estado do Pará, e sua população é composta por aproximadamente 150 pessoas.

No decorrer desse trabalho, tratamos da relação entre o sujeito e o verbo e como se estabelece a concordância de pessoa. Procuramos mostrar que há uma série de fatores que orienta essa relação.

⁴⁵ Doutorado em Linguística. Professora da Universidade Federal do Pará.

Esse trabalho segue os pressupostos teóricos da linguística tipológico-funcional. Na sua elaboração, utilizamo-nos de ideias de autores como: Dixon (1994), Zwicky (1977), Comrie (1978), Hewson (1991) e Silverstein (1976).

Os dados do Asurini do Xingu aqui utilizados foram todos coletados por nós junto ao povo que fala a língua Asurini do Xingu.

2. Concordância pessoal em Asurini do Xingu

No Asurini do Xingu, existe um marcador de pessoa distinto para cada pessoa do discurso. Esse fenômeno é encontrado também em muitas línguas da família Tupi-Guarani. A morfologia e a sintaxe são determinantes na seleção e codificação dos sujeitos. Através da natureza do verbo e pelo tipo de construção em que se encontra envolvido é que se identificam os sujeitos. A língua agrupa os verbos em transitivos, intransitivos ativos e intransitivos descritivos (c.f. Pereira 2009), quanto às construções em que se encontram envolvidos podem ser dependentes ou independentes. A seguir, detalhamos como são selecionados os marcadores de pessoa e como se dá a concordância pessoal em orações independentes.

2.1 Construções independentes e relações correferenciais: sujeitos de verbos transitivos e intransitivos ativo

Nas construções independentes, os sujeitos de verbos transitivos e de intransitivos ativos são codificados da mesma forma. Há relação de correferência entre o prefixo marcador de pessoa junto ao verbo e o pronome pessoal ou nominal que exprime o sujeito da sentença. Existem na língua três pessoas do discurso e número singular e plural. No paradigma dos pronomes pessoais distingue-se primeira pessoa do singular, segunda pessoa do singular e terceira pessoa do singular feminina e terceira pessoa do singular masculina. No plural distinguem-se primeira pessoa inclusiva de primeira pessoa exclusiva. Não há distinção de gênero na terceira pessoa do plural como o há no singular. No paradigma dos prefixos da série I, diferentemente do paradigma dos pronomes pessoais, não existe prefixo que assinala a diferença entre as terceiras pessoas seja quanto ao gênero, seja quanto ao número, ou seja, terceira pessoa do gênero feminino ou do gênero masculino, singular ou plural é assinada da mesma forma: com o prefixo u-. A tabela abaixo exhibe os pronomes pessoais e os respectivos prefixos pessoais:

Tabela I- pronomes pessoais e prefixos da série I

Pessoas	Pronomes pessoais	Prefixos da série I
1ª SG	dje	a-
2ª SG	ene	ere-
1ª INCL.	djane	txa-
1ª EXCL.	ure	uru-
2ª PL.	pene	pe-
3ª SG/PL	ga Mas, ã Fem / gy	u-

Abaixo, exemplos que exibem a relação de correferência entre o sujeito expresso por pronome pessoal ou nominal e o prefixo da série I anexado ao verbo.

(1) dje ipira a-muin
 1sg peixe 1-cozinhar
 A O a-VT
 ‘eu cozinho peixe’

(2) ene ere-pen
 2sg 2sg-passar
 SA sa-VI
 ‘você passa’

(3a) ga u-dja’a
 3sg.Mas 3-chorar
 SA sa-VI
 ‘ele chora’

(3b) tajmira mani’aka u-mu’in
 Npr mandioca 3-cozinhar
 A O a-VT
 ‘Tajmira cozinhou mandioca’

(3c) gy u-dja’a

3Pl 3-chorar

Sa sa-VI

‘eles choram’

- (4a) ure padje uru-kwap
 1Excl. pajé 1Excl-conhecer
 A O a-VT
 ‘nós conhecemos o pajé’

- (4b) djane djawara txa- etxak
 1Pl.Incl onça 1Pl.Incl.a-ver
 ‘nós vimos a onça’

- (5) pene arakuri pe-mu’in
 2PlIncl. galinha 2Pl-cozinhar
 A a-VT
 ‘vocês cozinham galinha’

2.2 Sintaxe cindida

Conforme vimos, verbos transitivos e verbos intransitivos ativos são codificados pelos mesmos elementos morfológicos, e a forma como o sujeito de verbo transitivo (A) se relaciona com o verbo é a mesma que sujeito de verbo intransitivo ativo (Sa), isto é, há uma relação de correferência entre o sujeito e o prefixo da série I que se encontra anexado ao verbo. Já em se tratando de verbos intransitivos descritivos⁴⁶, depara-se com um novo padrão de concordância. Deixa de existir, junto a raiz verbal, um prefixo que é correferente com o sujeito da oração. Essa posição passa a ser ocupada por um prefixo dito relacional cuja função, nesse caso, é assinalar que existe um elemento antecedente que é o sujeito da oração.

⁴⁶ Vale destacar nesse ponto que o que consideramos verbos descritivos no Asurini do Xingu (Pereira 2009 e 2011) recebeu outras classificações em outras línguas da família tupi-guarani. Rodrigues (1996), em análise para os descritivos do Tupinambá, trata-os como nomes possuíveis e postula que tais termos podem desempenhar a função de núcleo de predicado: “Faz todo sentido considerar os nomes de qualidades e estados como nomes possuíveis, que podem funcionar como núcleo de predicado tanto quanto os demais nomes possuíveis, e não como uma categoria à parte de verbos descritivos ou de verbos intransitivos inativos” (Rodrigues, 1996, p. 94).

Em Rose (2003) é apresentada uma análise distinta para os descritivos no Emerillon. Trata-se de sua cisão em duas classes de lexemas com comportamentos distintos: nominoide e atributifs, o que, segundo a autora, parece ser único na família Tupi-Guarani.

(06) ene r-urip
 2sg. Rel-estar alegre
 ‘você está alegre’

(07) dje r-agy)
 1sg Rel-estar apressado
 ‘eu estou apressado’

De acordo com Dixon (1994), as línguas da família Tupi-Guarani tendem a apresentar a classe dos verbos intransitivos subdividida em intransitivo ativo (Sa) e intransitivo estativo (So), inclinando-se para um sistema de marcação de caso cindido, Split-S.

O sistema cindido, Split-S, conforme esse autor, está relacionado a uma divisão na semântica dos verbos intransitivos que é refletida na sintaxe da língua. Universalmente, são conhecidos os papéis sintático-semânticos A, S, O, respectivamente: sujeito de sentença transitiva, sujeito de sentença intransitiva e objeto. A forma como esses papéis se relacionam nas diversas línguas formam três tipos de marcação de caso:

- nominativo-acusativo: o sujeito de sentença transitiva se comporta morfologicamente igual ao sujeito de sentença intransitiva e diferente do objeto.

- ergativo-absolutivo: o sujeito de sentença intransitiva se comporta morfologicamente igual ao objeto e diferente do sujeito de sentença transitiva.

-sistema cindido, Split-S: apresenta a classe dos verbos intransitivos dividida em duas subclasses: uma em que o sujeito de sentença intransitiva ativa tem a mesma forma do sujeito de sentença transitiva, Sa, e outra em que o sujeito de sentença intransitiva estativa tem a mesma forma do objeto, So. É essa relação que há entre esses papéis sintático-semânticos no Asurini. É importante ressaltar que a marcação distinta entre Sa e A com relação a So ocorre apenas no sistema pronominal.

(08) e) r- upi'a
 3Sg.fem Rel- estar.grávida
So Rel- Vi
 ‘ela está grávida’

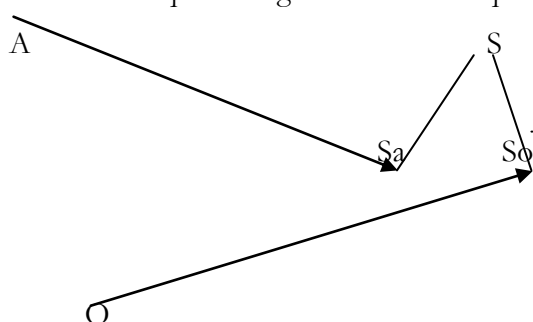
(09) **ga** a- etxak
 3Sg 1Sg-ver
O A- Vt
 ‘eu o vi’

(10) jawara **u**-etxak
 onça 3-ver
 O **A**-Vt
 ‘ele viu a onça’

(11) **u**-vevuj
3Sg-nadar
Sa - V
 ‘ele nadou’

Os exemplos (08 e (09) mostram o pronome pessoal **ga** funcionando como So e como O, respectivamente. Enquanto que os exemplos (08) e (11) mostram que os sujeitos So e Sa são codificados de forma distinta, com elementos de paradigmas diferentes: pronome pessoal e pronome da série I, respectivamente, sendo também distinta a relação entre sujeito e verbo. Os exemplos (10) e (11) mostram que Sa e A marcam sujeito da mesma forma.

O esquema seguinte resume o que mencionamos acima:



3. Hierarquia de pessoa

Nas línguas do mundo 1ª e 2ª pessoas são codificadas como mais tópicas que 3ª, ao que parece as línguas, em geral, tendem a tomar essas duas primeiras pessoas como mais importantes que a terceira, sendo isso levado a tal ponto de algumas línguas não apresentarem uma forma para a 3ª pessoa. Zwicky (1977) propôs a hierarquia seguinte para demonstrar a importância das pessoas no discurso: 1>2>3. Sendo que entre as terceiras pessoas pode haver ainda hierarquia, pois como se sabe a 3ª pessoa carrega traços [humano] e [animado], o que a coloca sob outras hierarquias como: 3H> 3nH> 3Ani > 3Inani.

Conforme Hewson (1991), esse tipo de hierarquia tem se mostrado altamente icônica, pois sua existência não está baseada unicamente na agentividade natural da 1ª pessoa sobre a 2ª (1>2), como foi

afirmado por Silverstein (1976), Comrie (1978) e Dixon (1979), mas também no papel central ou ponto de vista estabelecido pelo participante do ato de fala, o qual pode pôr um papel substancial em algum discurso.

Em Asurini do Xingu, há hierarquia de pessoa: $1 > 2 > 3$, sendo irrelevantes as distinções humano x não-humano, animado x inanimado. A hierarquia operante age diretamente sobre a agentividade e/ou topicalização dos participantes.

Tendo em vista a importância das 1ª e 2ª pessoas sobre a 3ª e a hierarquia segundo a qual o papel Agente é mais tópico que o papel Paciente quando há um processo de descontinuidade em que o fluxo informacional não está mais sob 1ª e 2ª pessoas e nem sobre o Agente, mas sobre a 3ª e no Paciente, as línguas apresentam recursos diversos para demonstrar esse processo. O Português, por exemplo, privilegia a forma passiva. Em Asurini, se em uma sentença o argumento [+agente] é hierarquicamente superior ao [-agente], ele será marcado como argumento subjetivo (série I); no entanto, se o argumento [+agente] é hierarquicamente inferior ao [-agente], será marcado apenas o argumento [-agente] com pronomes pessoais, e os prefixos correferenciais, encontrados nos verbos quando a sentença independente está na forma ativa, são substituídos pelo prefixo relacional {-R}, analogamente aos nomes possuídos. A seguir ilustramos cada uma dessas situações:

a) Sentença independente ativa → prefixos da série I codificam **A**, enquanto clíticos codificam **O**.

(12) **ga** kumetedje **a-** py'yk
 3sg rápido 1sg- pegar
 O Circuns A
 'eu o peguei rapidamente'

b) A = 3ª O = 1ª ou 2ª pessoa → somente O é marcado

(13) **je** r-etxak
 1sg R-ver
 O V
 'Ele me viu'

(14) **je** O-py'yk
 1sg R-pegar
 'ele(a) me pegou'

(15) djawara **je** r-etxak

onça 1sg R-ver
 A O V
 ‘a onça me viu’

- (16) **ene** r-etik
 2sg R-bater
 O V
 ‘ele(a) derrubou você’

Quando primeira e terceira pessoas envolvidas nesse jogo se encontram no plural, a hierarquia de pessoa funciona da mesma forma.

- (17) ure r-etik
 1pl R-derrubar
 ‘ele nos derrubou’

c) A=2^a O=1^a → apenas O é marcado, entretanto aparece a partícula **ape** se 2^a e 1^a pessoas são do singular e **pejepe** se 2^a e 1^a pessoas são do plural.

- (18) **je** r-etik **ape**
 1sg R-derrubar Part
 ‘voce me derrubou’

- (19) **je** r-etxak **ape**
 1sg R-ver Part
 ‘você me viu’

- (20) pene **ure** r-etik **pedjepe**
 2pl 1pl R-derrubar part
 ‘vocês nos derrubaram’

- (21) pene **ure** O-py’yk **pedjepe**
 2pl 1pl R- segurar **part**
 ‘vocês nos seguraram’

Quando estão envolvidas no jogo 1^a e 2^a pessoas no plural em que a aquela desempenha o papel de agente e a 2^a o papel de paciente, não há hierarquia de pessoa, as duas são marcadas por prefixo *portmanteau*.

- (22) ure **uru-** **puru-** mudik
 1plEX 1pl I-2pl IV-puxar
 ‘nós puxamos vocês’

Quando os dois participantes são 3^a pessoa também não há hierarquia, são codificados com pronominais da série I se agente e pronomes pessoais se são objetos.

- (23) ga **ẽ** u-etxak
 3sgM 3sgF 3-ver
 A **O** a
 ‘ele a viu’

- (24) ga gy **u-**txak
 3sgM 3 **3-**ver
 ‘ele o(a)s viu’

Os dados mostram que o Asurini do Xingu toma a primeira pessoa como a central no discurso, em torno da qual giram as demais pessoas. Quando a 2^a ou a 3^a pessoas são focalizadas em detrimento da primeira (19 e 20) ou ainda a 3^a em detrimento da 2^a invertendo a hierarquia inerente de topicalidade (1>2>3), são usados pronomes pessoais em função clítica para marcar a crescente topicalidade de O em prol da diminuição da topicalidade de A.

4. Considerações finais

Neste trabalho, mostramos aspectos da concordância pessoal. Mostramos que no Asurini do Xingu a concordância pessoal depende do tipo de verbo e das pessoas envolvidas no discurso. Verbo transitivo e verbo intransitivo ativo concordam em pessoa número com o sujeito da sentença, a relação que se estabelece por meio de prefixo da série I expressa correferencialidade. Já os verbos intransitivos descritivos apresentam em seu radical um prefixo relacional, cuja função é demonstrar que existe um termo adjacente a ele que é o sujeito da relação.

O trabalho mostrou também aspectos da hierarquia de pessoa na língua. Ficou evidenciado que essa hierarquia é baseada na agentividade natural da língua e que as distinções humano x não-humano e animado x inanimado são irrelevantes nessa língua.

O trabalho aqui exposto é parte da descrição do Asurini do Xingu, agrupado no chamado conjunto de línguas com poucos falantes, e pertencente à vasta família Tupi-Guarani. Ficaremos felizes, se ele contribuir para futuros trabalhos que arrolem a temática aqui apresentada, seja para esse grupo de línguas, seja para a Tipologia Linguística.

REFERÊNCIAS

- COMRIE, B. Ergativity. In WINFRED. P; LEHMAN (ed.). *Syntactic typology*. Austin: University Press. 329-394, 1978.
- DIXON, Robert M.W. *Ergativity*. Cambridge:Cambridge University Press, 1994.
- PAYNE, D. The Tupi-Guarani inverse. In FOX, B.; HOPPER, P.J. (eds.). *Voice: form e function, Typological studies*. In Language n° 27, Amsterdam/ Philadelphia: Jonh Bejamins, 1994.
- HEWSON, J. Person hierarchies in Algokian and Inuktitut. *Linguistic 29, 1991: 861-875*,
- PEREIRA, A.A . *Estudo morfossintático do Asurini do Xingu*. Tese de Doutorado, Unicamp- Campinas-SP, 2009.
- RODRIGUES, A. D. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola 1986.
- SEKI, L. *Gramática do Kamaiurá: Língua tupí -guaraní do alto Xingu*. Editora da Unicamp; São Paulo Imprensa Oficial 2000.
- SIEWIERSKA. A . *Person*. Cambridge University Press. 2004
- SILVERSTEIN, M . Hierarchy of features and ergativity. In DIXON, R.M.W (ed.) (1976). *Gammatical categories in Australian languages*. Camberra: Australian ainstitut of Aboriginal Studies -71-112.
- ZWICK, A.M. *On clitics*. Indian University Linguistic Club. Bloomington,1977.

EM BUSCA DAS CLASSES DE PALAVRAS DA LÍNGUA WAYORO

Antônia Fernanda de S. Nogueira⁴⁷

Resumo: É consenso em linguística que os critérios mais confiáveis para a classificação das classes de palavras de uma língua são os critérios morfológicos/morfossintáticos e distribucionais, e não os semânticos. O objetivo deste trabalho é apresentar as diferenças de comportamento das categorias gramaticais nomes, verbos e adjetivos da língua Wayoro (tronco Tupi) com respeito a propriedades morfosintáticas, especialmente, à expressão de pessoa (pronomes e prefixos pessoais). Os resultados preliminares mostram que verbos são diferentes de nomes e adjetivos por apresentarem morfemas verbais específicos, como morfemas de tempo e de mudança de valência. Com os verbos, os prefixos pessoais realizam os argumentos sujeito do verbo intransitivo (S) e objeto do verbo transitivo (O) e os pronomes pessoais realizam o sujeito do verbo transitivo (A). Adjetivos e nomes podem receber prefixos pessoais (argumento O), resultando em uma construção predicativa e em uma construção possessiva, respectivamente. Adjetivos, no entanto, diferem de nomes por exigirem obrigatoriamente o argumento O e por permitirem a coocorrência entre prefixos e pronomes livres.

Palavras-chave: Língua Wayoro; Classes de palavras; Prefixos e pronomes pessoais.

Abstract: It is consensus in linguistics that the most reliable criteria for the classification of word classes of a language are the morphological / morphosyntactic and distributional ones, not the semantic one. This paper aims to identify the behavioral differences of grammatical categories as nouns, verbs and adjectives in Wayoro language (Tupi stock), based on morphosyntactic properties, especially the personal markers (prefixes and pronouns). Preliminary results show that verbs are different from names and adjectives for presenting specific verbal morphemes as tense and valency-changing morphemes. With verbs, the personal prefixes are the arguments of the verb intransitive subject (S) and the object of the transitive verb (O) and personal pronouns are the subject of the transitive verb (A). Adjectives and nouns can receive personal prefixes (argument O), resulting on a predicative and possessive construction respectively. However, adjectives differ from nouns for requiring mandatory argument O and allowing the co-occurrence between personal prefixes and free pronouns.

Keywords: Wayoro language; Word classes; Personal prefixes and free pronouns.

1. INTRODUÇÃO

Em Wayoro, a construção que corresponde ao adjetivo *bonito* é a construção complexa *toap ndia* ‘(o que) se quer ver’, constituída do verbo *toa* ‘ver’ nominalizado como complemento do verbo *ndia* ‘querer’.

- | | | |
|---|----------|--------|
| (1) Paokwap | toa-p | ndia |
| Abanador | ver-NMLZ | querer |
| ‘Abanador bonito’ (Lit. ‘Quer-se ver o abanador’) | | |

É comum que gramáticas definam as classes gramaticais a partir do valor semântico das palavras que abrigam. Conforme Haspelmath (2001), nomes são normalmente definidos como palavras que

⁴⁷ Professora da Universidade Federal do Pará - Campus do Marajó (Breves). E-mail: afernanda@ufpa.br

designam ‘coisas, lugares e pessoas’, verbos são palavras que indicam ‘ações e processos’ e adjetivos estão relacionados a ‘propriedades’. Haspelmath (2001) alerta que tais designações são úteis apenas se o objetivo for definir nomes, verbos e adjetivos em termos gerais, não restritos a uma língua específica. Há, por exemplo, línguas em que existem verbos que não denotam ações ou processos, como *know* ‘saber’ em inglês (HASPELMATH, 2001), bem como há línguas em que propriedades podem ser expressas por uma via diferente da categoria de adjetivos, tal como se observa na construção complexa *toap ndia* de Wayoro.

Schachter e Shopen (2007, p. 1) orientam que o critério mais confiável para a classificação das classes de palavras é o critério gramatical, e não o semântico. Dentre as propriedades gramaticais relevantes está a distribuição da palavra (posição), suas funções sintáticas e as categorias sintáticas ou gramaticais específicas a ela. Palavras que pertencem à mesma classe têm distribuição, função sintática e categorização semelhantes. Há, contudo, casos de similaridade parcial de distribuição, função e categorização, o que pode requerer dividir a classe de palavras em subclasses.

Na família Tupari (à qual a língua Wayoro pertence), há línguas em que as palavras que exprimem propriedades são analisadas como categoria independente e há línguas em que tais palavras são analisadas como uma subclasse dos nomes. Em Makurap e Akuntsu tais palavras são analisadas como subclasse dos nomes (BRAGA, 2005; ARAGON, 2008); em Sakurabiat e Tupari são analisadas como uma classe independente (GALUCIO, 2001; ALVES, 2004).

O objetivo deste trabalho é investigar as diferenças (ou não) de comportamento das categorias gramaticais nomes, verbos e adjetivos da língua Wayoro com respeito à expressão de pessoa (pronomes e prefixos pessoais), entre outras propriedades morfossintáticas.

2. WAYORO EMÊTO: INFORMAÇÕES BÁSICAS

O povo Wajuru (também denominado Wayoró, Ajuru, Ayuru) é composto por 240 pessoas⁴⁸, a grande maioria está localizada na Terra Indígena Rio Guaporé (município de Guajará-Mirim, Estado de Rondônia, Brasil) e em Rolim de Moura do Guaporé (município de Alta Floresta d’Oeste, também em Rondônia) (NOGUEIRA, 2011a).

A língua Wayoro não mais é falada diariamente. Apenas 5 pessoas idosas dominam completamente a língua (falantes nativos). Há 11 semifalantes e não há criança ou adolescente que tenha aprendido a língua, recentemente. Na Terra Indígena Rio Guaporé, onde convivem 10 etnias

⁴⁸ INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povos indígenas no Brasil: Wajuru. Disponível em: <<http://piib.socioambiental.org/pt/povo/wajuru>>. Acesso em: 29/04/2013.

diferentes, observa-se o uso do português, quase que hegemonicamente, e o desuso das línguas indígenas entre as etnias.

A língua Wayoro pertence à família linguística Tupari, Tronco Tupi, assim como as línguas Akuntsú, Makurap, Sakurabiat (ou Mekens) e Tupari, também de Rondônia (RODRIGUES, 2002; MOORE; GALUCIO, 1993).

O trabalho de documentação, descrição e análise da língua Wayoro foi iniciado em 2008 e permanece até o presente momento. Como resultados, descrições e análises da língua foram publicadas e uma proposta de sistema ortográfico foi elaborada (NOGUEIRA, 2011a, 2011b, 2012). Os dados aqui apresentados fazem parte do banco de dados da língua Wayoro (em desenvolvimento). Utilizo o sistema ortográfico da língua para a transcrição dos dados apresentados.

3. PREFIXOS PESSOAIS E PRONOMES

A distribuição dos morfemas pessoais nas sentenças principais da língua Wayoro estabelece um padrão ergativo-absolutivo. A série de prefixos pessoais funciona como sujeito do verbo intransitivo (argumento S) e objeto do verbo transitivo (argumento O) – caso absolutivo, enquanto pronomes realizam o sujeito do verbo transitivo (argumento A) – caso ergativo. Este trabalho investigará as diferentes formas de distribuição de prefixos e pronomes pessoais com nomes, verbos e adjetivos com o propósito de evidenciar propriedades diferentes e complementares entre tais grupos de palavras. As tabelas 1 e 2 apresentam os prefixos pessoais e pronomes pessoais, respectivamente.

Tabela 1: Prefixos pessoais (Absolutivo)

PREFIXOS PESSOAIS (ABSOLUTIVO)		
	Singular	Plural

1ª pessoa	<i>m- ~ o- ~ mb-</i>	<i>txi-~tx-</i> (inclusiva)
		<i>ote-~ota-</i> (exclusiva)
2ª pessoa	<i>e-~a</i> ⁴⁹	<i>djat-</i>
3ª pessoa	<i>te-</i>	<i>te-</i> (sujeito de verbo intransitivo)
	<i>y-~dj- ~ ndeke-</i>	<i>y-~dj- ~ ndeat</i> ⁵⁰ (objeto)

Tabela 2: Pronomes pessoais

PRONOMES PESSOAIS (ERGATIVO)		
	Singular	Plural
1ª pessoa	<i>on</i>	<i>txire</i> (inclusiva)
		<i>ote</i> (exclusiva)
2ª pessoa	<i>en</i>	<i>djat</i>
3ª pessoa	<i>ndeke</i>	<i>ndeat</i>

A tabela 3, abaixo, faz uma comparação entre nomes, verbos (transitivos e intransitivos) e adjetivos, com respeito aos prefixos pessoais. Note que a série de prefixos pessoais que ocorre com verbos transitivos (objeto), com nomes e com adjetivos difere da série de prefixos pessoais que ocorre com verbos intransitivos quanto à 3ª pessoa. Com os primeiros, utiliza-se para a 3ª singular {y-~dj-

⁴⁹ Alomorfe /e-/ é usado com raízes que começam por /e/ e vogais não anteriores e o alomorfe /a-/ é usado com raízes iniciadas por vogais anteriores. Aparentemente, trata-se de um processo de dissimilação (hipótese sob investigação).

⁵⁰ Na 3ª pessoa singular e plural o alomorfe /*-/ ocorre com raízes verbais iniciadas por vogais e /ndeke-/ e /ndeat-/ com raízes que começam por consoante. O fonema /j/ é realizado como [j] ~ [*dʒ] ~ [dʒ] diante de vogais orais. Vale ressaltar que, quando as raízes começam por consoante, é possível omitir os alomorfes de 3ª pessoa.

~ndeke-} e para a 3ª plural {y-~dj-~ndeat-}. Com os verbos intransitivos, utiliza-se o prefixo {te-} para a 3ª singular e plural.

Tabela 3: Distribuição de prefixos pessoais com verbos, nomes e adjetivos

	Verbo trans.		Verbo intrans.		
1S	mb-	ipitkwa	(on)	mb-	era
2S	a-	ipitkwa	(en)	e-	era
3S	dj-	ipitkwa	(ndeke)	te-	era
1PINCL	tx-	ipitkwa	(txire)	tx-	era
1PEXCL	ota-	ipitkwa	(ote)	ote-	era
2P	djar-	ipitkwa	(djat)	djar-	era
3P	dj-	ipitkwa	(ndeat)	te-	era
	<i>O</i>	<i>jogar</i>		<i>S</i>	<i>dormir</i>
	Nome		Adjetivo		
1S	mb-	ipoy	(on)	mb-	akara
2S	a-	ipoy	(en)	e-	akara
3S	dj-	ipoy	(ndeke)	dj-	akara
1PINCL	tx-	ipoy	(txire)	tx-	akara
1PEXCL	ota-	ipoy	(ote)	ote-	akara
2P	djar-	ipoy	(djat)	djar-	akara
3P	dj-	ipoy	(ndeat)	dj-	akara
	<i>O</i>	<i>tia</i>		<i>O</i>	<i>gordo</i>

3. VERBOS

Os radicais verbais da língua Wayoro consistem de uma raiz, um sufixo verbalizador variável e uma vogal temática invariável {-a} (indicados na glosa somente nos exemplos desta seção). Após a vogal temática, podem ser afixados morfemas temporais, como {-t} ‘passado’ (alomorfe /-n/ após radical nasal). Os verbos transitivos (cf. dado 2) selecionam dois argumentos, o objeto pode ser realizado por um sintagma nominal ou por prefixos pessoais e o sujeito pode ser realizado por sintagma nominal ou por pronomes livres. Os verbos intransitivos (cf. dado 3) selecionam apenas um argumento, o qual é realizado obrigatoriamente por prefixos pessoais. Adicionalmente, podem ocorrer sintagmas nominais ou pronomes concordando com o prefixo pessoal sujeito, nos verbos intransitivos.

(2) Verbo transitivo

o-puru-g-a-t en

1S-furar-VERBLZR-VT-PASS 2S

‘Você me furou’

(3) Verbo intransitivo

o-ter-ø-a-t (on)

1S-ir- VERBLZR -PASS 1S

‘Eu fui’

Além das propriedades acima, observa-se que apenas verbos recebem os prefixos de mudança de valência {mõ~õ-} causativo transitivizador, {e-} intransitivizador e sociativo {ete-}, bem como o sufixo nominalizador {-p}. Os dados abaixo são ilustrativos.

(4) Prefixo causativo transitivizador

Tx-ewato e txi-mõ-apokaya ãe
1PINCL-avô esse 1PINCL-CAUS-chegar esse

‘Esse nosso avô estava fazendo a gente chegar’

(5) Prefixo intransitivizador

Pororoka te-e-puruga-t
Pororoka 3-INTR-furar-PASS

‘Pororoka se furou (com flecha)’

(6) Prefixo sociativo

Kawere txi-kutnin ete-ngwara-t ngwerep
quando 1PINCL-criança SOC-fugir-PASS não.índios

‘Quando os civilizados fugiram com as nossas crianças’

(7) Sufixo nominalizador

Txi-mõ-apokaya-p toa-t on
1S-CAUS-chegar-NMLZ ver-PASS 1S

‘Eu vi quando fizeram a gente chegar’

É interessante notar que, nos verbos intransitivos, na segunda pessoa do singular, a coocorrência ou não do pronome e do prefixo pessoal está associada aos modos verbais imperativo e declarativo. Na 2ª pessoa, no modo imperativo, ocorre apenas o prefixo pessoal {e-} (cf. dado 8), enquanto que no modo declarativo ocorrem o prefixo pessoal {e-} e o pronome {en} (cf. dado 9). Adicionalmente, no plano suprasegmental, a sentença imperativa apresenta entoação mais forte.

(8) Modo Imperativo: prefixo pessoal

(a) E-atoa
2S-banhar.se
‘Tome banho!’

(b) E-amõyã

2s-dançar
‘Dançe!’

(9) Modo Declarativo: prefixo pessoal e pronome pessoal

(a) En e-atoa
2s 2s-banhar.se
‘Você está tomando banho’

(b) En e-amöyã
2s 2s-dançar
‘Você está dançando’

4. NOMES E ADJETIVOS: CLASSES DIFERENTES OU SUBCLASSES?

Diferente dos verbos, nomes não apresentam vogal temática e morfemas de tempo, bem como não recebem morfemas de mudança de valência e nominalização. Nomes coocorrem com prefixos pessoais em construção de posse. Palavras que exprimem propriedades, geralmente classificadas como adjetivos, ocorrem igualmente com prefixos pessoais como o argumento sujeito de uma construções predicativa. Compare, como exemplo, os dados (10) e (11).

(10) Prefixos pessoais como possuidor

(a) Mb-apitep
1s-orelha
‘minha orelha’

(b) o-mêpit
1s-filho
‘meu filho/filha (fala feminina)’

(11) Prefixos pessoais como sujeito de construção predicativa

(a) Mb-akara
1s-grosso
‘eu sou gorda’

(b) o-yângã
1s-trabalhador
‘eu sou trabalhador’

Vale ressaltar que é necessário investigar ainda como as sentenças predicativas se manifestam quanto a diferenças de tempo, modo e aspecto. Os dados apresentados neste trabalho foram traduzidos pelos colaboradores com o tempo presente.

Apesar da semelhança de comportamento dos prefixos pessoais nos dados acima, observou-se que nomes podem ocorrer naturalmente sem o prefixo pessoal (cf. 12). As palavras predicativas, no

entanto, exigem obrigatoriamente um prefixo pessoal (cf. 13). Ou seja, são palavras que não ocorrem isoladamente, sem um prefixo pessoal. Isso pode ser verificado com palavras que começam por vogal, pois, tal como ocorre com os verbos transitivos, as palavras que começam por consoante na língua podem ter o complemento omitido e subentende-se que o mesmo refere-se à 3ª singular ou plural.

(12) Nomes não requerem obrigatoriamente um argumento

Construção posse (1S)	Forma livre	
mb-apitep	apitep	‘orelha’
m-ãpia	ãpia	‘nariz’
m-ãnoa	anõa	‘coração’
mb-atxit	atxit	‘flecha’

(13) Adjetivos requerem obrigatoriamente um argumento

Construção Predic. (3S ou 3P)	Forma livre	
Dj-akara	*akara ⁵¹	‘Ele/ela é gordo/gorda’
Dj-akop	*akop	‘Ele/ela está quente’
Dj-ati	*ati	‘Ele/ela está doente’

Outro indicativo da diferença entre nomes e adjetivos, em Wayoro, é que os adjetivos permitem que pronomes coocorram na construção predicativa, enquanto que nomes não permitem que pronomes coocorram na construção de posse.

(14) Adjetivos: coocorrem com pronomes

- (a) Ndeke dj-akara
3s 3-grosso
‘Ele/ela é gordo/gorda.’
- (b) O-pooti on
1s-pesado 1s
‘eu sou pesado’
- (c) E-atiap en
2s-vivo 2s
‘você está vivo (alegre)’

(15) Nomes: não coocorrem com pronomes

- (a) E-apitep
2s-orelha
‘sua orelha’

*E-apitew-en

⁵¹ O símbolo asterisco (*) é usado para formas não aceitas pelos colaboradores.

2s-orelha-2s

- (b) M-ãpia
1s-nariz
'meu nariz'

*M-ãpia on
1s-nariz 1s

- (c) M-anõa
1s-coração
'meu coração'

*M-anõa on
1s-coração 1s

Por fim, identificou-se como diferença entre as classes em comparação a distribuição complementar entre os intensificadores de nomes e adjetivos. O intensificador **pite** ocorre apenas com nomes, ao passo que o intensificador **ndekwat** ocorre apenas com adjetivos, tal como evidenciam os dados abaixo.

(16) Intensificador que modifica nomes: **pite**

- (a) tik pite

 borrachudo INTENS

 'muitos borrachudos'

- (b) amẽko pite

 Onça INTENS

 'muitas onças'

(17) Intensificador que modifica adjetivos: **ndekwat**

- (a) (on) o-yãngã ndekwat

 1s 1s-trabalhador INTENS

 'Eu sou muito trabalhadora'

*o-yãngã pite

1s-trabalhador INTENS

- (b) mb-akara ndekwat

 1s-grande INTENS

 'Eu estou muito gorda'

*Mb-akara pite
 1s-grande INTENS

Deve-se investigar se outros fatores estão condicionando a distribuição dos intensificadores **pite** e **ndekwat**, por exemplo, se tal diferença está relacionada à distinção entre nomes contáveis e não contáveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os critérios morfossintáticos aqui tratados apontam para uma distinção entre nomes, verbos e adjetivos em Wayoro. Contudo, de maneira alguma, trata-se de uma conclusão definitiva. São necessários outros critérios e testes para se confirmar esta hipótese. É preciso, por exemplo, investigar as diferenças de comportamento nos níveis da fonologia e da sintaxe. Testes em construções relativas, testes de causativização, testes de mudança de categoria são algumas das futuras aplicações e investigações.

Agradecimentos: ao povo Wajuru pela colaboração e apoio; à FUNAI pela autorização Processo nº 1006/06; aos comentários e sugestões das professoras Dra. Christiane Oliveira e Dra. Heloísa Salles, na ocasião de minha apresentação no IV CIELLA, UFPA, Belém.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, P. M. **O léxico do Tuparí:** proposta de um dicionário bilíngüe. 2004. 286 f. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, São Paulo, 2004.
- ARAGON, C. C. **Fonologia e aspectos morfológicos e sintáticos da língua Akuntsú.** 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- BRAGA, A. O. **Aspects Morphosyntaxiques de la Langue Makurap/Tupi.** 2005. 209 f. Tese (Doutorado em Ciências da Língua) – Université de Toulouse, Le Mirail, 2005.
- GALUCIO, A. V. **The Morphosyntax of Mekens (TUPI).** 2001. 253 f. Tese (Doctor of Philosophy) – Humanities School or Division, The University of Chicago, Chicago, 2001.
- HASPELMATH, M. Word Classes and Parts of Speech. In: **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences.** USA: Elsevier Science, 2001.

- MOORE, D.; GALUCIO, A. V. Reconstruction of Proto-Tupari: Consonants and vowels. In: **Survey of Californian and other Indian Languages**. Berkeley: Departamento de Linguística, 1993. Report 8.
- NOGUEIRA, A. F. Descrição dos verbos Wajoro (Wayoró, tronco Tupi) em diálogo com a teoria de estrutura argumental de Hale e Keyser (2002). In: VII Congresso Internacional da Abralín, 2011, Curitiba: **Anais**. Curitiba: Associação Brasileira de Linguística, 2011b. p. 603-617.
- NOGUEIRA, A. F. Sistemas ortográficos de línguas indígenas: a importância de aspectos sociolinguísticos. In: II Congresso Internacional de Dialetologia e Sociolinguística, 2012, Belém. Diversidade linguística e políticas de ensino: **anais**. São Luís: EDUFMA, 2012. p. 400-415.
- NOGUEIRA, A. F. **Wayoro êmêto**: fonologia segmental e morfossintaxe verbal. 2011. 238 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011a.
- RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- SCHACHTER, P; SHOPEN, T. Parts-of-speech systems. In: **Language Typology and Syntactic Description**: Clause Structure. Volume I. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

ABREVIATURAS: VT=VOGAL TEMÁTICA; NMLZ=NOMINALIZADOR; PASS=PASSADO; VERBLZR=VERBALIZADOR; CAUS=CAUSATIVO; INTR=INTRANSITIVIZADOR; SOC=SOCIATIVO; INTENS=INTENSIFICADOR

INTERAÇÃO ENTRE PALATALIZAÇÃO E SUBSTITUIÇÕES PARA AS FRICATIVAS INTERDENTAIS DO INGLÊS

Antonio Sergio da Costa Pinto⁵²

Profa. Dra. Marilúcia Barros de Oliveira⁵³

RESUMO: O presente trabalho trata da substituição de traços quando da articulação das fricativas interdentalis surda e sonora do inglês por estudantes do 3º e 7º níveis, falantes do Português Brasileiro (PB), dos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE). O objetivo de nosso trabalho é apresentar as substituições que falantes do PB realizam ao articularem as fricativas interdentalis surda e sonora do inglês. Daremos, entretanto, uma atenção especial à realização palato-alveolar que ocorreu em nossos dados, enfatizando que essa substituição está diretamente ligada à ressilabificação. Descreveremos e analisaremos as substituições tomando por base a Fonologia de Geometria de Traços proposta por Clements e Hume (1995). A coleta de dados se deu com o auxílio da aplicação de uma lista de leitura em que constavam os contextos de /θ/ e /ð/ em diferentes posições (*onset* inicial, *onset* não inicial, coda medial e coda final). Neste conjunto de enunciados, negritamos estrategicamente algumas palavras que tinham importância secundária, exatamente para que o foco do leitor não se direcionasse aos contextos de interesse da pesquisa.

Palavras-chave: Substituição; Interdental, Coda. PB (Português Brasileiro).

ABSTRACT: This paper addresses the issues of substitution of features in the articulation of voiced and voiceless interdental fricatives of English by students of 3rd and 7th levels, speakers of Brazilian Portuguese (BP) in CLLÉ. The aim of our research is to present the substitutions of those speakers when they articulate the voiced Interdental Fricative and its voiceless counterpart. We will, however, be giving special attention to the realization of a palatalized substitution that occurred in our data, emphasizing that this substitution is directly linked to a syllable reorganization process. We will describe and analyze these substitutions in accordance with a scheme proposed by Clements and Hume (1995). Data collection was made with the help of a reading list application that contained the contexts of / θ / and / ð / in different positions (initial onset, non-initial onset, medial and final coda). In this set of statements, we strategically highlighted some words that had secondary importance, so that the reader did not focus attention in the contexts of this research interest.

⁵² Mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: sergio.pinto@globocom

⁵³ Professor do Programa de Pós Graduação em Letras/Linguística da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: mariluci@ufpa.br

Keywords: Substitution; Interdental; Coda; BP (Brazilian Portuguese)

INTRODUÇÃO

As fricativas interdentalis não fazem parte do sistema fonológico da língua portuguesa, desta forma, torna-se previsível que falantes do PB tenham dificuldades de pronunciar o “th” (sequência grafêmica que exige a articulação interdental), em suas diferentes posições, em palavras como *think* /θɪŋk/ (pensar), *method* /ˈmɛθəd/ (método) ou *smooth* /smuð/ (suave).

A dificuldade de falantes brasileiros na produção das interdentalis foi estudada por Baptista (2000) que aponta para a ocorrência de substituições produzidas por estudantes de Inglês como Língua Estrangeira (English as a Foreign Language) (EFL). Além de Batista (2000), outros autores já estudaram a produção das interdentalis, dentre eles, Reis (2006) que investigou a percepção e a produção das interdentalis fricativas do inglês em posição de início de palavras e Ruhmke-Ramos (2009) que investigou os efeitos do treinamento e instrução na percepção das interdentalis fricativas do inglês. Há, obviamente, outros autores que as estudaram, os quais, por questões de tempo e espaço, não iremos mencionar.

As fricativas interdentalis /θ/ e /ð/, não encontram qualquer similar no português e é exatamente por esta razão que daremos especial atenção em nosso estudo a estes dois segmentos, já que este fato deve motivar substituições. A pronúncia desses segmentos só soará adequada se a língua for posicionada entre os incisivos superiores e inferiores, o que deve se constituir dificuldade para os falantes do português, já que nessa língua não há fonemas que exijam esse movimento da língua.

As fricativas interdentalis, apesar de serem ausentes do inventário de sons da língua portuguesa, são bastante produtivas no inglês. Essa ausência é que dificulta a sua pronúncia para falantes do PB. Existe, entretanto, uma estratégia de compensação não somente de falantes aprendizes, mas também de nativos na condição de aprendizes de inglês como língua materna. Como explicam Dale e Poms (1994, p. 25) “Muitas crianças que aprendem inglês como sua primeira língua frequentemente demonstram erros de substituição, *juice* /dʒu:s/ se torna [du:s], *shoe* /ʃu/ se torna [tu:], *read* /rid/ se torna [wid], *leg* /lɛg/ se torna [wɛg]”.

Seguindo o mesmo padrão, aprendizes de inglês como segunda língua também têm a tendência de substituir fonemas difíceis que pertencem à segunda língua por sons de sua língua materna num processo de nativização (cf. TREVISOL, 2010). Há uma tendência de falantes do PB, quando articulam o *-th* em inglês, de substituir a fricativa interdental surda /θ/, como ocorre em *thanks* /θæŋks/, pela alveolar oclusiva surda [t] pelo fato de esta oclusiva fazer parte do inventário de sons do português e por este segmento se “aproximar” da interdental surda do inglês. Mas além de o falante do PB fazer a substituição referida, tende a substituir as interdentalis por formas palatalizadas, especialmente em contextos em que um segmento alto anterior, como [i], sucede essas consoantes. Nesse contexto, as

oclusivas coronais tendem à palatalização no PB e, assim, seus falantes estendem essa tendência à pronúncia das fricativas interdentais diante de contextos propícios à palatalização, como veremos adiante.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para obtermos os dados necessários para esta pesquisa, elaboramos um teste de leitura que continha enunciados em que contavam os segmentos pretendidos em diferentes contextos fonológicos, ou seja, as fricativas interdentais surdas e sonoras. Dada à necessidade de se obter dos leitores dados específicos, isto é, a substituição na produção das fricativas interdentais /θ/ e /ð/ sem que eles percebessem o que queríamos avaliar, negritamos palavras coadjuvantes que se alteravam a cada leitura. Isso favoreceu que eles tirassem a atenção do foco da pesquisa e voltassem sua atenção aos contextos negritados.

Abaixo, reproduz-se, a título de ilustração, um dos itens do teste de leitura que contemplou a ocorrência de “th” na versão surda e sonora em *onset* silábico.

*I think my teacher bought a **ball**. (cat) (pen)*

*That man is my **teacher**. (father) (brother)*

É bom notar que nesse modelo de teste, os leitores tiveram três chances de pronunciar cada palavra com ocorrência de *th*. A palavra *think*, por exemplo, (com /θ/ em *onset* inicial) foi articulada para as versões com *ball*, *cat* e *pen* respectivamente, o mesmo aconteceu com *that* (com /ð/ em *onset* inicial) no segundo exemplo.

O teste foi aplicado a 22 alunos dos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras da UFPA que se encontravam nos 3º e 7º semestres, sendo 12 (doze) alunos do terceiro nível e 10 (dez) do sétimo nível. É importante mencionar que as leituras foram gravadas em áudio e vídeo para dar mais rigidez e confiabilidade aos resultados.

Apresentação e Análise dos dados

O quadro, abaixo, ilustra e sintetiza as substituições realizadas a partir da leitura de enunciados da língua inglesa para o segmento interdental fricativo surdo /θ/. Deste quadro, interessa-nos, muito especialmente, as substituições que envolvem [t] e [tʃ], visto que estão diretamente ligadas à ocorrência de palatalização.

Quadro 01: Substituições realizadas para a interdental fricativa surda /θ/

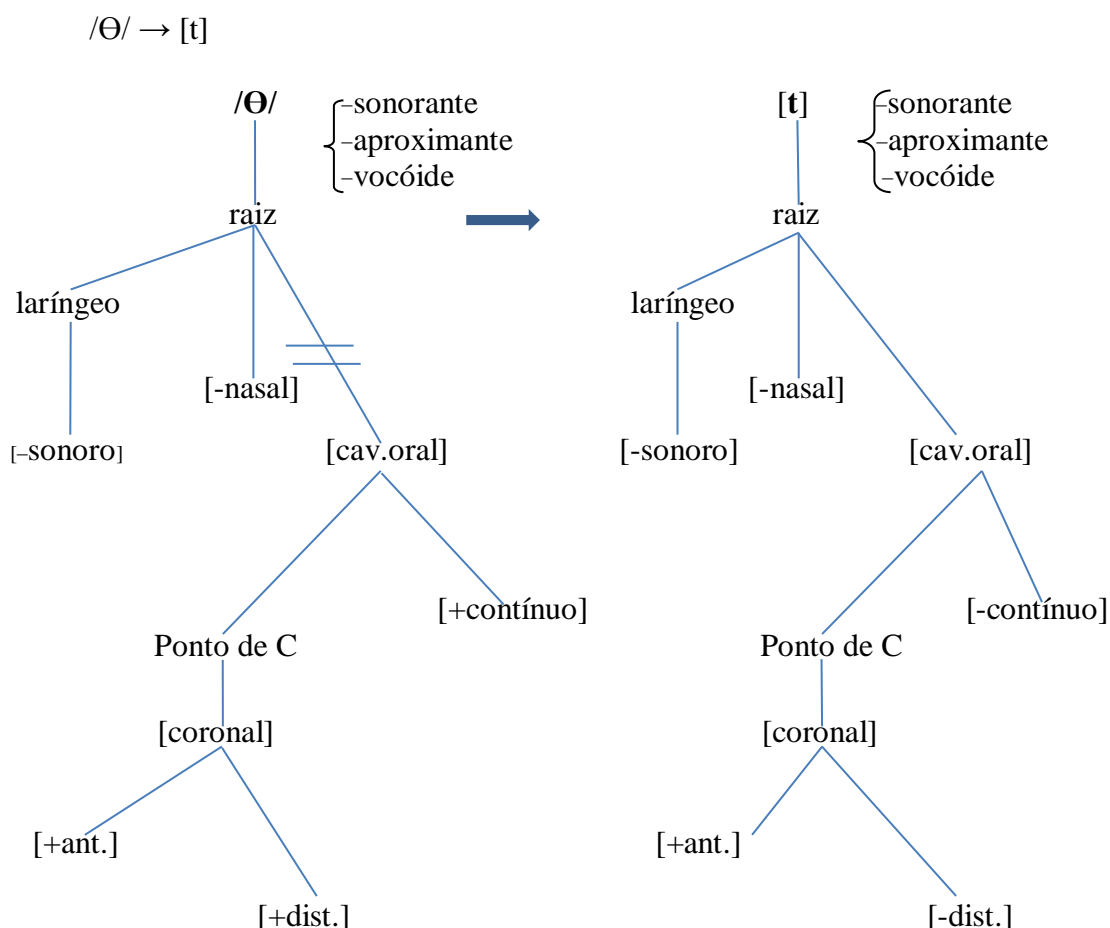
Posição na estrutura silábica	Exemplos	Realizações		
/θ/ em onset inicial	think /θɪŋk/ three/θri/ thanks /θæŋks/	[tɪŋk] [t] [tri] [t] [tɛŋks] [t]	[tʃɪŋk] [tʃ] [fri] [f] [fɛŋks] [f]	[fɪŋk] [f]
/θ/ em coda medial	birthday/ˈbɜːθdeɪ/	[ˈbɜːtʃɪdeɪ]- [tʃɪ]	[ˈbɜːsdeɪ] [s]	[ˈbɜːfdeɪ] [f]
/θ/ em onset não inicial	catholic/'kæθɒlɪk/ method /'mɛθəd/	[kəˈfɒlɪk] [f] [ˈmɛtəd] [t]	[kəˈtɒlɪk] [t] [ˈmɛfəd] [f]	
/θ/ em coda final	with /wɪθ/ both /boʊθ/ math /mæθ/	[wɪtʃɪ] [tʃɪ] [boʊf] [f] [ˈmɛtʃɪ]	[wɪf] /f/ [boʊs] [s] [mɛf] [f]	[ˈboʊfɪ] [fɪ] [ˈboʊtʃɪ] [tʃɪ]

O quadro 01 demonstra que a palato-alveolar [tʃ] foi formada principalmente nos contextos de coda medial e final e em contexto de onset seguido de vogal alta anterior. Cabe notar também que a palatalização não correu em todos os contextos de onset que apresentavam a vogal alta nem quando se encontrava em posição de coda.

É importante notarmos que as possibilidades de substituições são bem mais abundantes na posição de coda final, em que geralmente ocorre a inserção de um segmento vocálico que preenche o núcleo silábico. Entretanto, em onset inicial e não inicial também é possível encontrar a palato-alveolar. Mas sem o preenchimento do núcleo, visto que, nesse caso, já se apresenta preenchido.

Passemos, agora, à representação das substituições encontradas. Iniciaremos pela formação do segmento [t], cuja explicação é válida para posteriormente explicação da formação da palato-alveolar.

(01)



Ex. Onset inicial como em (think) /θɪŋk/ → [tɪŋk] ou (three) /θri/ → [tri] e em (catholic) /ˈkæθəɪlɪk/ [kəˈtɔɪlɪk].

Na representação em (01), foi desligado o nó cavidade oral. Inicialmente, seria possível pensar no desligamento de apenas [+contínuo], que temos a formação de um segmento [-contínuo]. Entretanto, cabe lembrar que um dos princípios da FGT é a aplicação de operações simples. Assim, o desligamento de apenas contínuo demandaria a aplicação de outra regra e não daria conta da alteração corrida em [distribuído]. Se tivesse sido desligado só o traço mencionado não teríamos como explicar a alteração que ocorre num traço que se localiza abaixo de contínuo, mas que poderia sofrer alteração independente. Operando-se o desligamento de cavidade oral, podemos explicar a alteração corrida tanto em [contínuo] como em relação ao traço [distribuído]. Assim, podemos dizer que o traço [+contínuo] na cavidade oral da fricativa interdental surda foi substituído por [-contínuo]. Ligando-se [-contínuo] à cavidade oral. O traço [+distribuído], localizado sob o nó coronal, foi igualmente desligado e substituído por [-distribuído].

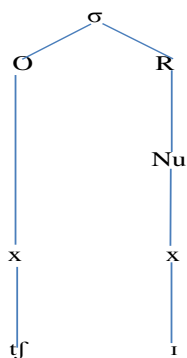
O exemplo de *onset* não inicial (catholic) /ˈkæθəɪlɪk/ > [kəˈtɔɪlɪk] serve como ilustração para outra alteração ocorrida. Ela diz respeito à tonicidade. A sílaba tônica que em inglês é a primeira, nesse exemplo, passa a ser a segunda, conforme padrão silábico do português, o grave, tendo-se [kəˈtɔɪlɪk] em lugar de /ˈkæθəɪlɪk/.

Neste caso específico, o fenômeno de substituição se caracterizou por posteriorização, já que a oclusiva alveolar é mais recuada do que a fricativa interdental. Por outro lado, podemos falar também em fortição, já que, embora oclusivas e fricativas sejam obstruintes e, assim, estejam no nível mais baixo da escala de soância, as oclusivas apresentam-se em nível mais baixo dessa escala, sendo as fricativas mais soantes do que oclusivas.

Passaremos, agora, à ilustração do processo de substituição que culmina com a formação de uma palatoalveolar. Mas a explicação ficaria incompleta se não recorremos à estrutura silábica para a explicação da motivação, gatilho da palatalização e se não recorrêssemos aos estudos sobre palatalização no PB.

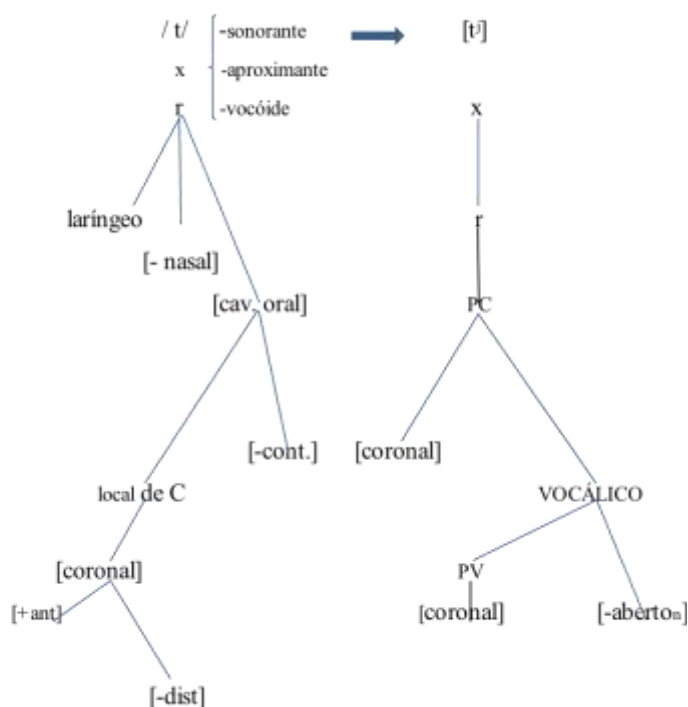
Há, no Brasil, vários estudos sobre a palatalização de segmentos coronais em posição prevocálica, especialmente de /t/ e /d/. Alguns deles podem ser conferidos em Godinho (2012), Bisol e Hora (1993). Esse tipo de palatalização ocorre em contexto de segmento alto anterior, como [j i]. Em alguns casos, a palatalização chega a índices quase categóricos (cf. Oliveira, 2009). Sabe-se, por outro lado, que o padrão preferido do PB é o CV e que segmentos como /t/ não funcionam em posição de coda nessa língua. Assim, é comum que falantes brasileiros recorram à ressilabificação, a fim de construir o padrão CV. É o que acontece quando /t/ ocorre nessa posição, como em /boʊθ/ > [boʊti]. Assim, há um processo de nativização em que a posição de núcleo é preenchida, insere-se [i] ao lado de /t/ que passa à posição prevocálica. Segue a nova estrutura após a ressilabificação da sílaba em análise:

(02)



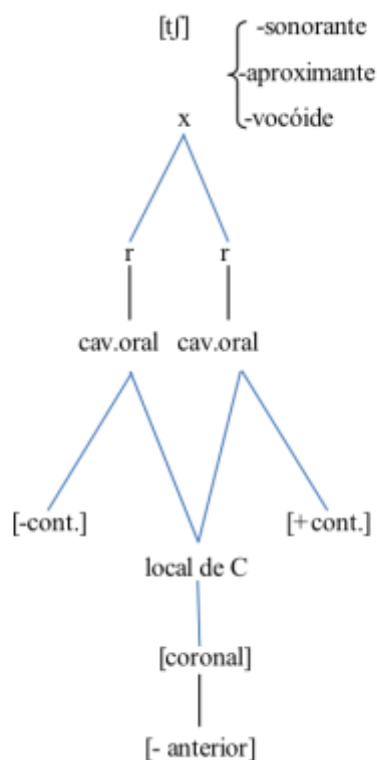
Como /t/ se encontra diante de segmento alto anterior, sofre o processo de palatalização, tendo-se a formação de um segmento palatalizado, como demonstrado em

(03)



A vogal acrescentada como núcleo, o vocóide frontal alto [i], engatilha a regra de palatalização, formando uma palatalizada. Isso se dá por meio do espriamento do nó vocálico de [i] para o nó vocálico de [t]. O nó vocálico que se encontrava inativo nesse segmento, já que era consoante simples é ativado. Forma-se um segmento de articulação secundária [tʃ]. Em seguida, o nó vocálico espriam para o C-place da consoante e, por meio de um processo de promoção e da fissão da raiz, forma-se uma palato-alveolar. De acordo com Clements e Hume (1995), a palatalização produz, primeiramente, um segmento palatalizado e depois desse processo é que há formação de [tʃ]. A formação de uma palato-alveolar passa pelos seguintes estágios: [t] > [tʃ] > [tʃ]. Segue representação do segmento formado:

(04)



Esse estágio produz um segmento de contorno. Decorre de um processo de promoção da articulação secundária à primária em que a consoante passa a ter duas raízes, visto que sofre fissão, apresentando-se como um segmento de contorno (Cf. Clementes e Hume, 1995).

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo realizar uma análise descritiva fonético- fonológica de substituições produzidas por falantes do PB na produção das fricativas interdentais surda e sonora /θ/ e /ð/, dando-se ênfase especial à formação a palato-alveolar [tʃ]. As várias substituições ocorridas estão claramente relacionadas à nativização. A realização de [tʃ] se constitui evidência disso. A palatalização bem como a ressilabificação são regras que alimentam a formação desse segmento. Esses resultados indicam que as substituições ocorridas, quando da aquisição de uma segunda língua, estão diretamente relacionadas às preferências e variações que ocorrem na língua nativa.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Barbara Oughton. *The Acquisition of English Vowels by Brazilian-Portuguese Speakers*. Florianópolis: UFSC, 2000.

BISOL, L. e HORA, D. O. da. Palatalização da oclusiva dental e a Fonologia Lexical. In:

Letras 5. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1993.

CLEMENTS, George N.; HUME, Elizabeth. The Internal Organization of Speech Sounds. In: GOLDSMITH, John A. (Ed.). *The Handbook of Phonological Theory*. Cambridge: Blackwell, 1995. p. 245-306.

G. N. Clements (1985). The geometry of phonological features. *Phonology*, 2, pp 225-252. doi:10.1017/S0952675700000440.

GODINHO, Cyntia de Souza. Variação das oclusivas alveolares no falar paraense. Dissertação de Mestrado UFPA, 2012.

OLIVEIRA, M. B. RAZKY, Abdelhak; SOUSA, Costa Céliane de.; MELLO, W. Imagens preliminares da realização variável de /l/ prevocálico no estado do Pará. *Signum*. Estudos de Linguagem, v. 12, p. 297-322, 2009.

REIS, Mara Silvia. *The Perception and Production of English Interdental Fricatives by Brazilian EFL Learners*. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

RUHMKE-RAMOS, Nadia Karina. *The Effects of Training and Instruction on the Perception of the English Interdental Fricatives by Brazilian EFL Learners*. Florianópolis: Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2009.

DALE, Paulette; POMS, Lillian. *English Pronunciation for International Students*. Hemel Hempstead, UK: Prentice Hall, 1994.

TREVISOL, Juliane Regina. *The Production of the English Interdental Fricatives by Brazilian Former and Future EFL teachers*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94308>>. Acesso em: 27/02/2012.

TRAÇOS FORMAIS NA GRAMÁTICA MENTAL DE INDIVÍDUOS COM E SEM DÉFICIT DE LINGUAGEM⁵⁴

Arabie Bezri Hermont⁵⁵

Resumo: À luz da teoria gerativa, o objetivo da pesquisa é entender como as categorias tempo e aspecto estão representadas nas gramáticas mentais de crianças em fase normal de aquisição da linguagem, de crianças com Déficit Específico de Linguagem (DEL) e de afásicos de Broca. É ainda objetivo entender em que medida aspecto semântico influencia o surgimento de aspecto gramatical. Foram analisadas gravações de uma menina em fase normal de aquisição de linguagem. Consideraram-se resultados obtidos na eliciação de tempo e aspecto verbais em Hermont (2005), ocasião em que se verificaram tais categorias na fala de dois meninos diagnosticados como sendo DEL, com a finalidade de comparar tais dados ao resultado obtido após a aplicação dos mesmos testes em uma pessoa com afasia de Broca. Após análise de produção de tais categorias pelos indivíduos assinalados, sugere-se que a camada flexional tempo seja cindida em tempo e aspecto e que há influência de aspecto semântico na produção de aspecto gramatical.

Palavras-chave: Teoria Gerativa; Sintaxe; Aquisição e Perda da Linguagem; Tempo e Aspecto verbais.

Abstract: Under the perspective of generative theory, the goal of the research is to understand how the categories tense and aspect are represented in mental grammar of children in normal phase of language acquisition, children with Specific Language Impairment (SLI), and Broca's aphasics. Besides, another objective of this work is to show the extent to which semantic aspect influences the emergence of grammatical aspect. We analyzed recordings of a girl under normal language acquisition. We considered results in the elicitation of tense and verbal aspect in Hermont (2005) - at such time those categories were found in the speech of two boys diagnosed as SLI - in order to compare these data to the results obtained after applying the same tests on a person with Broca's aphasia. After analysing the production of such categories by individuals with and without language impairments it is suggested that the tense phrase is split into tense phrase and aspect phrase, and that there is influence of semantic aspect on the production of grammatical aspect.

Keywords: Generative Theory, Syntax, Acquisition and Loss of Language, Tense and Verbal Aspect.

1 Introdução

Este trabalho assenta-se nos pressupostos teóricos da Gramática Gerativa (Chomsky, 1995). Desta forma, assume-se que a preocupação central dos estudos gerativistas é a descoberta das informações linguísticas geneticamente codificadas. Nos últimos tempos, as pesquisas empreendidas dentro do arcabouço gerativista têm

⁵⁴ Apoio: Fapemig.

⁵⁵ Professora da Pós-Graduação em Letras (PUC Minas). E-mail: arabie@uol.com.br

seu foco no entendimento das categorias funcionais, por elas serem consideradas responsáveis pelas diferenciações entre as línguas naturais.

Dentro deste espírito, apresentamos o objetivo da pesquisa que será explicitada neste trabalho: entender como as categorias tempo e aspecto estão representadas nas gramáticas mentais de crianças sem queixas de problemas no processo de aquisição da linguagem, de crianças com queixas de problemas no processo de aquisição de linguagem e de pessoas com lesão cerebral, denominadas afásicas agramáticas. Além disso, é ainda objetivo deste trabalho apresentar em que medida aspecto semântico ou lexical influencia no surgimento de aspecto gramatical.

Pretendemos, portanto, compreender melhor a constituição da camada flexional. Para tal, temos duas hipóteses norteando o trabalho: a primeira é que há uma dissociação na representação gramatical da categoria funcional tempo em tempo e aspecto. A segunda é que aspecto lexical télico influencia o surgimento de aspecto gramatical perfectivo. Desta forma, além de contribuirmos para o entendimento da representação de tais categorias na gramática mental dos indivíduos delineados anteriormente, contribuiremos também para a discussão a respeito da representação de tais categorias na gramática de indivíduos adultos sem problemas de linguagem.

2 Tempo e Aspecto

Segundo Comrie (1976, p. 5), tempo é uma “categoria dêitica, isto é, localiza situações no tempo”. Já aspecto “está relacionado ao tempo interno da situação”. De acordo com o autor, pode-se diferenciar entre tempo interno à situação como sendo relativo a aspecto e tempo externo à situação como sendo tempo verbal.

Travaglia (1981, p.32) nos traz que “tempo situaria o momento de ocorrência da situação a que nos referimos em relação ao momento da fala como anterior (passado), simultâneo (presente) e posterior (futuro) a esse momento.”. É uma categoria dêitica porque indica o momento da situação em relação à situação de enunciação.

Para o mesmo autor, “aspecto não é uma categoria dêitica, pois se refere à situação em si.”. Em relação a tal categoria, podemos afirmar que há duas formas diferentes de conceber-se aspecto: o aspecto lexical e o aspecto gramatical. O primeiro tem a ver com a noção semântica inerente dos núcleos verbais e adjuntos. O segundo relaciona-se aos indicadores linguísticos explícitos, tais como auxiliares e morfemas flexionais.

Alguns autores, como Travaglia (2006, p. 55), classificam o aspecto verbal usando as terminologias “télico” e “atélico”. A primeira noção indicaria que uma situação necessariamente chegaria a um fim, como, por exemplo: nascer, morrer, atirar. A segunda noção indicaria uma situação que não tende necessariamente a um fim, como, por exemplo: nadar, caminhar, correr, amar.

Em relação a aspecto gramatical, podemos dizer que um verbo está na sua forma perfectiva quando um evento é visto em toda sua expansão e tem marcado seu término. Um verbo está na sua forma imperfectiva

quando o evento expressa uma das fases internas da situação, sem que se enfatize o final. Dois exemplos podem ser apontados: “A menina deixou a sala” e “A menina escrevia durante toda a aula”. No primeiro caso, pode-se verificar todo o evento, incluindo o final da ação de “deixar a sala”. Já no segundo exemplo, não se enfatizam todas as fases da situação e, sim, uma delas, sem preocupação com o final.

Para completar e finalizar esta seção, relacionemos as categorias tempo e aspecto, em língua portuguesa. Podemos fazer as diferenciações, na nossa língua, entre perfectivo e imperfectivo somente observando os tempos no pretérito – pretérito perfeito e pretérito imperfecto. Assim, nas sentenças: “Marina leu o livro” e “Marina lia o livro”, ambos os exemplos estão no pretérito, o que difere é o aspecto gramatical. No primeiro caso, a forma verbal apresenta-se no perfectivo e, no segundo caso, no imperfectivo.

3 Aquisição de categorias funcionais por parte de crianças sem problemas de linguagem

As crianças, em processo de aquisição de linguagem, precisam adquirir um léxico e uma gramática. O primeiro pode ser ampliado ao longo de uma vida. Já a gramática é adquirida nos primeiros anos de vida, sem que as crianças tenham que fazer esforço. Basta que estejam expostas à língua em questão para que saibam que sua língua permite sujeito nulo ou não, que os complementos verbais ficam à esquerda ou à direita, que um elemento de pergunta (denominado elemento QU-) move-se para o início da sentença ou deve permanecer na posição original.

O que determinaria esta rapidez na aquisição da gramática? Os estudiosos da área de aquisição de linguagem, à luz dos pressupostos teóricos da Gerativa, assinalam que tal rapidez se deve às categorias funcionais, tais como determinantes, complementizadores e as categorias flexionais, como, por exemplo, a camada flexional de tempo. Normalmente, as categorias funcionais correspondem, na superfície, a elementos que se repetem frequentemente, na mesma posição, são átonos e pequenos (de um modo geral, monossilábicos). Assim, a criança, em fase de aquisição da língua portuguesa, não levaria muito tempo para perceber que o artigo vem antes do nome, que os complementizadores “que”, “se” e “para” introduzem sentenças encaixadas. No caso das desinências relacionadas a tempo, sabemos que elas se ligam ao verbo e acumulam, além de tal noção, aquelas de modo e de aspecto. Por exemplo, em “amávamos”, a desinência -va- acumula noção de modo indicativo, tempo pretérito e aspecto imperfectivo.

Muitos estudiosos apresentam explicações para a aquisição de tempo e de aspecto. No que diz respeito à primeira categoria, apresentaremos aquela proposta por Wexler, por ser, de alguma forma, retomada na explicação dos fenômenos pesquisados em nossos trabalhos.

Para Wexler (1996), as crianças conhecem a existência de categoria funcional de tempo desde muito cedo. Para o autor, as crianças conhecem ainda a relação de itens flexionais com traços morfológicos e sintáticos, a possibilidade de movimento de verbo quando o verbo é finito e a proibição disso quando o verbo não está na forma [+finito]. Isso vai ao encontro do que preconiza a Teoria Gerativa, ao postular a GU. Em 1998, Wexler refina sua proposta. Com base em observações de dados advindos de falas de crianças em idade de aquisição de

linguagem, em que se verificaram muitos dados, em língua inglesa, em que ora havia morfemas de concordância e não havia morfemas de tempo, ora havia morfemas de tempo e não havia morfemas de concordância, Wexler propõe que haja uma Restrição de Checagem Única de traços, na gramática mental das crianças em fase de aquisição de linguagem. Ou seja, ora há somente a valoração dos traços no nódulo de concordância, ora há somente a valoração dos traços no nódulo de tempo, desencadeando o quadro anteriormente apresentado.

Em relação à aquisição de aspecto, podemos assinalar algumas propostas. Bloom, Lifter e Hafitz (1980) verificaram que a semântica dos verbos em inglês influencia o surgimento de flexões verbais. De acordo com os autores, verbos durativos ocorreram mais com flexões do tipo *-ing*. Verbos não durativos ocorreram mais com a flexão *-ed* e marcas de passado de verbos irregulares. Esse resultado sugere que a natureza do verbo, de télico, se atélico, parece desencadear as formas perfectivo e imperfectivo, respectivamente.

Já Hodgson (2004) verifica se as crianças em fase de aquisição de língua espanhola têm aspecto verbal a partir do aspecto lexical. Em um dos testes, a pesquisadora investigou se as crianças poderiam distinguir a informação aspectual (perfectivo/imperfectivo) quando usados em situação télica. Foi verificado que as crianças mais novas (de três e quatro anos) não conseguem fazer distinção entre evento completo e evento incompleto. Essa constatação vai contra a hipótese que as crianças adquirem aspecto antes de tempo. Dessa forma, para Hodgson, aspecto, no início da aquisição, não é uma categoria estável na fala das crianças.

4 Aquisição de categorias funcionais por parte de crianças com déficit específico de linguagem ou crianças DEL

Há algumas crianças que, a despeito de não terem problemas neurológicos, de surdez e de inteligência, têm um desenvolvimento linguístico distinto daquele que ocorre com crianças sem problemas de linguagem. O distúrbio apresentado por tais crianças denomina-se “déficit específico de linguagem” ou DEL.

Para Wexler, Schutze e Rice (1998), o problema linguístico dos indivíduos DEL está ligado a uma extensão do período crítico, dentro do qual a criança deveria adquirir linguagem sem esforço, como ocorre com a aquisição de língua materna por parte de crianças sem problemas de linguagem. A criança DEL, neste caso, estenderia o processo por um tempo mais longo ou indefinidamente. Os autores acima citados estendem a postulação de Restrição de Checagem Única para a gramática das crianças DEL: tal restrição atuaria de forma mais prolongada do que na gramática da criança sem problemas de linguagem.

Em Hermont (2005), observa-se o seguinte cenário: quando a criança produz formas verbais perifrásticas, ou seja, formas com um auxiliar e com um verbo principal (no caso, flexionado no gerúndio), às vezes, as crianças DEL falam a forma perifrástica de forma correta, tanto no que diz respeito ao tempo eliciado, quanto ao aspecto demandado; às vezes, as crianças DEL falam somente o verbo principal no gerúndio sem auxiliar; e, em menor escala, falam somente o auxiliar, sem o verbo principal. Quando os testes provocavam o surgimento de uma forma verbal única, de um modo geral, a criança DEL se saía bem.

No que diz respeito ao resultado advindo das falas das crianças DEL em situação de testes de eliciação, Hermont (2005) verificou um paralelismo entre os dados obtidos nesta pesquisa e as propostas feitas por Wexler (1998) e Wexler, Schutze e Rice (1998): deve haver uma propriedade de Restrição de Checagem Única que atuaria na gramática da criança no período de aquisição de linguagem. Da mesma forma como Wexler analisou seus dados percebendo que havia uma restrição no nível mental para a ocorrência simultânea de morfemas relativos a tempo e concordância, Hermont (*op. cit.*) verificou que há uma restrição para que haja ocorrência simultânea de morfemas de tempo e de aspecto na fala da criança DEL, por isso foi sugerido que a propriedade de Restrição de Checagem Única se estenderia às categorias funcionais tempo verbal e aspecto verbal.

No que diz respeito ao bom desempenho nas tarefas de eliciação de formas verbais únicas, sugeriu-se que a criança ainda está tendo um bom desempenho em tempo em detrimento de aspecto e vice-versa. O raciocínio é o seguinte: se quando há duas palavras na forma verbal eliciada, uma marcando tempo e outra marcando aspecto, a criança DEL demonstra, de um modo geral, ter em seu *output* linguístico uma só categoria, provavelmente ocorre o mesmo nos casos de eliciação de uma forma verbal só. Ou seja, nas situações em que há eliciação de uma só palavra, na qual haveria um morfema que acumula tanto a noção de tempo quanto a noção de aspecto, ora o morfema apareceria porque os traços de tempo foram valorados, ora o morfema apareceria porque os traços de aspecto foram valorados. Daí o aparente desempenho alto na produção das formas verbais únicas.

5 A afasia de Broca e as categorias funcionais

A afasia é considerada um distúrbio linguístico originado por uma lesão cerebral. A afasia de Broca, por sua vez, é caracterizada por uma dificuldade na produção linguística e relativa dificuldade na compreensão linguística. Muitos estudos já foram empreendidos na tentativa de verificar como estão representadas as categorias funcionais na gramática mental de um indivíduo afásico.

No que diz respeito a pesquisas em língua portuguesa, podemos citar o trabalho de Santos & Novaes (2008), os quais evidenciaram a cisão do nóculo tempo em tempo e aspecto, a partir da análise de compreensão verbal por parte de indivíduos afásicos agramáticos, além de encontrar dados indicando que afásicos de Broca têm problemas com aspecto, sendo o perfectivo o mais afetado. Diante de resultados em que aspecto parecia estar mais comprometido que tempo, os autores propuseram que, pensando na árvore sintática, o nóculo de aspecto dominaria o nóculo de tempo.

6 Metodologia

Nesta seção, explicitaremos a amostra que usamos e a forma como observamos os dados linguísticos produzidos por indivíduos de tal amostra.

A amostra para análise deste trabalho é assim constituída: falas de uma criança em fase normal de aquisição de linguagem; dados de duas crianças (de 8 e 12 anos), com diagnóstico de DEL (de Hermont, 2005); e

dados advindos de aplicação de testes de eliciação de tempo e aspecto verbais por parte de uma moça de 31 anos com diagnóstico de afasia de Broca.

Verificamos, nas falas da criança em fase normal de aquisição de linguagem, todas as expressões verbais produzidas e nos concentramos naquelas que não eram repetidas da fala de sua mãe. Em seguida, observamos as produções de tempo e de aspecto de cada forma verbal e relacionamos as ocorrências de aspecto lexical ao aspecto gramatical da mesma forma verbal. Foram considerados os resultados obtidos na eliciação de tempo e aspecto verbais em Hermont (2005), ocasião em que se verificaram tais categorias na fala de dois meninos diagnosticados como sendo DEL, a fim de compará-los de forma direta ao resultado obtido após a aplicação dos mesmos testes na moça afásica. Por fim, foi ainda verificada a relação do aspecto verbal lexical eliciado e o aspecto gramatical produzido pela afásica de Broca.

7 Resultados

Analisamos, inicialmente, os verbos produzidos pela criança em fase normal de aquisição de linguagem, observando a natureza das formas verbais na fala da criança no período analisado:

Quadro 1: Flexão verbal na aquisição de linguagem

1 ano e 6 dias		2 anos e 5 meses		3 anos e 4 meses		3 anos e 7 meses		5 anos e 6 meses	
Presente	57%	Presente	17%	Presente	27%	Presente	22%	Presente	20%
		Pretérito	33%	Pretérito	73%	Pretérito	33%	Aux. Presente +	
		Imperativo	17%			Imperativo	11%	Gerúndio	10%
Pretérito	43%	Infinitivo	33%			Infinitivo	11%	Aux. Presente +	
						Futuro	11%	Infinitivo	50%
								Pretérito	10%

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Da análise do tempo verbal das formas verbais faladas pela criança em um período de quatro anos meio, verificamos que, desde um ano, ela consegue flexionar o tempo no pretérito, o que nos sugere que a categoria tempo e as operações ligadas à flexão de tempo verbal estão disponíveis para as crianças desde muito cedo, o que condiz com os pressupostos nos quais a proposta da GU se assenta e com o que Wexler (1996 e 1998) nos traz. Além disso, verificamos que, se a criança até os 3 anos e sete meses produzia verbos na sua forma não finita, aos cinco anos e meio, ela já produzia formas verbais sofisticadas, à medida que eram constituídas de perífrases e estas foram usadas da mesma forma que um adulto o faz.

Destes dados, não podemos, com segurança, afirmar que há evidências a favor da proposta da cisão da camada flexional tempo em tempo e aspecto, pois isso seria mais bem comprovado se a criança tivesse

produzido perífrases, em que poderíamos verificar o tempo no auxiliar e o aspecto no verbo principal. Porém podemos fazer tal constatação nos dados de DEL e de afasia de Broca.

Os resultados obtidos em Hermont – para a produção verbal de duas crianças DEL - foram considerados nesta pesquisa e relacionados aos dados obtidos após aplicação de testes na moça com afasia de Broca, sobre os quais passamos a relatar e analisar.

Em um primeiro momento, no que diz respeito ao desempenho da afásica, verificamos que, quando foi eliciado o tempo presente, seja na forma verbal única, seja na forma perifrástica, a moça apresentou pior desempenho do que quando o teste eliciava o tempo passado, seja na forma verbal única, seja na forma perifrástica.

Vejam os resultados obtidos após a aplicação dos testes na afásica de Broca, comparativamente ao desempenho das crianças DEL, pesquisada por Hermont (2005):

Quadro 2: Dados obtidos após a aplicação de testes de eliciação de tempo presente e aspecto progressivo

Indivíduos	Forma verbal eliciada: Presente Progressivo	
	Total de respostas esperadas para tempo	Total de respostas esperadas para aspecto
DEL 1	86,6%	68,4%
DEL 2	75%	97,5%
Afasia de Broca	100%	96,7%

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Ao analisarmos esse quadro, verificamos que a pessoa com afasia não teve dificuldade para falar as formas perifrásticas no presente progressivo. Entretanto, as crianças DEL ora produziram formas verbais com tempo esperado e ora produziram aspecto progressivo. Esse resultado, associado ao resultado verificado na análise da fala da criança em fase normal de aquisição da linguagem, nos conduz ao seguinte raciocínio: as formas verbais compostas são mais complexas para a gramática mental da criança – pois as crianças DEL têm dificuldade em produzi-las e a criança em desenvolvimento típico de linguagem o faz mais tarde; as categorias tempo e aspecto estão disponíveis na gramática mental das crianças DEL e da pessoa com afasia.

A seguir, observemos a produção de tempo presente/aspecto habitual por parte dos indivíduos DEL e da afásica:

Quadro 3: Dados obtidos após a aplicação de testes de eliciação de tempo presente e aspecto habitual

Indivíduos	Forma verbal eliciada: Presente Habitual	
	Total de respostas esperadas para tempo	Total de respostas esperadas para aspecto
DEL 1	85%	75%

DEL 2	93,3%	76,6%
Afasia de Broca	36%	36,%

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Observando este quadro, verificamos que as crianças DEL produziram o tempo verbal eliciado mais vezes que a pessoa com afasia. No entanto, ao verificarmos os dados não esperados para a produção de aspecto, constatamos que a pessoa afásica inseriu, em grande parte de sua fala, gerúndios (cerca de 53%), produzindo o aspecto progressivo, sem produção de auxiliar ou outro verbo que apresentasse o tempo. Apesar de o aspecto produzido pela pessoa afásica não ser o eliciado – aspecto habitual –, o resultado apresentado no quadro acima nos sugere uma cisão das categorias tempo e aspecto.

A seguir, observemos os dois quadros:

Quadro 4: Dados obtidos após a aplicação de testes de eliciação de tempo pret. imperf. e aspecto progressivo

Indivíduos	Forma verbal eliciada: Pretérito Imperfeito Progressivo	
	Total de respostas esperadas para tempo	Total de respostas esperadas para aspecto
DEL 1	67,5%	95%
DEL 2	53,3%	91,7%
Afasia de Broca	76%	79,5%

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Quadro 5: Dados obtidos após a aplicação de testes de eliciação de tempo pret. Perfeito e aspecto perfectivo

Indivíduos	Forma verbal eliciada: Pretérito Perfeito Perfectivo	
	Total de respostas esperadas para tempo	Total de respostas esperadas para aspecto
DEL 1	100%	100%
DEL 2	91,7%	91,7%
Afasia de Broca	83%	83%

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Verificamos que, quando há eliciação de forma verbal perifrástica, as crianças DEL não produzem tempo de acordo com o esperado, mas produzem o aspecto eliciado. Quando a demanda é por um verbo em sua forma única, verificamos que a produção de tempo e de aspecto ocorre da forma esperada para os DEL. A pessoa com afasia não apresenta o mesmo desempenho alternante na produção das categorias tempo e aspecto que as crianças DEL demonstram, mas, da mesma forma que estas, a afásica apresenta um desempenho abaixo (ou pouco abaixo) do esperado relativamente a tempo e a aspecto verbais.

A seguir, verificaremos a produção de aspecto lexical por parte da criança em fase normal de aquisição de linguagem.

Quadro 6: Cruzamento de aspecto lexical por aspecto gramatical em aquisição de linguagem

Aspecto lexical	1 ano e 6 dias	2 anos e 5 meses	3 anos e 4 meses	3 anos e 7 meses	5 anos e 6 meses
Atélico		Perfectivo 17%			
	Imperfectivo 14%		Imperfectivo 27%	Imperfectivo 18%	Imperfectivo 10%
		Sem marcação morfológica 17%		Sem marcação morfológica 23%	
Télico	Perfectivo 43%	Perfectivo 17%	Perfectivo 64%	Perfectivo 47 %	Perfectivo 90%
	Imperfectivo 43%		Imperfectivo 9%		
		Sem marcação morfológica 49%		Sem marcação morfológica 12%	

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Observamos que verbos de natureza télica foram mais comuns na fala da criança pesquisada. Além disso, verificamos que há uma tendência a surgir mais formas no imperfectivo quando o verbo produzido tem semântica atélica. De maneira mais acentuada, os verbos télicos surgem, em grande parte das vezes, na forma perfectiva.

De modo interessante, ao observarmos as respostas não esperadas das crianças DEL e da afásica agramática, verificamos que alguns poucos verbos produzidos pelos indivíduos DEL e muitos verbos produzidos pela afásica agramática foram eliciados em sua forma imperfectiva, mas a semântica aspectual era télica.

8 Considerações Finais:

Diante dos resultados obtidos, podemos afirmar que temos algumas sugestões confirmando que há dissociação na representação gramatical da categoria funcional tempo em tempo e aspecto. Além disso, conforme nos apontam Wexler (1996 e 1998), as categorias funcionais parecem estar disponíveis desde cedo para as crianças, já que verificamos tais categorias nos dados da criança com um ano de idade. Apesar de dados de aquisição de linguagem, apresentados nesta pesquisa, não terem sido o bastante para confirmarmos a postulação de uma Restrição de Checagem de Traços, tal como nos propõe Wexler (1998), temos dados em aquisição de linguagem por parte de indivíduos DEL e mesmo dados de afasia nos apontando que há algum impedimento para que todos os traços relativos às categorias funcionais sejam valorados na gramática mental de tais indivíduos.

Em relação às produções verbais da afásica de Broca, verificamos que os dados podem sugerir a cisão da camada flexional em tempo e aspecto, mas não podemos afirmar que aspecto é mais comprometido que tempo

na fala da pessoa pesquisada. No tocante a este último achado, nossos dados se afastam dos de Santos e Novaes (2008).

A favor da proposta de Bloom, Lifter e Hafitz (1980) – e contra a proposta de Hodgson (2004) – os resultados advindos de observações da natureza (a)télica dos verbos produzidos pela criança em fase normal de aquisição de linguagem -, constatamos que a natureza verbal télica influencia o surgimento de aspecto gramatical perfectivo.

REFERÊNCIAS:

BLOOM, Lois; LIFTER, Karin; HAFITZ, Jeremie. Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language. *Language*, v. 56, n.2, 1980.

CHOMSKY, Noam. *The minimalist program*. Cambridge: MIT Press, 1995.

CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. *O tempo nos verbos do português: uma introdução à sua interpretação semântica*. São Paulo: Parábola, 2005.

HERMONT, Arabie Bezri. *Aquisição de tempo e aspecto no déficit especificamente linguístico*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

HODGSON, Miren. *Children's production and comprehension of Spanish grammatical aspect*. University of Massachusetts, Amherst. Ms. 2004.

SANTOS, Silvia Regina Costa dos & NOVES, Celso Vieira. Compreensão de Tempo e Aspecto em indivíduos com afasia de Broca Juiz de Fora, MG: *VEREDAS ON-LINE* – 2/2008, P. 171-174.

WEXLER, Kenneth. The development of inflexion in a biologically based theory of language acquisition. In: RICE, Mabel L. *Toward a genetics of language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc., 1996.

_____. Very early parameter setting and the unique checking constraint: a new explanation of the optional infinitive stage. *Lingua*, v. 106, p. 23-79, 1998.

WEXLER, Kenneth; SCHÜTZE, Carson, T.; RICE, Mabel. Subject case in children with SLI and unaffected controls: evidence for AGR/TNS omission model. *Language Acquisition*, v. 7, n.2-4, p. 317-344, 1998.

O FIM DO MUNDO DESCRITO NA TEORIA DOS ATOS DE FALA

Aucélia Vieira Ramos⁵⁶
Juscelino Francisco do Nascimento⁵⁷

Resumo: Neste trabalho, apresentamos que as questões relacionadas à comunicação entre as pessoas sempre instigaram a curiosidade de leigos, assim como de cientistas da linguagem, pois o desejo de entender como se processam os fenômenos de construção e compreensão de expressões, falas e de textos trazem para o cenário científico muitos questionamentos e busca por respostas. Apesar disso, é necessário não se generalizar teorias e não observá-las de maneira superficial, para que elas não percam sua real relevância na tentativa de achar respostas. Neste artigo, pretendemos identificar e classificar os atos de fala presentes em comentários *online* sobre o acontecimento do “fim do mundo”, ocorrido no mês de outubro, na cidade de Teresina-PI. A abordagem teórica será os conceitos básicos da Teoria dos Atos de Fala, desenvolvida e debatida por Austin (1976), a teoria de gênero como ação social defendida por Miller (1984) e Bazerman (2006) e a teoria de gêneros de Bakhtin (1979). O *corpus* é constituído por quatro comentários retirados do portal 180 Graus sobre a temática em questão.

Palavras-chave: Atos de Fala; Comentário; Performatividade.

Abstract: We present the issues related to communication among people have always piqued the curiosity of laymen as well as scientists of language, because the desire to understand how they process the phenomena of building understanding and expression, speech and text bring to the stage many scientific questions and search for answers. Nevertheless, one should not generalize theories and not look at them superficially, so they do not lose their real importance in trying to find answers. In this article, we intend to identify and classify speech acts present in online comments on the event of the "end of the world" held in October in the city of Teresina-PI. The theoretical approach will be the basic concepts of the Theory of Speech Acts, developed and discussed by Austin (1976), the theory of genre as social action advocated by Miller (1984) and Bazerman (2006) and the theory of genres of Bakhtin (1979). The *corpus* consists of four comments removed from the 180 Graus portal on the topic in question.

Keywords: Speech Acts. Comment. Performativity.

1 Introdução

As questões relacionadas à comunicação entre as pessoas sempre instigaram a curiosidade de leigos e cientistas da linguagem. O desejo de entender como se processam os fenômenos de construção e compreensão de expressões, falas e de textos trazem para o cenário científico muitos questionamentos e busca por respostas.

⁵⁶ Aluna do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Bolsista CAPES.
E-mail: auceliaramos@hotmail.com

⁵⁷ Aluno do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Bolsista CAPES.
E-mail: juscelinosampa@hotmail.com

No entanto, é necessário não generalizar teorias e não observá-las de maneira superficial para que as mesmas não percam sua real relevância na tentativa de achar respostas.

O sentido que atribuímos a nossa fala, as nossas interpretações e a tudo que nos cerca devem possuir como pressuposto inicial, a tentativa de nos fazer entender pelo outro, e isso vai estar diretamente relacionado a perguntas como: o que fazemos quando falamos? Que dizemos exatamente quando falamos? De que modo devo expressar meu pensamento para determinadas situações? Podemos confiar no sentido exato⁵⁸ das palavras? Ao tentar responder algumas dessas questões nos deparamos com a seguinte observação: nós utilizamos a linguagem como ação, como prática, ou seja, sempre com uma finalidade e em contextos diferentes?

A tentativa de responder as essas questões podem muitas vezes nos levar a pensar que a nossa linguagem é um mero reflexo do nosso pensamento. No entanto, vale ressaltar que as respostas dadas por cada um de nós a ações estabelecidas entre interlocutores, e realizadas pelo uso da linguagem, são construídas pela nossa percepção(interpretação) do mundo e não apenas por mera representação. Cada texto, bem sucedido, que criamos para suprir nossas necessidades comunicativas criam fatos sociais, e estes, são ações sociais significativas expressos pelo o que é dito, pela materialização do nosso pensamento. Esses atos comunicativos são denominados atos de fala.

Partindo desse entendimento de que a linguagem é ação social e que por meio dela revelamos nossos pensamentos e praticamos ações o objetivo desse artigo é identificar e classificar os atos de fala sob a ótica da teoria de Austin (1976) em comentários on-line retirados do portal 180 graus sobre o acontecimento social: o fim do mundo ocorrido em outubro de 2012 na cidade de Teresina-Piauí.

Considerando que todo ato de fala são feitos somente pelas palavras faremos às análises de 04 comentários observando a relevância do fato social na construção do mesmo. Para isso faz-se necessário considerar o comentário como gênero textual e compreender as relações estabelecidas ente os fatos sociais e os gêneros textuais. Como suporte teórico de gêneros utilizaremos a teoria de gênero como ação social defendida por Miller (1984) e Bazerman (2009).

2 ENTENDA O CASO: O FIM DO MUNDO EM TERESINA-PI

“O mundo vai acabar às 16h desta sexta-feira”. Foi isso que cerca de 120 pessoas em Teresina esperaram que ocorresse em pleno Dia das Crianças. Elas já se preparavam para o “juízo final” confinadas na casa de um suposto profeta. Segundo o profeta “a besta fera” acabaria com o mundo nesta sexta-feira dia 12 de outubro e só iriam se “salvar os seguidores dele”.

⁵⁸ Sentido exato aqui retratado como sentido literal na concepção de Searle (1980), ou seja, aquele sentido que construído independente do contexto.

Um homem identificado como Luís Pereira anunciou o fim do mundo em Teresina. Ele afirmava que um anjo o avisou sobre o fim do mundo às 16h do dia 12 de outubro de 2012. O "profeta" do fim do mundo como ficou conhecido Luis Pereira dos Santos, de 43 anos, ex-zelador e ex-católico, afirmou que há quatro anos recebeu uma mensagem de um anjo avisando que o mundo iria acabar no dia 12 de outubro. Segundo ele, de lá pra cá, se desfez do carro, moto, bens e acolheu em sua residência moradores de rua, prostitutas, traficantes e criminosos. Ele orientou as pessoas a saírem do emprego e tirar os filhos da escola.

Na sexta-feira, dia do suposto "fim do mundo", as pessoas que estavam abrigadas na casa, batizada de "arca", foram retiradas antes do anoitecer e levadas para residência de familiares. Cerca de 100 pessoas seguiam a seita de Santos. As crianças e adolescentes do grupo foram levados para abrigos e casa de acolhimento.

Os seguidores do "profeta" deviam não ter contato com o mundo fora da casa. Eles foram induzidos a renunciar e doar os bens que têm, além de largar os empregos. A polícia interveio no caso e disse que recebeu denúncias de que o suposto profeta também estava casando alguns menores de idade que seguem seus ensinamentos.

Na tarde de quinta-feira dia 11 de outubro cerca de 100 homens da polícia Militar e Civil participaram de uma operação para retirar 19 crianças e adolescentes que estavam morando na casa de Luiz Pereira. Durante a operação, a polícia encontrou veneno escondido em um dos cômodos da casa, o que levantou a suspeita de um suicídio coletivo, e o suposto profeta foi conduzido à delegacia para prestar esclarecimentos.

Os portais de notícias locais, nacionais e internacionais trataram sobre o assunto o que gerou muitos comentários dos leitores desses meios de informação. Os comentários revelam a opinião e a revolta de algumas pessoas como o ocorrido e, portanto servem como corpus de análise para a observação da Teoria dos Atos de Fala defendida por Austin (1976).

3 A TEORIA DOS ATOS DE FALA DE AUSTIN

A Teoria dos Atos de Fala nasceu na filosofia da linguagem e tem como base doze conferências de Austin, publicadas sob o título *How to do things with words* em 1976. O autor trouxe uma grande contribuição à linguística ao considerar a linguagem como forma de ação. Assim, a Teoria dos Atos de Fala mostra-se significativa para a pragmática, a qual estuda as condições que governam a utilização da linguagem, os fatores linguísticos e extralinguísticos que contribuem para a produção de sentido numa dada situação comunicativa.

Os estudos linguísticos têm revelado que em seqüências específicas de enunciados, muitas vezes, apenas os aspectos fônicos, sintáticos e semânticos do sistema de uma língua não conseguem explicar, por si só, como são construídos, por exemplo, as relações de sentido que constroem a ironia, o subentendido e outros

fenômenos. Assim, percebemos que a nossa comunicação não se efetiva apenas com o que as palavras e frases significam.

Partindo dessa ideia surge a pragmática, como um dos domínios da linguística, que contribui para a análise e compreensão daquilo que ultrapassa os limites da sintaxe e da semântica. A pragmática, por sua vez, diz respeito à linguagem em uso, em diferentes contextos, tal como é utilizada por seus usuários para estabelecer a comunicação. Essa corrente de estudos linguísticos prima pela heterogeneidade, devido à diversidade de uso e à multiplicidade de contextos. É por esse motivo que muitos estudiosos a consideram um domínio de linguagem de difícil análise, uma vez que qualquer tentativa, como afirma Marcondes (2006) levaria a uma abstração da diversidade e multiplicidade do uso, em busca de elementos comuns que possibilitassem um tratamento mais teórico e sistemático.

Alguns autores não defendem a tese de que a linguagem tal como é utilizada concretamente, enquanto comunicação, não pode ser objeto de estudo de uma análise teórica. Dentre os autores que comungam desta teoria temos Carnap (1937) que defende a impossibilidade da linguagem ser objeto de análise. O autor aponta a diversidade da linguagem em situações concretas de comunicação para justificar seu pensamento, pois para ele teríamos uma grande variação nas análises devido aos sujeitos, aos casos particulares de comunicação. Nesse sentido a linguagem só poderia ser analisada em um sentido filosófico e científico por meio de sucessivas abstrações, ou seja, da pragmática para a semântica e da semântica para a sintaxe.

Austin (1976), ao contrário de Carnap (1937), viu a possibilidade de analisar a linguagem cientificamente. A teoria dos atos de fala proposta pelo autor pode ser considerada como uma tentativa de observar e analisar sistematicamente os fenômenos pragmáticos, ou seja, o uso da linguagem. Para o autor a análise da linguagem em uso só é possível se forem adotadas categorias adequadas, ou seja, que a linguagem seja vista, ou melhor, tratada como uma forma de ação e não apenas como uma representação do real ou mera descrição de fatos do mundo.

Austin (1976) em suas análises fez primeiramente a distinção entre constativos e performativos. Para ele, os constativos seriam uma espécie de declaração factual, descritiva, enquanto que os performativos são realizações de ações pelo simples fato de dizer, isso em circunstâncias apropriadas e por falantes autorizados. Alguém autorizado, institucionalmente, a dizer, por exemplo, “eu nomeio este navio de ‘Titanic’”, em circunstância adequada, realiza uma ação por meio da palavra.

Posteriormente Austin (1976) não enfatiza mais a distinção entre constativos e performativos, como se os dois atos fossem realizados separadamente para dizer que todos os atos de fala constituem-se de performativos, implícitos ou explícitos. Dessa forma, dizer “eu prometo que estarei lá” (AUSTIN, 1976, p. 69) constitui um performativo explícito, uma vez que o verbo prometer aparece na primeira pessoa do singular do presente do indicativo. Já o enunciado “eu estarei lá” não apresenta, de forma explícita, o verbo performativo, mas a noção de promessa está subentendida.

Corroborando com Austin (1976), Ilari (2002, p. 28) diz que “é possível realizar várias ações diferentes a partir do mesmo conteúdo utilizando os modos do verbo e outros recursos linguísticos”. Assim, o conteúdo o

“coelho + estar preso” poder ser objeto de: uma informação (“o coelho está preso”); uma pergunta (“o coelho está preso?”); uma reação de surpresa (“minha nossa! O coelho está preso há três dias!”); uma reação de dúvida ou perplexidade (“o coelho está preso?! De onde você tirou essa ideia?”); um desejo (“tomara que o coelho esteja preso.”); uma ordem (“prenda o coelho”).

Entendendo o uso da linguagem como forma de agir Austin (1976) considera o ato de fala como unidade básica de significação, entendendo assim a linguagem como forma de ação que só se realiza então, por meio das palavras. A concepção básica do autor baseia-se nas condições de sucesso e felicidade em que são realizados os atos de fala, ou seja, toda palavra em uso deve cumprir as suas condições pressupostas para a realização do ato.

A abordagem dada por Austin (1976) propõe, portanto, uma concepção do uso da linguagem, considerando o ato de fala como a unidade básica da significação e tomando-o, por sua vez, como constituído por três dimensões integradas ou articuladas: respectivamente os atos locucionário, ilocucionário e perlocucionário. O ato locucionário é caracterizado pelo o que é literalmente dito, ou seja, pela proposição proferida pelo locutário. Já o ato ilocucionário caracteriza-se pelo o que pretendo dizer, ou seja, “pelo o que quero que meu ouvinte reconheça” Bazerman (2005, p.27). As reações provocadas pelo o que é dito caracterizam os atos perlocucionários. Esses atos, segundo Bazerman (2005, p.27), “são os modos como às pessoas recebem os atos e determinam as consequências deste ato para futuras interações”.

4 O COMENTÁRIO *ONLINE* COMO GÊNERO TEXTUAL

Entendendo gênero textual como ação social como propõe Miller (1984) e tipificação como defende Bazerman (2005) o comentário pode ser considerado como um gênero por sua recorrência, tipificação. Essa consideração tem suporte teórico no fato de Miller partir de critérios pragmáticos para compreender os gêneros como ações sociais tipificadas, ou seja, “compreender os gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos” (Miller, 1984, p.151). Do mesmo modo Bazerman (2005, p.27) afirma sua teoria ao evidenciar que “os gêneros tipificam não só as formas textuais, mas também as atividades sociais”. O comentário é uma ação social, pois é utilizado pelas pessoas em ações de comunicação. Esse gênero é comumente utilizado para designar o ato de “dizer algo sobre”, por exemplo, comentar sobre um filme, uma conversa um jornal, e por muitas vezes, na nossa cultura oral ou escrita, esteve presente em jornais, revistas e outros.

O presente trabalho está embasado, também, na abordagem de gênero defendida por Bakhtin (1992). Para o autor sempre que falamos, utilizamos gêneros do discurso, ou seja, todos os enunciados que proferimos são constituídos a partir de uma forma padrão de estruturação. Assim, os gêneros são definidos por Bakhtin como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, e que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais-, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Correlacionando a teoria de gêneros de Bakhtin (1979) e a de atos de fala de Austin (1976) vemos que os enunciados que a teoria de gêneros faz referência são de certo modo o que a teoria de Austin denomina de atos performativos. Assim como os atos de fala os gêneros possuem “formas”, ou seja, padrões estabelecidos pelos seus usuários para que de fato possam atender as nossas necessidades comunicativas. Nesse ínterim vemos que o termo “performativo” é similar à concepção de gênero como ação social, visto que, ambos defendem uma concepção pragmática do uso da linguagem, ou seja, teorias que consideram o significado determinado pelo uso e pelo contexto (em um sentido amplo) não sendo assim a linguagem uma mera descrição do real, mas sim como um modo pelo qual agimos no mundo.

Vale ressaltar que os comentários utilizados como corpus de análise deste artigo podem ser considerados como um gênero do jornalismo, visto que, os mesmos fazem referência a uma matéria do portal 180 graus. A recorrência e a tipificação que dão genericidade aos comentários podem ser visualizadas na forma e no conteúdo, ou seja, são postados pela data, são geralmente textos curtos, indicam o nome ou apelido do autor, e outras características que competem ao ambiente no qual o mesmo foi criado.

Além das características acima elencadas, que podem ser pensadas como possíveis recorrências de forma, conteúdo e ação retórica, os comentários trazem ações sociais que muitas vezes não fazem referência direta a notícia que foi publicada no portal. Foi o que pude constatar observando alguns comentários.

5 ANÁLISE DO *CORPUS*

O *corpus* da pesquisa é constituído pela notícia veiculada no portal 180 graus no dia 12 de outubro de 2012 e pelos comentários retirados da rede social facebook sobre o fato: o fim do mundo em Teresina, noticiado pelo portal. A notícia de base, referência para os comentários, foi a repercussão do fim do mundo em outro município do Piauí, noticiada da seguinte forma:

Na cidade de Esperantina, as previsões do profeta Luiz Pereira, de Teresina, sobre que o fim do mundo seria nesta sexta (12/10), também influenciaram os habitantes da cidade, a 174 Km da capital piauiense Os

esperantineses ficaram assustados, sobretudo, com uma série de acontecimentos que marcaram a cidade neste dia 12 de outubro (...).

O incêndio foi contido pelo povo da localidade, uma vez que lá não há bombeiro. Porém a polícia chegou para averiguar o local e investigar as causas do incêndio. De acordo com o correspondente Clenilton Gomes "com a notícia do fim do mundo na cidade de Esperantina, populares ficaram preocupados e muitos desconfiados. Várias pessoas começaram a entrar em desespero com choro, preocupações com familiares distantes e na tarde de hoje por volta das 15 horas iniciou um fogo em alguns pontos da cidade sem saber de onde o que levou populares a acharem que era o fim do mundo. Graças a DEUS ninguém se feriu", afirmou o correspondente.

Após momentos de tensão a cidade voltou à tranquilidade, à medida que tudo continuou como estava e o mundo não terminou (PORTAL 180 GRAUS, 2012).

Podemos, conforme a Teoria dos atos de fala, caracterizar a notícia como um ato ilocucionário, ou seja, o ato de fazer uma declaração, oferta, promessa, etc. Ao enunciar uma sentença, por exemplo, o título da notícia, em virtude da força convencional associada a ela o locutor, no caso o jornalista, pretende dizer algo que pode além de informar, provocar reações nos leitores da notícia.

Percebemos isso claramente pelo uso de palavras e expressões como: "Após momentos de tensão"; em seguida a sequência narrativa feita pelo jornalista: "Pela manhã, um cano estourou em frente à igreja e povo pensou que na igreja estava vazando água e que esse seria um sinal do fim dos tempos. Já às 15h da tarde, ou seja, faltando uma hora para o fim prometido pelo profeta, casas de palha pegaram fogo ao mesmo tempo, sem explicação, próximo ao cais do rio que passa pela cidade. O incêndio foi contido pelo povo da localidade, uma vez que lá não há bombeiro". Observamos que a intenção do jornalista além de divulgar e informar a população é atrair os leitores por meio da riqueza de detalhes nas informações e de certo suspense na narrativa. "As palavras não apenas significam, mas fazem coisas" como afirma Austin (1976). Esses atos são feitos tão somente pelas palavras em si, e a notícia por sua vez traz credibilidade o que provoca uma maior diversidade de reações em seus leitores. Eventualmente como resultado de uma série de palavras ditas e pela pessoa apropriada, alguém será obrigado a fazer alguma coisa diante do que foi dito [...] Bazerman (2005).

Observando os comentários feitos por internautas após a leitura da notícia, vemos imediatamente uma resposta à notícia, uma reação dos comentadores. O modo como as pessoas recebem os atos e determinam as consequências deste ato para o futuras interações é chamado por Austin (1976) de ato perlocucionário. Nos comentários a seguir, observa-se a presença deste ato de fala.

vai casa um lavado d rona profeta

Responder · Curtir · Seguir publicação · 12 de outubro às 19:19

IBPEX - INSTITUTO BRASILEIRO DE PÓS GRADUAÇÃO E EXTENSÃO

o besteira...cade a fé do povo....casas pegarem fogo td dia acontece...afffff

Responder · 5 · Curtir · Seguir publicação · 12 de outubro às 19:32

Observa-se que, no primeiro comentário, há, inclusive, um juízo de valor do comentador ao mencionar a palavra “besteira” e “affff” (expressão utilizada nas redes sociais para indicar desprezo), fazendo referência ao assunto tratado na notícia. Nesse sentido o comentário do leitor não foi satisfatório e nem muito menos cooperativo como o que o jornalista quis informar. Como resultado da ação realizada pelo comentador o ato de fala do jornalista não obteve sucesso nesse caso. As intenções de realização deste ato são meramente psicológicas, subjetivas. A crítica feita pelo comentário explicita o que defende Austin (1976) “as intenções do falante e as convenções sociais possuem diferentes graus de formalidade. A satisfação das condições de sucesso do ato de fala são subjetivas, psicológicas e se originam de práticas sociais”. Por consequência da expressão dos sentimentos dos falantes temos a caracterização de um ato perlocucionário.

O comentário seguinte também é caracterizado como um ato de fala perlocucionário, visto que, ele expressa os sentimentos e as reações do falante diante do fato abordado na notícia.

Vale observar que a força ilocucionária presente no recorte em análise traz aspectos comportamentais do falante. Por meio de um ditado popular satiriza o “profeta”. O ato perlocucionário presente no comentário é satisfatório, pois observamos o que defende Austin (1976, p. 14), para que um performativo seja feliz, “é preciso existir um procedimento convencionalmente aceito, que apresente um determinado efeito convencional e que inclua o proferimento de certas palavras, por certas pessoas e em certas circunstâncias”. No caso do comentário, tudo isso está presente nas “condições de felicidade” e, portanto, o performativo final se realize com sucesso, ou seja, a crítica ao falso “profeta”.

Vemos no recorte que segue um comentário respondendo outro, ou seja, temos o ato de comentar gerando outro comentário. Neste momento os dois tratam da mesma temática, porém constituem atos de fala diferentes. O primeiro comentário feito pelo falante “Jorge” é um ato perlocucionário por originar-se da notícia, ou seja, é um a reação ao ato ilocucionário que é a notícia. Logo após o segundo comentário que originar-se do primeiro, também pode ser considerado perlocucionário ao demonstrar reação ao primeiro, como também transforma o comentário de Jorge em um ato de fala ilocucionário por trazer informações para o falante.

Jorge ★ Quem mais comentou · Teresina

o ruim disso tudo eh ver o tipo de habitação q o povo vive, enquanto seus políticos moram em mansões hollywoodianas!senão vejamos Marillos, Temistim, Temistão, Chico Preto e outros.

Responder ·  3 · Curtir · Seguir publicação · 12 de outubro às 21:49

★ Quem mais comentou · Licenciado em Educação Física.

Caro Jorge infelizmente isso não ocorre somente aí, esses políticos passam a vida inteira ludibriando as populações dos seus respectivos municípios com falsas promessas de estruturarem a vida dos menos favorecidos e o pior de tudo isso é que não respondem por crime de falsa promessas. como ocorrerá no caso do Falso profeta. Acorda povo adormecido e

Portanto, percebemos que a ilocução não remete a ação, consequência como os atos perlocucionários, mas a um “veículo” informacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A unidade mínima da comunicação humana é a realização dos atos de fala”. Esta fala de Austin (1976) deixa bem evidente o quanto proferimos atos para nos comunicar e o quanto as palavras possuem “força”. Nossa observação do mundo não se dá somente por representação deste, mas sim pela ressignificação que se efetua ao proferirmos nossos atos, pois é por meio deles que de fato utilizamos na língua. As análises realizadas nos levaram a concluir que os atos de fala constituem nossa teia comunicativa e que cada um deles se renova a cada evento comunicativo.

As palavras expressam sentimentos, emoções ou simplesmente transmitem informações, mas o que nos cabe ressaltar é que a se investir de um “papel” ela almeja, juntamente com seu falante, cumprir seu papel: promover comunicação.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, Jhon L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ARMENGAUD, Françoise. *A pragmática*. São Paulo: Parábola, 2006.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2009.

REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs). *Gêneros Textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife: EDUFPE, 2012.

ROTH-MOTTA, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção Textual na Universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. *Apresentação de Trabalhos Acadêmicos: normas e técnicas*. Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, 2011.

LÍNGUAS CRUZADAS: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOLINGUÍSTICOS DA LÍNGUA CHIQUITANO*

Áurea Cavalcante Santana**

Resumo: Neste artigo, apresento reflexões sobre aspectos históricos e sociolinguísticos vivenciados nas comunidades Chiquitano de Acorizal, Central, Fazendinha e Vila Nova Barbecho, no município de Porto Esperidião, MT. Estes indígenas, na atualidade, vivenciam contextos bilíngues e bidialetais nos quais convivem o Chiquitano, o português, o espanhol e, possivelmente outras línguas indígenas de herança e/ou de contato. Assim, sob a perspectiva de que a morte não é fim natural das línguas, demonstro como alguns anciãos Chiquitano têm reavivado suas memórias, partilhando suas reminiscências linguísticas e exercitando os usos da sua língua ancestral, a fim de transmiti-las aos mais jovens, possibilitando novos conhecimentos sobre a língua e a cultura Chiquitano.

Palavras-chave: Língua Indígena; Língua Chiquitano; Contato entre Línguas.

Abstract: In this article, reflections are presented about the historical and sociolinguistic aspects experienced in the Chiquitano de Acorizal, Central, Fazendinha and Vila Nova Barbecho communities, in Porto Esperidião municipality, MT. These indigenous people nowadays, live with bilingual and bidialectal contexts in which the Chiquitano, Portuguese, Spanish and possibly other inherited or by contact indigenous language coexist. Thus, from the perspective that death is not the natural end of the languages, I demonstrate how some Chiquitano elders, "language reminders" have revived their memories, sharing their linguistic reminiscences and practicing their ancestral language uses in order to pass them on to the younger generation, enabling new knowledge about the Chiquitano language and culture.

Keywords: Indigenous Language, Chiquitano Language; Contact between languages.

1. Introdução

Nos últimos 20 anos, os Chiquitano, segregados e silenciados pelos diversos processos de povoamento das fronteiras geopolíticas, têm vivenciado o que Oliveira (2004) denomina “viagem de volta”, um processo de

* As discussões e as pesquisas apresentadas neste artigo fazem parte da Tese: “Línguas Cruzadas, Histórias que se Mesclam: ações de documentação, fortalecimento e revitalização da língua Chiquitano no Brasil” - (SANTANA, 2012).

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Goiás, UFG – Pesquisadora do Centro Cultural Ikuiapá – Funai – MI RJ. E-mail: aurearsh@yahoo.com.br.

etnogênese. Processo este, segundo Rocha (2011, p. 63), caracterizado “pela emergência social e política de grupos tradicionalmente submetidos a relações de dominação”. No caso dos Chiquitano, a etnogênese é marcada, sobretudo, pela busca de caminhos favoráveis à ressignificação da coletividade étnica e à cidadania de direito através do reconhecimento étnico e da demarcação de suas terras.

Atualmente, 04 comunidades Chiquitano Vila Nova Barbecho, Acorizal, Central e Fazendinha são reconhecidas e atendidas pelas instituições públicas brasileiras. Tais comunidades estão localizadas próximas à estrada de rodagem que liga a Rodovia BR 174 à cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, no *continuum* fronteiro entre os Destacamentos Militares de Santa Rita e Fortuna, a cerca de 500 km de Cuiabá. Segundo a Funasa (2009), 325 Chiquitano habitando essas comunidades. Nelas é que as situações linguísticas, aqui comentadas, foram vivenciadas.

Em 2003, quando eu e Dunck-Cintra iniciamos as pesquisas linguísticas nas comunidades brasileiras de Acorizal e Fazendinha, constatamos que somente 05 (cinco) pessoas, acima de 60 anos, “se lembravam” da língua materna ancestral, o Chiquitano. O fato de esses idosos morarem em aldeias diferentes, não nos permitiu observar interações e interlocuções espontâneas nesta língua entre eles, situação esta que levou Dunck-Cintra (2005) a declarar que há naquelas comunidades um tipo de bilinguismo, entre os anciãos, que ela denominou “bilinguismo de memória”.

Segundo Dunck-Cintra (2008), muitas foram as influências e interferências que contribuíram para o silenciamento da voz e também dos usos da língua Chiquitano naquelas comunidades. Comportamentos como estes podem, segundo Oliveira (2007), ser justificados pela soma das identificações e dos fragmentos de identidade que os indivíduos tiveram de reprimir em si mesmos por serem indesejáveis ou pelas quais foram forçados a se sentir diferentes. Neste sentido, o contexto histórico-social vivenciado pelos Chiquitano provocou atitudes negativas em relação à sua cultura, numa condição em que procuraram esconder aquilo que os diferencia dos “não-indígenas”, como o uso da língua étnica, por exemplo.

Muitos indígenas, a exemplo dos Chiquitano, viveram estes silêncios impostos e assumidos quando tiveram de “se esconder”, silenciando sua voz e abandonando o uso de sua língua ancestral para que pudessem ser aceitos no contexto social dominante. Segundo Couto (2009, p. 96-97), “as minorias que abrem mão da própria cultura por motivos econômicos o fazem forçosamente. Se lhes tivesse sido dada a chance de escolher, provavelmente teriam optado por conservar a língua étnica”. Meliá (2010) menciona que as línguas se debilitam, entram em anemia e morrem através do silêncio, seja do silêncio imposto, seja do silêncio assumido. Segundo ele, as causas e os motivos que levam ao silêncio são diversos, mas que todos eles se encontram fora da língua. E Meliá (2010, p. 220) acrescenta: “*no hay ninguna lengua que por su estructura está destinada a morir*”.

No caso dos Chiquitano brasileiros, esse silenciamento também demonstrou ser uma capacidade de resistência. Neste sentido, as memórias subterrâneas prosseguiram seu trabalho de persuasão da sobrevivência para, de maneira quase imperceptível, aflorar em momentos de crises,

voltando-se para o “rompimento do silêncio”. Muitos deles, especialmente os professores, têm se esforçado para aprender e também ensinar a língua materna ancestral aos mais jovens, pois sabem da importância deste aspecto cultural para o seu reconhecimento como grupo indígena. E os anciãos, “lembradores da língua⁵⁹”, são os elementos cruciais nesse processo, ativando suas memórias linguísticas e partilhando-as com seus descendentes.

2. Situação Sociolinguística

Sobre a língua Chiquitano, a bibliografia existente refere-se a ela como resultado do contato e/ou fusão de outras várias línguas faladas pelos grupos que se incorporaram nas missões jesuíticas na Bolívia, no final do século XVII. Alguns autores declaram que essa língua foi imposta pelos religiosos como língua franca, ou seja, uma língua comum de comunicação, provavelmente, por pertencer a um grupo indígena mais numeroso dentre os reunidos nos redutos missionários.

Com exceção dos pesquisadores Krüsi & Krüsi (1978), da Sociedade Internacional de Linguística, que classificam a língua Chiquitano como pertencente ao Macro-Jê, outros estudiosos da língua Chiquitano na Bolívia a classificam como isolada ou independente, ou seja, sem uma filiação definida. Mas estudos linguísticos comparativos atuais têm levantado e corroborado novas hipóteses sobre a afiliação da língua Chiquitano ao Tronco Macro-Jê (ADELAAR, 2008; RIBEIRO, 2011).

Os primeiros estudos linguísticos acadêmicos sobre a língua Chiquitano no Brasil foram iniciados em 2003, por mim e pela linguista Ema Marta Duncck-Cintra e resultaram em duas Dissertações de Mestrado e uma Tese de Doutorado⁶⁰. O que se conhece sobre a língua Chiquitano no Brasil, anterior a estas pesquisas acadêmicas, são itens coletados por viajantes nos séculos XVIII e XIX, e uma pequena amostra de itens lexicais comparados ao Chiquitano na Bolívia pela antropóloga Joana F. Silva (SILVA, 2001/2002).

Quanto à situação sociolinguística do Chiquitano no Brasil, as pesquisas realizadas revelaram que a condição de vitalidade desta língua não é tão animadora, uma vez que ela, nas comunidades de Vila Nova Barbecho, Acorizal, Central e Fazendinha, se encontra em acelerado processo de extinção. Se considerarmos que apenas alguns idosos, cerca de 2% da população se lembram da língua Chiquitano, e que a maioria da população, cerca de 80%, diz não sabê-la, conclui-se que há, pelo menos, quatro gerações que a língua Chiquitano, naquelas comunidades, não é mais transmitida como língua materna entre pais e filhos. O português é a língua de uso cotidiano nessas comunidades e, em alguns momentos de festividades e encontro com os parentes, o espanhol,

59 Denomino “lembradores da língua” os anciãos Chiquitano que mantêm as lembranças da língua materna ancestral, o Chiquitano, mas não a utilizam no seu cotidiano.

60 Dissertações: *Vozes Silenciadas: Situação Sociolinguística dos Chiquitano do Brasil – Acorizal e Fazendinha – MT* (DUNCK-CINTRA, 2005) e *Transnacionalidade Linguística: A Língua Chiquitano do Brasil* (SANTANA, 2005); Tese: *Línguas Cruzadas, Histórias que se Mesclam: ações de documentação, fortalecimento e revitalização da língua Chiquitano no Brasil* (SANTANA, 2012), ambas do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG).

ou “castilha”, como dizem, é a segunda língua utilizada. Uma língua nessa situação, segundo Geary (1997), é considerada “moribunda” e, para Couto (2009)⁶¹, “agonizante”, pois sobrevive apenas na memória de poucos anciãos, ou seja, os últimos falantes já são idosos.

Apesar dessa existência tênue, Baker (2001) traz um alento, declarando que uma língua morre quando morre seu último falante. Neste ponto de vista, considerando a existência daqueles poucos idosos Chiquitano que mantêm suas lembranças linguísticas ancestrais, ainda se tem para aquela língua perspectivas de sobrevivência. Couto (2009) afirma que uma língua ainda está viva quando existem pelo menos dois falantes. Seguindo esta linha de raciocínio, Albó (2005) acrescenta que, uma língua, mesmo considerada perdida, pode ser, em um nível simbólico, recuperada mediante a utilização de algumas palavras e frases, e que situações como estas podem converter-se num importante instrumento reforçador da identidade de um povo.

3. Os Anciãos “lembradores” e o contexto de avivamento da Língua

A interação e a convivência entre os anciãos “lembradores da língua”, professores e demais pessoas das comunidades, têm se constituído não só de um grande aprendizado em momentos de estudo e contatos com uma “nova língua”, mas de momentos *sui generis* na busca das memórias linguísticas e culturais do povo Chiquitano. Para Le Goff (2003, p. 419), “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos, em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. E Pimentel da Silva (2009, p. 111) acrescenta: “ensinar e aprender uma língua significa ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos nos sistemas culturais”. Nesta perspectiva, os encontros com os anciãos Chiquitano são sempre permeados de muita emoção para ambos e todos estão sempre dispostos, mesmo com algumas limitações, a colaborar e ensinar.

O povo Chiquitano, exemplificando o que foi declarado por Couto (2009, p. 96-97), não deixou de falar e de ensinar sua língua materna por livre e espontânea vontade. A língua étnica foi mantida no silêncio, mascaradas em suas memórias ancestrais pelas influências de opressores diversos por mais de seis décadas. Para Meliá (2010, p. 112), quando uma identidade se sente ameaçada é porque já se encontra ameaçada sua possibilidade de reconhecer a si mesma, já há uma ruptura nesta relação.

Os silêncios, no caso dos Chiquitano, se fizeram na perspectiva de sobrevivência. Agora os anciãos vivem o momento do retorno de sua voz e língua como estratégias de reconhecimento de sua identidade. Para Pimentel da Silva (2010, p. 101): “as línguas são sustentabilidade de uma memória histórica sem precedente”. E acrescenta (PIMENTEL DA SILVA, 2010, p. 95):

61 Para Couto (2009, p. 85), uma língua agonizante é a língua em situação em que não há mais crianças que a falam, e os últimos falantes estão idosos.

As línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as realidades contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram. Daí que o que existe é a língua em uso, concretizada em muitas formas de atividade, de ação, de atuação. É por isso que se pode reconhecer a estreita relação entre língua e sociedade, entre língua e história, entre língua e cultura, entre língua e saber. A sociedade, a história e a cultura se constituem, entre outros fatores, pela ação da linguagem. A recíproca também é verdadeira: a linguagem se constitui mediante a atuação das pessoas na sociedade.

E no contexto de avivamento da língua Chiquitano, algumas características peculiares⁶² da língua como as diferenças entre a fala feminina e a fala masculina, os usos de itens lexicais “adaptados” do português e do espanhol e outras variações observadas no processo de descrição dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua têm constituído em importantes instrumentos nas ações de revitalização da língua Chiquitano, estimulando e elevando a autoestima dos novos aprendizes com a percepção de que sua língua tem valor, tem elementos gramaticais importantes como qualquer outra língua detentora de prestígio.

4. Línguas Cruzadas, o multilinguismo vivenciado pelos Chiquitano

Sabe-se que as línguas estão sujeitas não só à variação, mas também à mudança no modo como são utilizadas pelos falantes (LABOV, 2008). Neste sentido, não permanecem as mesmas em seu domínio, pois estão em constante movimento. Couto (2009) menciona que toda língua real, falada por populações reais, está sempre em formação e transformação a fim de se adaptar às novas exigências comunicativas de ecologias linguísticas diferentes. Assim, as línguas mudam para acompanhar as transformações sociais e culturais, os avanços tecnológicos, os movimentos artísticos etc. Isso acontece o tempo todo e, antes de ser uma ameaça, é um sinal de que estão vivas, e que se adaptam para continuar a existir.

Nesta perspectiva, compreende-se que a morte não é fim natural das línguas. O natural é que todas as línguas ativas apresentem mudanças (DAY, 1985, citado por SOUZA, 2008), o que torna todos os contextos linguísticos bilíngues, bidialetais e, sobretudo, múltiplos. Desta forma, retomar uma língua, aparentemente adormecida como o Chiquitano, por exemplo, é trazê-la à tona a este movimento, é colocá-la em trajetória, em seus diferentes estágios de uso.

E o espaço das lembranças da língua Chiquitano mantém essas particularidades múltiplas. Nele, transitam o português, o espanhol, a língua Chiquitano e, possivelmente, outras línguas indígenas. “As línguas estão assim, meio cruzadas”, como nos disse Micaela Surubi⁶³, referindo-se ao multilinguismo vivenciado por

62 Denomino “características peculiares” aquelas características da língua Chiquitano que não são encontradas na língua portuguesa ou na língua espanhola, como as diferenças nas falas feminina e masculina, por exemplo.

63 Anciã Chiquitano, “lembradora da língua”.

eles. Essas línguas, ao conviverem nesse espaço específico, se modificam em virtude das relações particulares entre si, em virtude da relação dos falantes uns com os outros e com suas próprias lembranças. São línguas que se tocam, que se entrelaçam, que se cruzam nas lacunas das memórias.

Para Silva T. (2003, p. 229), “os fatos descritos em uma análise podem não refletir o estágio atual de desenvolvimento da variedade linguística estudada”. No caso da língua Chiquitano, aqui mencionada, esta premissa é coerente, considerando que lidamos com uma língua moribunda em que as lembranças dessa língua, avivadas na memória dos anciãos, apresentam lacunas linguísticas, e até mesmo lapsos casuais, os quais refletem, em uma perspectiva diacrônica, traços de uma língua possivelmente utilizada na infância e na juventude dessas pessoas, já que, como mencionado anteriormente, há algumas gerações a língua Chiquitano não é mais utilizada como interação naquelas comunidades.

Durante as entrevistas para a coleta de dados linguísticos, um número significativo de itens lexicais do português e do espanhol, na sua maioria com adaptações (marcas linguísticas Chiquitano), era mencionado pelos anciãos lembradores evidenciando o convívio multilíngue daquelas comunidades. Alguns exemplos desses itens adaptados são demonstrados a seguir, no Quadro 01.

Quadro 01 – Demonstrativo de itens lexicais com adaptações para a língua Chiquitano

Chiquitano ⁶⁴	Português	Castilha (espanhol)
να)ηελεσ		ángel
ναΡο♣	arroz	
καμα♣	cama	
πυεπλο♣		pueblo
δοΣ	dois	
νιπαΡιε)τε	meu parente	
κα×εσ		calle

Estes itens lexicais do Chiquitano, como se pode observar nos exemplos, são formas de outras línguas, adaptadas fonologicamente para a língua Chiquitano pela inclusão das fricativas retroflexa desvozeada /♣/, alveolar desvozeada /σ/ e alveopalatal desvozeada /Σ/ no final das palavras; pelo acréscimo do prefixo {νι-},

64 Versão fonológica.

indicando posse; pelo acréscimo da nasal alveolar vozeada /v/ no início das palavras ‘arroz’ e ‘áñez’, a fim de aproximá-las da estrutura silábica CV⁶⁵, mais frequente da língua Chiquitano (SANTANA, 2012).

Em uma observação preliminar, essas situações de uso e de adaptação poderiam ser caracterizadas como alternância de código (*code switching*), mistura de línguas (*code mixing*) ou, ainda, como empréstimo, considerando a possibilidade de uma incorporação lexical mais ampla vinda do tempo em que esses anciãos utilizavam a língua Chiquitano no cotidiano. No entanto, compreende-se que tais variações (alternância, mistura e empréstimo) são fenômenos sociais e coletivos (CALVET, 2002; LABOV, 2008), assim, não seria conveniente adotá-las para caracterizar os termos “estrangeiros” e os “adaptados” utilizados pelos anciãos Chiquitano, já que as circunstâncias de uso da língua, na atualidade, estão efetivamente no espaço da memória, fugindo ao caráter social e de interação coletiva.

Em uma circunstância de coleta de dados, por exemplo, o termo ‘*maan?*’ foi mencionado por uma anciã para amendoim. Algum tempo depois, a mesma anciã, em um momento de elicitación, mencionou que o termo ‘*maan?*’ é castilha/espanhol, e que o “nome certinho” para amendoim em Chiquitano é [vααυκισ]. O que se percebe, pelo exemplo dado, é que, em situações de entrevistas para coleta ou elicitación de dados linguísticos, nem tudo o que se solicita aos anciãos “lembradores da língua” está em prontidão em suas memórias; quando lhes falta a informação imediata, eles tendem a preencher essa lacuna com o que lhe é mais familiar e confortável no seu repertório linguístico, seja em português, seja em espanhol ou em Chiquitano.

Fatos como estes demonstram que a substituição de uma língua por outra não caracteriza simplesmente uma mudança, uma modificação no uso. Uma língua tradicional não desaparece de forma abrupta, acidental. Ao contrário, antes de desaparecer tinge a nova língua, deixando nela manchas linguísticas (elementos fônicos, morfológicos, sintáticos, léxicos etc.). Assim como fazem os lembradores Chiquitano quando falam em português ou em espanhol, eles transportam de suas memórias linguísticas marcas peculiares de sua língua tradicional, como a ênfase na fricativa retroflexa desvozeada /ɣ/, por exemplo.

Em um trabalho com as narrativas dos sobreviventes Xetá, Silva C. (2003) relata que um de seus narradores contou-lhe que sonhava estar conversando e interagindo na sua língua materna ancestral, a qual não era utilizada no seu cotidiano. Isto nos faz perceber, segundo a autora (SILVA C., 2003, p. 153), que as “memórias individuais não são inteiramente isoladas e fechadas, uma vez que elas trazem coladas em si a memória coletiva”. Contextualizando a relação com os lembradores Chiquitano, entende-se que esses permanecem avivando suas lembranças, exercitando suas memórias linguísticas individuais e coletivas a fim de transmiti-las aos mais jovens, estabelecendo novas funções para a língua Chiquitano que vive nesse momento um novo contexto linguístico.

5. Considerações

65 Conferir detalhes sobre esta discussão em Santana (2012), Capítulos III e IV.

Pelas reflexões sobre os aspectos históricos e sociolinguísticos da língua Chiquitano, apresentadas aqui, percebeu-se que apesar de a língua Chiquitano se encontrar em acelerado processo de extinção, os anciãos, denominados “lembradores da língua”, têm avivado suas memórias linguísticas, motivando os indivíduos para aprendê-la, impulsionando ações de valorização e revitalização linguísticas.

Evidentemente, muitos aspectos da língua Chiquitano já se perderam, sobretudo aqueles dos domínios mais especializados, posto que, hoje, está restrita à memória de quatro ou cinco idosos. No entanto, o envolvimento e o esforço da comunidade no avivamento da sua língua materna ancestral, indicam que e a língua Chiquitano, mesmo moribunda, apresenta traços de resistência e mutação, sugerindo um sopro de vida, uma perspectiva de sobrevivência.

E para os Chiquitano, neste momento, o retorno da voz e a presença da língua materna ancestral surgem como estratégias de reconhecimento da identidade étnica. Eles acreditam que a retomada, o aprendizado da língua Chiquitano lhes dará credibilidade, reforçando “as provas” de que são indígenas, reforçando a luta pelo reconhecimento étnico e pelo direito de permanecer em seu território tradicional.

REFERÊNCIAS

ADELAAR, Willem F.H. Relações Externas do Macro-Jê – O Caso do Chiquitano. In: TELLES, Stella & DE PAULA, Aldir Santos (ORGs). *Topicalizando Macro-Jê*. Recife: Néctar, 2008. P. 9-28.

ALBÓ, Xavier. *Cultura, interculturalidade, inculturação*. São Paulo: Edições Loyola, 2005. Coleção Formação Sociopolítica e Cultural.

BAKER, Colin. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. Pág. 42-66.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola: 2002.

COUTO, Hildo Honório do. *Linguística, ecologia e ecolinguística – contato de línguas*. São Paulo: Contexto, 2009.

DUNCK-CINTRA, Ema Marta. *Vozes silenciadas. Situação sociolinguística dos Chiquitano no Brasil – Acorizal e Fazendinha, MT*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia, 2005.

_____. Vozes silenciadas: um estudo sociolinguístico dos Chiquitano do Brasil. In: Joana A. Fernandes Silva. (Org.). Estudos sobre os Chiquitanos no Brasil e na Bolívia: história, língua, cultura e territorialidade. 1ª ed. Goiânia: Editora da UCG, 2008. p. 97-112.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE - FUNASA. Demonstrativo – Famílias - Polo Base Chiquitano. Siasi: 23.07.2009.

GEARY, James. Speaking in Tongues. Time. Amsterdam: Time Warner Publishing, vol. 150, nº 1, p.38-44, July 1997.

KRÜSI, Martin & KRÜSI, Dorothee. Phonology of Chiquitano (1975). In: WIESEMANN, Úrsula (Ed.). Work papers of the Summer Institute of Linguistics - Riberalta, Beni – Bolívia - 1972-1976. Riberalta, Bolívia: Summer Institute of Linguistics, 1978. P. 53-93.

LABOV, William. Padrões Sociolinguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

MELIÁ, Bartomeu s.j. Pasado, Presente y Futuro de la Lengua Guarani. Asunción, paraguay: CEADUC (Centro de Estudios Antropológicos de La Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”) e CPI (Centro de Postgrado e Investigación), 2010.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. (ORG.) A Viagem da Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2004. p. 13-42.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Identidade étnica, identificação e manipulação. Publicado em: setembro de 2007. Disponível em: <http://pt.shvoong.com/social-sciences/1674113-identidade-etnica-identificacão-manipulação>. Acesso em 08.03.2013.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Reflexões sociolinguísticas sobre Línguas Indígenas Ameaçadas. Goiânia: Ed. da UCG, 2009.

_____. Ensino e aprendizagem de línguas numa perspectiva bilíngüe intercultural. In: ROCHA, Leandro Mendes; PIMENTEL, Maria do Socorro da Silva & BORGES, Mônica Veloso (ORGs.). Cidadania, Interculturalidade e Formação de Docentes Indígenas. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010, p. 85-102.

RIBEIRO, Eduardo Rivail. Prefixos relacionais como evidência histórico-comparativa: os casos Chiquitano e Jabutí. In: CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara e RODRIGUES, Aryon Dall’Igna et al (ORGs.). Línguas e Culturas Tupi (volume 3), Línguas e Culturas Macro-Jê (volume 2). Brasília, DF: Editora Curt Nimuendajú – LALI (UnB), 2011.

ROCHA, Leandro. Etnicidades e Fronteiras Políticas: Processos de Etnogênese no Brasil Contemporâneo. In: RODRIGUES, José Maria (Org.). Educación, Lenguas y Culturas em el Mercosur: Pluralidad cultural e Inclusión social em Brasil y em Paraguay. Asunción, Paraguay: CEADUC (Centro de Estudios Antropológicos Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”) e CCEBA (Centro Cultural de la Embajada del Brasil en Asunción), 2011. P. 59-70.

SANTANA, Áurea Cavalcante. Transnacionalidade lingüística: a língua Chiquitano no Brasil. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, 2005.

_____. Línguas Cruzadas, Histórias que se Mesclam: ações de documentação, valorização e fortalecimento da língua Chiquitano no Brasil. 2012. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás -UFG, Goiânia.

SILVA, Carmem Lúcia da. Em Busca da Sociedade Perdida: O trabalho da memória Xetá. 2003. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Departamento de Antropologia, UNB, Brasília.

SILVA, Joana A. Fernandes. Território e Fronteiras Brasil-Bolívia no País dos Chiquitanos. Revista Museu Antropológico. Goiânia, v.5/6 n° 1. p. 179-212, 2001/2002.

SILVA, Thaís Cristófaró. Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Ilda de. Koenukunoe emo´u – a língua dos índios Kinikinau. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: Campinas - SP, 2008.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O ESPAÇO ENUNCIATIVO DO RECONTO DE HISTÓRIAS

Camila Amaral Silva⁶⁶

Prof. Dr. Milton do Nascimento (Orientador)⁶⁷

Prof. Dr. Marco Antônio Oliveira (Coorientador)⁶⁸

Resumo: A presente comunicação baseia-se no projeto de pesquisa de mestrado que objetiva analisar como indivíduos com deficiência intelectual realizam a articulação e ordenação de eventos no tempo ao recontarem uma história. Tal análise será guiada pela hipótese de que só somos capazes de dar sentido ao mundo no qual vivemos a partir do momento que nosso sistema cognitivo reconhece e parciona um contínuo em sequências de experiências, isto é, em eventos. Além de reconhecer e parcionar eventos, nossa mente os integra e os ordena no tempo. Podemos entender tal ordenação e integração de eventos no tempo como uma narrativa. Desta forma, a significação não existe fora do contexto narrativo. Portanto, pressupõe-se que, mesmo na deficiência intelectual - independente de seu grau de severidade - o indivíduo é capaz de articular eventos. Isto porque a recursão é essencial ao funcionamento da mente humana e nem mesmo a mais severa deficiência intelectual é capaz de afetá-la. Entretanto, podemos hipotetizar que, em decorrência da deficiência intelectual, algumas operações centrífugas - tais como contraposição, inserção de personagem, espacialização de eventos - podem se atualizar diferentemente no espaço enunciativo. A fim de testar tal hipótese, desenvolveremos atividades de contação de histórias e exibição de filmes para crianças - entre 8 e 12 anos - diagnosticadas com deficiência intelectual leve e moderada. Tais atividades visam elicitar o relato oral das histórias apresentadas e, em outros momentos, a composição de narrativas orais pelas crianças. A presente comunicação visa discutir a hipótese que guia tal pesquisa e a forma de testá-la. Assim, apresentaremos as bases teóricas para formulação de tal hipótese, bem como os critérios para escolha dos informantes e para a delimitação da variável deficiência intelectual. Por último, exporemos o processo para desenvolvimento das atividades e sua metodologia de aplicação.

Palavras-chaves: narrativa; recursão; deficiência intelectual

Abstract: This notice is based on a research project that aims to analyze masters as individuals with intellectual disabilities to perform articulation and ordering of events in time to recount a story. Such analysis will be guided by the hypothesis that only we are able to make sense of the world in which we live from the moment that our cognitive system recognizes and parciona in a continuous sequence of experiences, ie in events. In addition to recognizing and parcionar events, our mind integrates and ranks them in time. We can understand such ordination and integration of events over time as a narrative. Thus, there is no meaning outside the context narrative. Therefore, it is assumed that even in intellectual disabilities - regardless of its severity - the individual is able to articulate events. This is because the recursion is essential to the functioning of the human mind and not even the most severe intellectual disabilities can affect it. However, we can hypothesize that, due to intellectual disabilities, some centrifuges operations - such as contrast, insertion of character, spatialization event - can update itself differently in space enunciation. To test this hypothesis, we will develop activities of storytelling and film for children - between 8 and 12 years old - diagnosed with mild and moderate intellectual disabilities. These activities aim to elicit the oral retelling of the stories presented and, at other times, the composition of oral narratives by children. This Communication aims to discuss the hypothesis that guides this research and how to test it. Thus, we present the theoretical bases for the formulation of this hypothesis as well as the criteria for selection of informants and to delimit the variable intellectual disability. Finally, expose the process for development of activities and their application methodology.

⁶⁶ Mestranda em Linguística e Língua Portuguesa no programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG. Bolsista Capes – Tipo I. Lagoa Santa – MG – Brasil. E-mail: camilamarbr@gmail.com

⁶⁷ Professor do Programa de Pós Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). E-mail: miltonnt@terra.com.br

⁶⁸ Professor do Programa de Pós Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). E-mail: maoliverbr@gmail.com

Keywords: narrative; recursion; intellectual disabilities

1 Introdução

A presente comunicação baseia-se no projeto de pesquisa de mestrado que objetiva analisar como indivíduos com deficiência intelectual realizam a articulação e ordenação de eventos no tempo ao recontarem uma história. Com esta análise, objetiva-se responder a seguinte pergunta: a operação de articulação e ordenação de eventos no tempo realizada por indivíduos com deficiência intelectual leve e moderada, ao recontarem uma história, é afetada por tal deficiência e se manifesta no espaço enunciativo?

A hipótese que guia esta pesquisa baseia-se na afirmativa que só somos capazes de dar sentido ao mundo que vivemos a partir do momento que nosso sistema cognitivo reconhece e parciona um contínuo em sequências de experiências, isto é, em eventos (unidades mínimas de sentido). Além de reconhecer e parcionar eventos, nossa mente integra e ordena estes eventos no tempo. Podemos entender tal ordenação e integração de eventos no tempo como uma narrativa. Portanto, a significação não existe fora de um contexto narrativo. Portanto, pressupõe-se que, mesmo na deficiência intelectual (independentemente do nível de gravidade - se leve, moderado, grave, profundo ou de gravidade não especificada) o indivíduo é capaz de realizar esta operação de eventivar e articular estes eventos, ordenando-os no tempo, pois estes indivíduos são capazes de realizar a operação centrípeta de recursão - comum a toda mente humana. Entretanto, podemos hipotetizar que operações centrífugas - tais como contraposição, inserção de personagem, valoração, predição - que figuram no reconto de uma história, podem se atualizar diferentemente no espaço enunciativo em decorrência da deficiência intelectual do indivíduo.

2 Bases teóricas

"A capacidade de encaixar recursivamente estruturas dentro de estruturas dotou nossa espécie de uma capacidade de criar sentenças para exprimir um conjunto ilimitado de possíveis significados." (CORBALLIS, 2011:20). Esta capacidade sobre a qual Corballis fala e a qual torna o ser humano uma espécie diferenciada das demais é a recursão. Segundo o autor, a recursão é um princípio organizador próprio da mente humana como um todo e, portanto, não se aplica somente à linguagem. Pelo contrário, é a recursão que possibilita operações de memorização, de entendimento e inferência do que está nas mentes das outras pessoas. Inferir o que o outro está pensando, como também inferir que ele infere o que eu estou pensando é um processo recursivo. E é preciso dizer que este processo depende de experiência compartilhada, de situações comuns e do entendimento de que as outras mentes são semelhantes à nossa. (CORBALLIS, 2011: 129).

Dizer que a mente é recursiva equivale a dizer que a mente é narrativa. Falar de narratividade é semelhante a falar de recursão. Assim como Corballis define a recursão como a capacidade de encaixar estruturas

- uma dentro da outra - para que um todo faça sentido, Turner nos mostra, em sua importante obra *The Literary mind* (1995), que a história é a base principal da mente, pois “a maioria de nossas experiências, nosso conhecimento e nosso pensamento é organizado em histórias. O escopo mental da história é aumentado por projeção - uma história ajuda a fazermos sentido da outra.” (TURNER, 1996: V).

Esta é a base teórica sobre a qual fundamentamos a nossa hipótese que a recursão é um princípio centrípeto – comum a toda e qualquer mente humana – mesmo àquelas afetadas por um déficit intelectual.

A operação narrativa é essencial e indispensável para que o ser humano projete uma história sobre a outra e faça a vida ter sentido. Entretanto, a maneira como esta capacidade de raciocínio narrativo se manifesta na linguagem pode se atualizar no espaço enunciativo de diversas formas. A intenção da presente comunicação é analisar a manifestação linguística desta capacidade de raciocínio narrativo na linguagem de uma criança diagnosticada com deficiência intelectual. Tal análise busca nos levar a uma reflexão a respeito de nossa própria concepção do que é essencial e indispensável para uma “boa narrativa”.

3 Objetivos e expectativas com a realização desta pesquisa

Espera-se, com o desenvolvimento desta pesquisa, evidenciar que todo indivíduo, independente de uma deficiência intelectual, é capaz de eventivar. E isto só acontece quando palavras, coisas, objetos são integrados em contextos narrativos. Isto é: palavras, sentenças só são identificadas como enunciados - unidades mínimas de sentido - se o indivíduo se projetar em uma enunciação. Se, ao cabo desta pesquisa, conseguirmos demonstrar, por intermédio das experiências propostas, que as narrativas orais – que, em muitos contextos, são consideradas desconexas, pobres, confusas, sem sentido - de crianças com deficiência intelectual de nível leve e moderado são frutos de uma mesma operação realizada por indivíduos que possuem capacidade intelectual plena, será possível verificar, por intermédio da análise destas emergências, o que é essencial e indispensável na capacidade narrativa da mente humana. Para que esta expectativa inicial seja satisfeita, é essencial planejar as experiências pautadas nos seguintes objetivos:

- ✓ Identificar como indivíduos com deficiência intelectual leve e moderada realizam as operações de reconhecimento, paracionamento e articulação de eventos no tempo, ao recontarem uma história.
- ✓ Descrever operações centrífugas - tais como contraposição, inserção de personagem, espacialização de eventos - realizadas por indivíduos com deficiência intelectual leve e moderada, as quais figuram no reconto de uma história.
- ✓ Explicar os *affordances* que indivíduos com deficiência intelectual leve e moderada realizam em tais operações centrífugas - de contraposição, inserção de personagem, valoração, predição - ao recontarem uma história.

4 Critérios para seleção dos informantes

Numa população de 120 indivíduos entre 8 e 50 anos que demandam de atendimento escolar especializado, acompanhamento terapêutico e clínico, inseridos na APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais - Lagoa Santa – MG a qual funciona como escola, clínica e assistência social, a pesquisadora observou e interagiu com 60 destes sujeitos durante, aproximadamente, 30 dias. Este primeiro recorte de 60 em 120 foi realizado tendo como critério a questão operacional: isto é, seria necessário um período de tempo muito extenso para convívio e observação de toda a população e, por este motivo, optou-se pela observação de apenas a metade da população total.

É importante deixar claro que a pesquisadora, em um primeiro momento, não se ateve em conhecer a anamnese realizada por equipe multidisciplinar sobre cada indivíduo, bem como seu prontuário médico. A primeira preocupação da pesquisadora foi conviver com o indivíduo. Esta atitude foi tomada em virtude do desejo de dar a esta pesquisa um enfoque fenomenológico.

Durante aproximadamente 30 dias, a pesquisadora participou de todas as atividades realizadas com os 60 indivíduos dentro da instituição: atividades pedagógicas de ensino em sala de aula, momentos de recreação (brincadeiras em grupo e educação física) e intervenções terapêuticas (atendimento do terapeuta ocupacional, do psicólogo e do fonoaudiólogo).

Em diversos momentos a pesquisadora contou histórias e exibiu vídeos para grupos e para indivíduos isoladamente e permitiu ali um contexto de interação no qual os sujeitos se expressavam com relação às histórias contadas, bem como em relação àquela experiência. Em todos os momentos de interação da pesquisadora com os indivíduos foram observados aspectos comportamentais o que possibilitou um segundo recorte que resultou na seguinte amostra:

Um grupo de 15 (quinze) crianças, na faixa etária de 8 a 15 anos, que fazem parte de duas turmas escolares em período de alfabetização – cujos níveis de alfabetização variam entre pré-silábico, silábico não alfabético e silábico alfabético. Tal grupo demanda de atendimento escolar especializado por apresentar atraso no desenvolvimento global e na aprendizagem em relação à seriação da escola regular.

Do grupo selecionado, 80% das 15 crianças são consideradas portadoras de deficiência intelectual de acordo com anamnese realizada por equipe multidisciplinar da instituição – a qual conta com neurologista, psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, pedagogo e fonoaudiólogo – e testes e escalas aplicadas por clínica especializada. Os níveis de deficiência intelectual leve e moderado são os mais recorrentes neste grupo. Os outros 20% do grupo não são diagnosticados como portadores de deficiência intelectual. Entretanto, apresentam atraso na aprendizagem em relação à seriação da escola regular e são diagnosticados, na sua maioria, como portadores de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Nenhuma das crianças apresenta deficiências múltiplas (cegueira, surdez, mudez parcial ou total) e apenas uma das 15 crianças apresenta comprometimento locomotor (Tetraplegia).

Do grupo de 15 crianças, ainda faremos um quarto recorte que irá gerar nossa amostra final de, provavelmente, três informantes. Tal recorte será realizado tendo como critérios principais:

- ✓ Presença de deficiência intelectual de leve a moderada;
- ✓ Ausência de traços constantes de agressividade;
- ✓ Relativa facilidade de expressão verbal - isto é, sem grande comprometimento do OFA's (Órgãos Fonoarticulatórios), mesmo que apresentem algumas dificuldades de dicção;
- ✓ Relativa responsividade verbal;
- ✓ Semelhanças nos históricos de vida familiar, social, escolar, clínica e psicológica.

As observações das experiências de contação de história realizadas com grupo de 4 a 8 crianças, com duplas e individualmente também serão de grande relevância para escolha da amostra final.

As primeiras experiências realizadas nos apontam para uma criança que apresenta potencial para compor este grupo. No tópico a seguir mostraremos uma das experiências realizadas com este possível informante.

5 Experienciação

Na sala de atendimento da psicóloga estavam presentes pesquisadora e psicóloga. Recebemos o informante, de 10 anos, sexo masculino, diagnosticado com deficiência intelectual leve provocada Hipóxia neonatal. Numa conversa inicial com a criança, a pesquisadora falou de forma descontraída que aquele seria um momento para fazer algo que ele gostava: assistir desenho. A criança sorriu aprovando a proposta. Na sequência, em notebook tela 11"6 polegadas, a pesquisadora exibiu a imagem de um tubarão real (disponível em: http://www.achetudoeregiao.com.br/animais/tubarao_branco.htm) e perguntou se a criança sabia que animal era aquele e a criança respondeu que era um tubarão. Em seguida, a pesquisadora, utilizando o mesmo notebook 11"6 polegadas, mostrou a imagem do Tubarão Leny, personagem da animação "O espanta tubarões" para a criança conversou sobre as diferenças e semelhanças entre o animal real e o personagem do filme. Deixamos que a própria criança refletisse sobre estas questões. Durante o diálogo, a pesquisadora falou com a criança que iriam assistir uma cena de um desenho que tem um tubarão e que a criança deveria, após assistir a cena, contar o que aconteceu na cena, isto é: quem estava na cena; onde os personagens estavam; o que eles fizeram e como terminou a história. No mesmo notebook tela 11"6 polegadas, exibimos cena da animação "O espanta tubarões", totalmente sem áudio, disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=8B7ho_43E1g.

Atenção: ao acessar o link, é necessário desabilitar o áudio de seu computador para assistir à cena da mesma maneira que foi apresentada na experienciação.

Transcrição do diálogo após exibição de cena TOTALMENTE SEM ÁUDIO - "O Espanta tubarões"
--

Pe: me conta Inf.1, o que aconteceu no desenho?/**Inf:** (1º evento) o bicho caiu no chão./**Pe:** e antes?/**Inf:** (2º evento) ele sarou./ **Ps:** sarou?/**Inf:** (2º evento) furou ele na água/**Pe:**ah, você está dizendo que ele tava furado, pendurado no anzol, né?/**Inf:** um rum (sinaliza com a cabeça que ‘sim’)/**Ps:** e o que a gente põe no anzol pra pescar?/**Inf:** minhoca pequena/**Pe:** hum, então esse bichinho que você tá falando que estava no anzol é uma minhoca né, Inf.1?/**Inf:** um rum (sinaliza com a cabeça que ‘sim’)/**Pe:** e o que que essa minhoca do filme fez?/**Inf:** (1º evento)estatelou no chão/**Pe:** e depois?/**Inf:** (3º evento) o pequeno e o grande/**Pe:** como assim Inf.1, me explica?/**Inf:** (3º evento) fincou a cabeça dele assim (faz um sinal cruzando os seus braços em posição de um cesto e colocou sua testa a mesa)/**Pe:** e como acabou a história?/<silêncio> **Ps:** e como acaba a história, Inf.1? /**Inf:** (3º evento) o pequeno e o grande. Fincou a cabeça assim (repete gesto anterior).

Siglas utilizadas: **Pe:** pesquisadora/**Ps:** psicóloga/**Inf:** informante

Após este diálogo, a pesquisadora disse para a criança que iriam assistir à mesma cena, porém agora haveria uma moça contando a história. Assim pediu-se para que a criança prestasse atenção na imagem e na moça falando a fim de perceber se a narradora estava falando a mesma coisa que a criança havia percebido. A pesquisadora explicou para a criança que a moça poderia estar falando de forma diferente, a mesma coisa que a criança percebeu anteriormente.

Transcrição do diálogo após exibição de cena COM AUDIODESCRIBÇÃO – “O Espanta tubarões”

Inf: (1º evento) minhoca!*/**Pe:** então Inf.1, o que aconteceu na cena?/**Inf:** (2º evento) pôs a cabeça ali e ali (imitando o movimento da minhoca com a cabeça)/**Inf:** (3º evento) o tubarão, o tubarão quase engoliu a minhoca/**Pe:** e o que aconteceu depois que o tubarão quase engoliu a minhoca?/**C:** (4º evento) a minhoca caiu no chão/**Pe:** e depois disso, o que aconteceu?/**Inf:** (4º evento) a minhoca caiu/**Pe:** e qual foi a última coisa que aconteceu/**Inf:** (4º evento) a minhoca caída no chão.

Obs.: *fala da criança durante a cena, no primeiro momento da cena, quando a narradora diz que aquele bichinho rosa é uma minhoca.

Siglas utilizadas: **Pe:** pesquisadora/**Ps:** psicóloga/**Inf:** informante

6 Análise da experiencição da cena “O espanta tubarões”

Por questão de limitação de espaço, na análise da experiencição apresentada, vamos nos ater a somente o primeiro objetivo do projeto: identificar como indivíduos com deficiência intelectual leve e moderada realizam as operações de reconhecimento, parcionamento e articulação de eventos no tempo, ao recontarem uma história. Porém, é mister, neste momento, apresentar o conceito de evento o qual adotamos para este trabalho e, somente depois expor a análise da experiencição.

Com base na leitura de Talmy (2005), entendemos que uma operação básica presente em toda mente humana é a operação de eventivação. Em nossa concepção, eventivar é identificar e parcionar um todo conceitual em unidades mínimas de sentido. O trabalho de perceber ou conceber um *continuum* pode ser realizado

ampliando o limite no entorno de uma porção. Isto é, projetamos porção sobre outra porção para que o *continuum* faça sentido. Os limites de uma porção são ampliados de tal maneira que a porção torna-se uma entidade unitária única (um *continuum*). Ambas as operações - parcionamento de um *continuum* em porções e projeção de porção sobre porção para fazer um *continuum* - não são operações realizadas linearmente. Isto é, não há prevalência de uma operação sobre a outra e ambas as operações resultam em uma entidade unitária que faça sentido. Entre várias alternativas, uma categoria tal como uma entidade é percebida ou conceitualizada como um evento.⁶⁹

Ao assistir a cena totalmente sem áudio, a criança não relaciona os personagens da animação com os animais representados - minhoca e tubarão. Essa não identificação dos animais é perfeitamente

previsível, uma vez que os personagens não apresentam semelhanças físicas fidedignas aos animais reais. Pelo contrário, os personagens apresentam traços físicos e comportamentais humanizados, como por exemplo: os olhos da minhoca, seu movimento de cabeça e olhar assustado, a postura ereta e verticalizada do tubarão, o movimento de sua boca durante a fala.

A criança parciona a cena em três eventos e os relata na seguinte ordem: bicho cai, bicho está em seu estado normal, bicho pequeno e bicho grande aparecem juntos. Ao começar relatar a cena pelo momento que o bicho cai, a criança não define, em nenhum instante de sua fala, se aquele ato de cair ocorreu porque o bicho morreu, desmaiou, dormiu ou qualquer outra situação que o fato de estar deitado possa denotar. A criança identifica este evento de duas formas diferentes: “o bicho caiu no chão” e “estatelou no chão”. Ao ser perguntada sobre o que aconteceu antes do bicho cair, a criança responde: “ele sarou”. Com esta resposta, podemos encontrar indícios da articulação do evento 1 com o evento 2. Nesta articulação, os dois eventos identificados pela criança fazem sentido como um todo. Isto é: o bicho estava bem, são, como deve ser toda minhoca naquela situação em que está pendurada em um anzol e algo de inesperado aconteceu e a fez cair. Mas em que momento, na fala da criança, há indicação que o fato da minhoca ter caído decorreu de um incidente inesperado? Digo que a própria resposta da criança - antes da minhoca cair ela sarou - indica que a minhoca estava em condições plenas e o ato de cair indica que algo errado aconteceu. A expressão “ele sarou” só tem significado se articulada ao evento 1 – “o bicho caiu”/ “estatelou no chão”. Fora deste *continuum* formado pela articulação dos eventos, a expressão “ele sarou” não faria sentido.

⁶⁹ Toda a formulação deste parágrafo baseia-se no texto original: “Conceptualization of an Event – By the operation of very general cognitive processes that can be termed conceptual partitioning and the ascription of entityhood, the human mind in perception or conception can extend a boundary around a portion of what would otherwise be a continuum, whether of space, time, or other qualitative domain, and ascribe to the excerpted contents within the boundary the property of being a single unit entity. Among various alternative, one category of such an entity is perceived or conceptualized as an event.” (TALMY, 2005:215)

O terceiro e último evento parcionado pela criança diz respeito ao momento no qual a minhoca e o tubarão aparecem juntos. Ao ser indagada de como a cena termina, a criança responde por duas vezes: “o pequeno e o grande” e ainda completa por duas vezes: “fincou a cabeça dele assim”, fala esta acompanhada da expressão corporal de cruzar os braços em posição de um cesto e colocar sua testa sobre a mesa à sua frente, o que parece a tentativa de relatar visualmente a cena na qual o tubarão carrega da minhoca nos braços. Para a criança, a cena termina com este contraste entre o pequeno e o grande, a força e a fragilidade. Vale destacar que a criança, em momento algum, relata a intenção de domínio do tubarão sobre a minhoca. No entanto, no parcionamento e articulação dos eventos, podemos conotar esta interpretação.

No segundo momento da experiencição, apresentamos a mesma cena da animação “O espanta tubarões”, porém desta vez com audiodescrição. Durante a exibição da cena, a primeira manifestação da criança foi reconhecer aquele bichinho rosa como uma minhoca. Durante todo relato, a criança identifica os personagens como minhoca e tubarão, pois ele escutou a narradora da história os chamar desta forma. Desta vez, a criança parciona a cena em quatro eventos e os relata na seguinte ordem: identificação do bichinho rosa como uma minhoca, movimento da minhoca, tubarão tenta comer minhoca, minhoca cai. Neste segundo momento da experiencição, percebo que a criança procura recontar a história de forma muito mais descritiva e com isto perde um pouco da espontaneidade demonstrada no primeiro relato da cena sem áudio. Por exemplo, em seu primeiro relato, a criança relata sua percepção sobre a contraposição de eventos: contrapõe o tamanho dos personagens – “o pequeno e o grande” e faz inferências do tipo “antes do bicho cair, ele estava bem”. Por outro lado, ao recontar a cena com audiodescrição, a criança identifica ou parciona eventos não verbalizados no primeiro relato, como por exemplo: a identificação do bicho rosa como uma minhoca (1º evento); o movimento da cabeça da minhoca olhando de um lado para o outro (2º evento); a tentativa do tubarão de engolir a minhoca (3º evento). No entanto, neste relato a criança não cita a última cena que contrasta o pequeno e o grande e sim finaliza o relato com o relato da minhoca caída no chão (4º evento). Em nenhum dos dois relatos, a criança verbalizou que a minhoca caiu (desmaiou ou morreu) por ter se assustado com o tubarão.

Ao analisar esta experiencição, percebo que eventos podem ser parcionados e não verbalizados e mesmo em tal situação, o relato verbalizado faz um todo significativo. É possível perceber, por meio de outros indícios linguísticos, que aquele evento não verbalizado foi percebido e por isto o relato como um todo faz sentido. Isto significa que até as nossas omissões no momento de verbalizar o reconhecimento e parcionamento de um evento é uma estrutura que se encaixa em outra estrutura e cria um *continuum*. As omissões nos relatos da criança também demonstram um processo recursivo. Este processo só acontece porque a criança infere o que eu estou pensando, como também infere que eu inferi o que ele está pensando e que aquilo não precisa ser dito.

Ao analisar o relato oral desta criança diagnosticada com uma falta intelectual vejo que aquilo que para alguns pode parecer desajustado nestas falas, é combustível para minha hipótese de que a nossa noção de uma “boa narrativa” precisa urgentemente ser repensada.

REFERÊNCIAS:

CORBALLIS, Michael C. The Recursive Mind - The origins of Human Language, Thought, and Civilization. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2011.

SAUDE, Organização Mundial da. CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Direção-Geral da Saúde, 2003.

SAUDE, Organização Mundial da. CID-10 – Classificação Internacional das Doenças. Disponível em: <http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=040203>. Acesso em 20/01/2013.

TALMY, Leonard. Toward a Cognitive Semantics. Vol. II: Typology and Process in Concept Structuring. Cambridge, MA: MIT Press, Paperback edition, 2000b.

TURNER, Mark. The Literaty mind. New York: Oxford University Press, 1996

Sites consultados:

Acesso em 07/02/2013: http://www.youtube.com/watch?v=8B7ho_43EIg

Acesso em 07/02/2013: http://www.achetudoeregiao.com.br/animais/tubarao_branco.htm

INTRODUÇÃO

Este trabalho “*Variações do fonema palatal lateral /ʎ/ no falar de 04 cidades do Sudeste do Pará: uma abordagem Geossociolinguística*” constitui-se em um estudo do fonema /ʎ/ em contexto intervocálico, na fala urbana dos falantes dos municípios de Itupiranga, Curionópolis, Dom Eliseu e Tucuruí, localizados na região Sudeste do Estado do Pará. A pesquisa em questão faz parte do corpus que integra o Projeto Atlas Geossociolinguístico do Pará – ALIPA (cf. Razky, 1998).

Procuramos, na medida do possível, uma interação entre uma abordagem sociolinguística e o método geográfico da dialetologia: a geografia linguística (ou simplesmente, geolinguística). Em relação ao português brasileiro, os estudos da Dialetologia e da Sociolinguística têm sido bastante contemplados em trabalhos acadêmicos e de pesquisas nas últimas décadas. O esforço na produção do Atlas Linguístico do Brasil, através da geolinguística, iniciou-se na década de 50, cuja primeira proposta – a de realizar o atlas de uma só vez – logo foi substituída, pela proposta de buscar-se a construção do atlas geral através de atlas regionais.

PRIMEIRAS PALAVRAS

A observação da fala espontânea dos falantes do Sudeste do Pará, a revisão bibliográfica e o tratamento dos dados, permitiram-nos levantar algumas hipóteses quanto às variantes do fonema /ʎ/ e aos grupos de fatores condicionantes considerados relevantes à análise. Para a análise de tais condicionamentos elegemos dez grupos de fatores que julgamos ser pertinentes à variação do fonema /ʎ/: **segmento fonético antecedente e segmento fonético subsequente, tonicidade da sílaba, estrutura silábica, classe gramatical, sexos, faixa etária, escolaridade,**

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Pará (UFPA), e-mail: carlenenunes@hotmail.com

narrativa e questionário e por fim, o fator geográfico nos sugere que há uma variação na fala dos moradores das quatro localidades estudadas de acordo com sua distribuição espacial.

DIALETOLOGIA, GEOGRAFIA LINGÜÍSTICA E SOCIOLINGÜÍSTICA

Dialetologia

A Dialetologia apresenta-se, no curso da história, como uma ciência que assume por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica. A definição de Dialetologia assumida por DUBOIS (1995) confirma essa premissa:

O termo dialetologia, usado às vezes como simples sinônimo de geografia lingüística, designa a disciplina que assumiu a tarefa de descrever comparativamente os diferentes sistemas ou dialetos em que uma língua se diversifica no espaço, e de estabelecer-lhes os limites. Emprega-se também para descrição de falas tomadas isoladamente, sem referência às falas vizinhas ou da mesma família." (DUBOIS, 1995, p. 185).

Depreende-se da citação posta em relevo que a Dialetologia busca estabelecer relações entre modalidades de uso de uma língua ou de várias línguas, seja pela identificação dos mesmos fatos, seja pelo confronto presença/ausência de fenômenos considerados em diferentes áreas

A partir dessa preocupação diatópica, isto é, variação de natureza espacial, é que o estudo sistemático das variações – sobretudo as de natureza geográfica – veio a formalizar-se no século XIX - com investigações *in loco*- época em que as investigações no campo da linguagem, dominadas por idéias positivistas, se desenvolveram segundo métodos histórico-comparativos.

Geografia Linguística

BRANDÃO (1991) define Geografia Linguística como:

(...) o método dialetológico e comparativo (...) que pressupõe o registro em mapas especiais de um número relativamente elevado de formas lingüísticas (fônicas, lexicais ou gramaticais) comprovadas mediante pesquisa direta e unitária numa rede de pontos de determinado território ou que, pelo menos, tem em conta a distribuição das formas no espaço geográfico correspondente à língua, às línguas, aos dialetos ou aos falares estudados." (Brandão, 1991, p. 11-12).

Desse modo, falar de Geografia Linguística implica falar também de seus fundamentos básicos: língua, dialeto e falar. Segundo DUBOIS (1995), a língua nada mais é que um sistema

de signos, cujo funcionamento é regido por muitas regras e coerções. Ela é o código que estabelece a relação de comunicação entre o receptor e o emissor (p. 383). Dialeto é uma forma de língua, usada num local restrito, que possui um sistema léxico, sintático e fonético próprio (p. 184). E falar é um sistema de signos que define um quadro geográfico estreito e é, também, uma forma de língua usada por um determinado grupo social (p. 266).

O marco inicial dos estudos dialetológicos, assim como suas principais diretrizes é assinalado por dois trabalhos pioneiros: o levantamento de dados da realidade alemã feito por Wenker e a recolha sistemática para o Atlas Linguistique de la France (ALF), obra de Gilliéron e Edmont, o qual nas palavras de CARDOSO (2005), "*inaugura a aplicação do método geolinguístico na sua plenitude*".

Após o surgimento do ALF e de outros Atlas europeus, muitos foram os estudiosos da linguagem que se dedicaram a verdadeiros trabalhos de "geologia" linguística, tendo como objetivo principal analisar as línguas e suas diferenças dialetais, para mais tarde explicar diferenças diatópicas², diferenças diástricas³ e diferenças diafáticas⁴, no sentido de melhor conhecerem os fatores internos e externos que contribuem para a polimorfia das línguas.

Sociolinguística

Entendida como uma subárea da Linguística que estuda as línguas no seio da comunidade de fala, a Sociolinguística realiza em sua investigação uma correlação entre aspectos do sistema linguístico e aspectos do sistema social, focalizando a variação, entendida "*como um princípio geral e universal das línguas, passível de ser descrita e analisada*" (MOLLICA, 2004). Isto significa dizer que, do ponto de vista sociolinguístico, a heterogeneidade da língua é passível de sistematização e, portanto, é previsível em lugar de aleatória.

² Variações de natureza espacial são exemplos de variedades diatópicas os falares regionais ou locais,

³ Variações linguísticas determinadas por fatores socioculturais

⁴ Variações linguísticas determinadas pela situação, pelo ambiente social em que o falante se encontra. São exemplos de variação diafáticas as diferenças entre língua formal e língua oral.

A Sociolinguística assume também que a variação é regida por restrições linguísticas e não linguísticas (Labov, 1972), e que ela é investigada a partir de uma correlação entre esses aspectos. Diante disso, Scherrer (1996, p. 39-40) assume que “(...) *os fenômenos lingüísticos variáveis, aqueles expressos por duas ou mais variantes, apresentam tendências regulares e passíveis de serem descritas e explicadas por restrições de natureza lingüística e não lingüística*”.

A Sociolinguística oferece, assim, modelos teórico-metodológicos para a análise da variação linguística, dentre os quais está o de Labov, a teoria variacionista, proposta desde 1966. Esse modelo propõe o estudo da variação, como o próprio nome explica de formas do sistema linguístico que apresentam diferentes realizações na fala espontânea. Desse modo, surge com a teoria da variação a possibilidade de se descrever a fala e suas diferentes manifestações nas comunidades linguísticas, visto que “(...) *a variação é essencial à própria natureza da linguagem humana*”. (Monteiro, 2000, p. 57).

Os estudos da Geografia Linguística são anteriores à Sociolinguística, mas já lidavam com o aspecto da variação geográfica, apresentada por meio de atlas lingüísticos – embora os primeiros atlas apresentassem limitação pelo fato de que não davam conta da complexidade social da comunidade - que é também uma área de Dialetologia. Neste sentido, a sociolinguística veio completar os estudos anteriores com base numa metodologia ampla que coloca o indivíduo e seu grupo social como fator importante na pesquisa sobre a língua. A partir daí, a Geografia Linguística, recentemente passou a incluir na sua abordagem os pressupostos da sociolinguística e um exemplo forte disso no Brasil é o projeto Atlas Lingüístico do Brasil – ALIB. Nossa proposta insere-se neste contexto, no sentido de tentar integrar essas duas vertentes, quando analisa a regra variável, por meio da Sociolinguística e o mapeamento dessa variação no espaço físico, possibilitada pela Geografia Linguística.

O PROJETO ATLAS LINGUÍSTICO DO PARÁ – ALIPA

No quadro de uma teoria do movimento, o Projeto Alipa (RAZKY, 1998) pretende empreender observação sobre o Estado do Pará, o qual se tem o desejo de aprender a conhecer. O ponto de vista sociolinguístico é de máxima importância para determinar as condições e os contextos intra e extralinguísticos onde ocorrem a variação e a mudança linguística. Englobar esses mecanismos do ponto de vista interno e externo possui a dupla vantagem de possibilitar a abordagem do locutor tanto como indivíduo social, dentro de uma área geográfica específica, como indivíduo estatístico, que em um mapa geográfico mostra flutuações de um subsistema linguístico em interação com outros subsistemas. Os indivíduos em interação são criadores de subespaços de interlíngua. É, portanto, necessário prestarmos mais atenção aos métodos de observação desse movimento linguístico.

REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O FONEMA /k/

Aspectos Diacrônicos do Fonema /k/

O fonema /k/ não fazia parte dos sistemas fonológicos do latim clássico e vulgar. De acordo com CÂMARA JR. (1975), no latim clássico, as laterais são descritas como anteriores simples /l/ e geminadas /ll/, para o caso do /k/.

COUTINHO (1976:74) observa que no português arcaico era comum a ocorrência de geminada no meio e fim da palavra, como por exemplo: *ella* ou *ela*, *castello* ou *castelo*, *mall*, *tall*. A duplicação no fim visava provavelmente a distinguir o /l/ velar do alveolar; no meio, decorria da influência do latim, que assim as ortografava a fim de representar o prolongamento da fase de intensão das consoantes longas como ocorria na pronúncia. O pronome *lhe* aparece sob a forma *li*, que ainda hoje é usada dialetalmente. O *lh* é de origem provençal.

CÂMARA JR. (1980) descreve o momento em que o fonema [k] deixou de ser variante posicional e ganhou status de fonema.

Com isso, desapareceu a posição especial que era determinada pela presença de -i silábico. Passou-se a ter um -ly diante de qualquer vogal, exatamente como em contraste se tinha l dental: *filha* ao lado de *fila*, *palha* ao lado de *pala*, *molha* ao lado de *mola*, *velha* ao lado de *vela*, *bulha* ao lado de *bula* e assim por diante". (CÂMARA JR, 1980:225).

As mudanças sofridas por este fonema na passagem do latim ao português são sintetizadas por SILVEIRA (1988) quando o autor mostra que a consoante simples -l, em posição intervocálica, mantém-se em início de vocábulo (l>l, *lacu* > lago); em posição medial cai (*malu*>mau); ou se mantém e a vogal seguinte cai, (*male*>mal). No que concerne ao aspecto ortográfico a realização da consoante palatal já é admitida desde o século XIII, conforme atesta sua representação tomada de empréstimo junto ao idioma francês. Porém, MICHAELLIS (*apud* HAUY, 1994:35) assegura que “a grafia do som palatal lh, oscilava entre ll, ly e l simples” assim permanecendo até o século XIV, sendo que a distinção entre esses fonemas só veio a ocorrer na escrita a partir do século XIX.

Propriedades Articulatorias do Fonema /ʎ/

Conhecer as propriedades articulatorias de um fonema permite ao pesquisador cometer menos equívocos quando no período de transcrição dos dados, este se torna um fator imprescindível. Consideremos então, alguns aspectos articulatorios deste som consoante lateral palatal que em Português, ocorre apenas em posição intervocálica⁵ e que graficamente corresponde ao dígrafo “lh”.

Para SILVA (2005) o articulador ativo⁶ de um som palatal é a parte média da língua e o articulador passivo é a parte final do palato duro, como, por exemplo, no vocábulo, *palha*. Ao produzir este som o falante articula uma consoante lateral palatal que apresenta a obstrução da passagem da corrente de ar na região palatal. Ou seja, a região central da língua quase toca o céu da boca, cujo símbolo fonético é [ʎ].

Dentre os fenômenos que permeiam a variação de /ʎ/ não podemos deixar de falar na palatalização e despalatalização que ocorrem nesse fonema.

⁵ A líquida palatal é rara em posição inicial e só aparece em empréstimos (*lhama*; *lama*).

⁶ Os articuladores ativos têm a propriedade de movimentar-se (em direção ao articulador passivo) modificando a configuração do trato vocal. Os articuladores ativos são: (o lábio inferior que modifica a cavidade oral), a língua (que modifica a cavidade oral), o véu palatino (que modifica a cavidade nasal) e as cordas vocais (que modifica a cavidade faríngea). Eles são denominados articuladores ativos devido ao seu papel ativo (no sentido de movimento) na articulação consonantal. (SILVA, 2005: 29-30).

O fenômeno da palatalização consiste no levantamento da língua em direção a parte posterior do palato duro, ou seja, a língua direciona-se para uma posição anterior – mais para frente da cavidade bucal - do que normalmente ocorre quando se articula um determinado segmento consonantal.

DUBOIS (1998), explica a palatalização como:

O fenômeno particular de assimilação sofrido por certas vogais e consoantes em contato com um fonema palatal (no caso as vogais anteriores) a realização do fonema k no francês *qui* ou no português “quilo” é uma consoante pós-palatal sob a influência da vogal *i*. (DUBOIS, 1998:449)

Entendemos então, a palatalização como a tendência de consoantes não palatais (anteriores ou posteriores) de se localizarem no centro da abóbada palatina. Estas representam um estágio intermediário, com uma disposição articulatória das consoantes não palatais, mas com articulação mais forte e enérgica, como para as palatais (p. 80). A maior evidência desta ocorrência se daria com as palatalizadas em sílaba tônica, como ocorre com [ɲ] e [ʎ] que passam a [ɲ'] e [ʎ'] (palatalizados). Os resultados obtidos no seu estudo apontam as realizações típicas das palatais no dialeto paulista como [ʎ] e [ɲ].

Vista como uma etapa de evolução da palatal, a despalatalização, gera outras transformações. A realização palatalizada, um dos aspectos da despalatalização, é uma realização intermediária na passagem da palatal para não-palatal. A realização despalatalizada nesse nível não é percebida pelos falantes, por não ter valor fonológico. Contudo, as variantes que resultam desse enfraquecimento sofrem maior ou menor estigmatização social. As fases resultantes desse processo, apresentadas pelo autor, são: palatal, palatalizada com iode, palatalizada sem iode e despalatalizada com iode.

“A passagem da palatal à palatalizada seguida de iode se justifica perfeitamente pelo fato das palatais, sendo mais longas do que as demais consoantes, terem uma distensão mais profunda, o que pode dar a entender a presença de iode, seguido imediatamente à distensão. O enfraquecimento articulatório não permitido a palatal faz com que gerações mais novas percebam na distensão da palatal um iode e comecem a realizar a palatal como uma consoante palatalizada (menos enérgica e firme) seguida de iode.” (*op. cit.*, p. 118)

Considerando a descrição do autor, temos então, a lateral palatalizada, como variante de /l/ (lateral alveolar), a qual é favorecida em alguns casos pela presença da vogal palatal ou *iode* em posição átona, do ponto de vista articulatório registra-se um avanço na linha média do palato. Como variante de /k/ pode despalatalizar-se quando precedido de vogal palatal tônica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho tem como base as metodologias da Sociolinguística Quantitativa, amplamente utilizada para análise de fenômenos variáveis, elaborada e descrita inicialmente por Labov (1972) e presente em (Sankoff & Labov, 1979, Sankoff, 1988) e, para o português brasileiro, em Tarallo (2003) e (Mollica & Braga, 2004) entre outros - e da Geografia Linguística, também descrita por Amaral (1920), Nascentes (1922), Brandão (1991), no âmbito do Atlas Linguístico do Brasil - ALIB (1996) e mais especificamente, do Atlas Linguístico do Pará - ALIPA (1998).

A amostra utilizada restringiu-se aos falantes de quatro cidades da região Sudeste do estado do Pará: Curionópolis, Itupiranga, Dom Eliseu e Tucuruí, divididos segundo as categorias: sexo, idade e escolaridade. São 12 informantes por cidade totalizando 48 informantes. Como instrumento para a análise quantitativa utilizamos o pacote de programas VARBRUL, criado para análise de fenômenos variáveis, constituído basicamente dos programas Checktok, Readtok, Make3000 e Varb2000.

A pesquisa desenvolvida no âmbito do Projeto Atlas Linguístico do Pará - ALIPA (cf. Razky, 1998), fundamentou-se na análise sociolinguística de comunidades de fala do interior do Estado do Pará de características e composições diversas, com vista a estabelecer um panorama geosociolinguístico atual da realidade linguística do interior do Pará.

Estabelecimento dos pontos de Inquérito

Na determinação da rede de pontos, consideramos tanto o fato de todas as localidades serem ponto de inquérito do Projeto ALIPA e terem sofrido um processo de colonização com

intenso fluxo migratório, quanto os fatores geográficos e econômicos. A coleta de dados e a seleção dos informantes acontecerão basicamente nos bairros mais antigos de cada cidade.

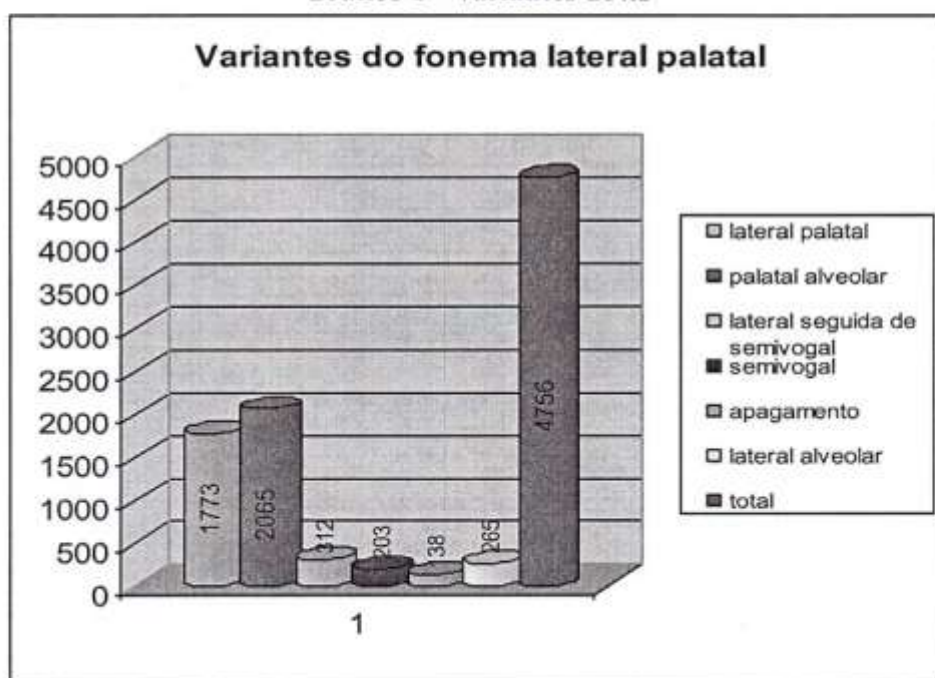
A seleção dos informantes

Os informantes selecionados são representantes fiéis no tipo de falar do local investigado, por este motivo apresentam o seguinte perfil: são nativos da localidade ou chegaram à mesma com no máximo dez anos de idade, são extrovertidos e não apresentam problemas de fonação. Assim, a amostra compõe-se de 48 informantes distribuídos em número de 12 para cada cidade.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados gerados como valores absolutos e índices probabilísticos para as 4756 ocorrências de /k/ revelaram as seguintes ocorrências das variantes do fonema lateral palatal:

Gráfico 1 – variantes de /k/



Grupo de Fatores Extralinguísticos

Ao estudar a língua em uso numa determinada comunidade, defrontamo-nos com a realidade da variação. Os membros da comunidade são falantes homens e mulheres, de idades diferentes, pertencentes a estratos socioeconômicos distintos, desenvolvendo atividades variadas, e é natural que essas diferenças, identificadas como sociais ou externas, atuem na forma de cada um expressar-se. Desses possíveis fatores externos ao sistema linguístico, os que mais têm sido discutidos são: o sexo, a faixa etária, a escolaridade, a renda, a classe social, a região ou zona de

residência e a origem do falante, entre outros. Para o presente estudo elegemos os fatores sexo, faixa etária, escolaridade e localidade em que o falante se encontra. Observe-se, por exemplo, o fator **escolaridade**:

Exemplos:

(18)	mais ['velrɐ] qui vei...	'mais velha que veio'	(CUFB2N)
(10)	...arranjô [mu'je]	'arranjou mulher'	(CUFB1N)
(08)	Prantá ['mi3ju], arroiz...	'plantar milho, arroz....'	(DEMA1N)
(01)	du [p2tʃi'3adu]i só era a tardi	'do pontilhado e era só à tarde'	(DEFA2N)
(13)	['iljɐ]	'ilha'	(TUMB2Q)
(52)	Tipu di [apa're3u] aí	'tipo de aparelho aí...'	(TUMB1N)
(47)	é a [mara'vi3ɐ] também	'é a maravilha também'	(ITFA1N)
(25)	ô [mu'je] impussivi	'oh mulher impossível'	(ITFB1N)

TABELA 1 - ESCOLARIDADE

	[ɫ]		[ɫj]		[lj]		[j]		[∅]		[l]	
	Freq./ %	Peso Rel.	Freq./ %	Peso Rel.	Freq./ %	Peso Rel.	Freq./ %	Peso Rel.	Freq./ %	Peso Rel.	Freq./ %	Peso Rel.
Fundamental	1049/31	.43	1547/46	.54	258/8	.56	194/6	.66	135/4	.75	154/5	.46
Superior	724/51	.67	518/37	.41	54/4	.36	9/1	.17	3/0	.07	111/8	.59
-	1773/37	-	2065/43	-	312/7		203/4	-	138/3	-	265/6	-

O nível de escolaridade dos informantes exerce uma grande influência para o uso das diversas variantes, como se demonstra na **tabela 1**. A variante [ɫ] é favorecida pela fala das pessoas mais escolarizadas (.67) em oposição às menos escolarizadas (.43) e inibida para as demais variantes, para as quais apresenta baixos índices.

Por outro lado, as demais variantes mostram-se mais significativas junto aos menos escolarizados com os seguintes pesos relativos (.54), (.56), (.66) e (.75) respectivamente. No caso da variante [∅] fica mais clara a disparidade entre os pesos relativos. Das 138 ocorrências da variante apagamento, apenas 03 delas apareceram no discurso das pessoas com nível superior e

- DUBOIS, Jean et alli. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. *Dicionário de Lingüística*. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 1998.
- HAUY, Amini Boanain. *História da Língua Portuguesa*.: I. Séculos XII, XIII, XIV. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.
- LABOV, William. *Sociolinguistics Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- MADUREIRA, Evelyne Dogliani. *Sobre as Condições da Vocalização da Lateral Palatal no Português*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.
- MOLLICA, Maria Cecília, BRAGA Maria Luiza (orgs.). *Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação*. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.
- MONTEIRO, José Lemos. *Para Entender Labov*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- NASCENTES, A. *O Linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1922.
- PENHA, João Alves P. *Aspectos da Linguagem de São Domingos: Tentativa de Descrição da linguagem rural brasileira*. Franca, UNESP, 1972.
- PONTES, Ismael. *Regra Variável e Estrutura Sociolingüística: um caminho para sistematização da variação lingüística*. Tese de Doutorado. UNESP: Araraquara, São Paulo, 1996.
- RAZKY, Abdelhak.(1998). *O Atlas Geo-Sociolingüístico do Pará: Abordagem Metodológica*. In: *A Geolingüística no Brasil: caminhos e Perspectivas*. UEL, Londrina. p. 155-164.
- SANKOFF, David (ed). *Linguistics Variation: models and methods*. New York, Academic Press, p. 119-126, 1988.
- SANKOFF, D. & LABOV, W. *On the Uses of Variables Rules*. *Language Sociology*, 8, 189-222, 1979.
- SCHERRE, Maria Marta P. *Breve Histórico do Programa de Estudos Sobre o Uso da Língua*. In: SILVA, Giselle Machline de O., SCHERRE. MARTA P. (orgs.) 1996. *Padrões Sociolingüísticos: Análise de Fenômenos Variáveis na Cidade do Rio de Janeiro*. Tempo Brasileiro, 1996.
- SILVA, Thaís Cristóvão. *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- SILVEIRA, Sousa da. *Lições de Português*. 10 ed. Rio de Janeiro: Ed. Presença, 1988.
- TARALLO, Fernando. *A Pesquisa Sociolingüística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: QUESTÕES DE GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO

Célia Maria Medeiros BARBOSA DA SILVA⁷⁰

Resumo: Este estudo visa, de uma maneira geral, analisar a abordagem dada às questões de gramática no livro didático. Especificamente, verificaremos como são tratadas as questões de língua, como concordância verbal e categorização gramatical do sujeito, e se o tratamento dado a essas questões tende a se aproximar ou a se distanciar do que é proposto nos PCN para o ensino médio. Assim, para um melhor entendimento desse estudo, iniciamos o artigo abordando um pouco sobre o ensino de língua portuguesa. Em seguida, discorreremos acerca do texto como unidade de ensino para, por fim, analisarmos como são tratadas as questões de gramática no livro didático adotado em uma escola pública de ensino médio da cidade de Natal/RN.

Palavras-chave: Ensino de português; PCNEM; Gramática; Livro didático.

Keywords: This study intends in an overall manner analyze the data approach about grammar in textbooks. It will be specifically verified how language questions as verbal agreement and grammar

⁷⁰ Professora e pesquisadora dos cursos de Letras e de Direito da Universidade Potiguar – UnP. E-mail: celiabarbos@hotmail.com; celiabarbosa@unp.br.

categorization of the noun and if the treatment for its issues get closer or distant to what its proposed in PCN at high schools. This way to improve this study initially the article shows some approach about the Portuguese language teaching, followed by the study of the text as a teaching tool and in the end is analyzed grammar questions inside the text book adopted by a public high school in Natal/RN.

Keywords: Teaching Portuguese; PCNEM; Grammar; Textbooks.

1 Introdução

O ensino de língua portuguesa, apesar de alguns avanços decorrentes de estudos na área e de políticas públicas para o seu incremento, ainda tende a se fundamentar numa metodologia direcionada, em grande parte, para os estudos gramaticais. Os atuais documentos nacionais balizadores para o ensino de português – os PCN – enfatizam a ideia de que a prática docente procure trabalhar as questões linguísticas, portanto a gramática, objetivando atender aos propósitos pragmáticos e comunicativos de maior relevância para o aluno.

Tais documentos sugerem que a unidade de ensino seja o texto e que este seja o ponto de partida e de chegada para o trabalho com a gramática. Um ponto importante nesse assunto é saber se no livro didático esses encaminhamentos são considerados, uma vez que este se constitui hoje principal referência em sala de aula. Assim, por reconhecer a pertinência do tema, este estudo visa, de uma maneira geral, analisar a abordagem dada às questões de gramática no livro didático. Especificamente, verificaremos como são tratadas as questões de língua, como concordância verbal e categorização gramatical do sujeito, e se o tratamento dado a essas questões tende a se aproximar ou a se distanciar do que é proposto nos PCN para esse nível de ensino.

Situado no âmbito da Linguística Aplicada, este estudo é conduzido numa perspectiva qualitativa e interpretativista, seguindo-se aportes da Linguística Funcional, da Linguística de Texto, do Sociointeracionismo e da Didática de Língua Materna. Assim, para um melhor entendimento do que aqui será discutido, iniciamos o artigo abordando um pouco sobre o ensino de língua portuguesa, em particular o que os documentos oficiais dizem sobre o ensino de português nesta última etapa da educação básica: o ensino médio. Em seguida, discorreremos acerca do texto como unidade de ensino para, por fim, analisarmos como são tratadas as questões de gramática no livro didático adotado em uma escola pública de ensino médio da cidade de Natal/RN. Faz-se importante registrar que o *corpus*, para essa análise, é constituído pelos capítulos 4 e 6 do livro didático *Português: ensino médio* (NICOLA, 2009), que tratam de questões de gramática como concordância verbal e nominal e a categoria gramatical sujeito.

2 Ensino de língua portuguesa: abordagem nos documentos oficiais

Ao abordar sobre o ensino de língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999, p. 137) estabelecem uma síntese das teorias desenvolvidas, nas últimas décadas, acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, bem como o papel que esse processo exerce. O que há de novo é a forma em tornar o eixo interdisciplinar viável na disciplina de Língua Portuguesa, pois “[...] o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua e a vida na sociedade” (*Id. Ibid*, p. 138).

Ao sugerir que o ensino de português esteja voltado para “uma análise e reflexão sobre o uso da língua”, verificamos que os PCNEM (BRASIL, 1999) mantêm e reforçam a relevância de uma prática docente que pode ser sintetizada em uma atividade de “análise e reflexão sobre a língua”, já estabelecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNEF (BRASIL, 1998). No entanto, o professor, em sua prática pedagógica, deverá ter o cuidado em perceber que no ensino médio os conhecimentos de língua portuguesa devem ser aprofundados, a fim de que o aluno continue aprendendo e cresça como pessoa e intelectualmente, levando em consideração questões como ética, estética e política, as quais resultam na formação de valores sociais e culturais.

De acordo com a abordagem nos PCNEM (BRASIL, 1999), tudo isso deve levar em conta a história de interações e de letramento⁷¹ que o aluno traz para o ensino médio, construída em diversos contextos sociais de emprego da linguagem, que vai desde a sua experiência cotidiana à sistematização do ensino e aprendizagem da escrita, isto é, a produção e a compreensão de textos. Isso implica, portanto, estabelecer um perfil do que se espera do discente, no ensino de língua portuguesa, nessa última etapa da educação básica. Sobre esse tema, uma nova orientação aos PCNEM (BRASIL, 2006, p. 32) prevê que, no decorrer da formação do ensino médio, o “alunado” deva:

- a) conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc;
- b) no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não.
- c) construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática.

⁷¹ Letramento aqui entendido como as diversas práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e a inteligência de materiais escritos e que integram a dinâmica da vida cotidiana de uma dada comunidade.

Em outras palavras, isso significa dizer que o aluno do ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa, deve apresentar um perfil no qual ele esteja preparado para “conviver” com as diferentes situações de interação que lhe são proporcionadas em sala de aula, de forma que ele possa desenvolver, por meio dessa interação, conhecimentos e habilidades que o estimulem a refletir sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade.

O ensino de língua portuguesa deve, portanto, levar em consideração as diversas manifestações de interação da linguagem, especialmente “o fenômeno social da interação verbal”, que tem o texto como unidade básica. Nesse caso, o aluno deve perceber que a língua materna, tanto na modalidade oral como na escrita, tem um papel de viabilizar o entendimento e o encontro dos discursos empregados nas mais diversas situações da vida social: “A linguagem verbal, oral e escrita, representada pela língua materna, ocupa na área o papel de viabilizar a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social [...]” (BRASIL, 1999, p. 131).

Isso significa que o aluno perceba a oralidade e a escrita como modalidades de emprego da língua complementares e interativas nas práticas sociais. Contudo, não se pode perder de vista, considerando que o ensino médio é a etapa final da educação básica, que as práticas sociais do emprego da língua escrita devem ser enfatizadas na orientação de atividades escolares, pelo fato do valor social e histórico que apresentam em nossa sociedade. Sobre isso, Possenti (2002, p. 83) enfatiza que “[...] o mais importante é que o aluno possa vir a dominar o maior número possível de regras [...]”, a fim de que ele possa ser capaz de empregar a língua nas mais diversas situações em que ela se apresenta, principalmente na variação padrão.

Em se tratando dos documentos oficiais, apesar de ainda existir uma visão tradicional para o ensino de língua portuguesa, há o acréscimo a essa visão tradicional de uma perspectiva escalar, de um *continuum* no tratamento às questões gramaticais: questões de gramática são abordadas a partir da variação já empregada pelo aluno para, a partir daí, ser trabalhada a variação adequada à norma padrão. Entendemos, pois, que existe um direcionamento nesses documentos para aprofundar a reflexão sobre a língua no ensino médio, com atividades que se destinam a aspectos como atribuição de sentido, marcas de intertextualidade, exploração da funcionalidade dos diversos recursos linguísticos à disposição dos usuários, entre outros, de forma que tudo isso parta do saber linguístico do aluno.

3 O texto como unidade de ensino

Como vimos no item anterior, o ensino de língua portuguesa no nível médio é sintetizado, nos documentos oficiais, a partir de uma prática que deve predominar a “análise e reflexão sobre a língua”. Dessa forma, apesar de ser importante para o aluno conhecer aspectos gramaticais, principalmente

aqueles inerentes à norma padrão, o professor precisa trabalhar tais aspectos considerando os diversos usos de funcionamento da língua. Essa diversidade fará com que o aluno possa analisar construções de usos da língua que ele já domina para, a partir de então, refletir acerca de outros usos, dentre os quais aqueles que atendem à norma padrão.

Ao nos referir à variedade de usos da língua, estamos, nesse caso, nos voltando para a questão da utilização do texto como unidade de ensino, como sugeridos nos PCNEM (BRASIL, 1999), e não para uma abordagem gramatical de usos isolados da língua. Sobre isso, Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 16) afirmam que

Textos artificiais ou em formato de frases soltas, que frequentemente víamos em cartilhas, como “Ivo viu a uva” ou “Vovô viu a vovó” (destaque das autoras), não colaboram para a percepção linguística dos alunos, nem para sua formação como leitores. Exemplos assim representam, na verdade, pseudotextos, já que estão descontextualizados, sem uma situação real na qual possam ser usados como elementos de interação. São meras atividade de “leitura”, provavelmente para treinar a escrita de sílabas ou palavras com determinado fonema, sem formar um todo significativo.

Ao propor que “A unidade básica da linguagem verbal é o texto [...]”, os documentos oficiais sinalizam para um direcionamento em que se procure priorizar os gêneros merecedores de um tratamento mais intenso, como, por exemplo, aqueles que se referem aos usos públicos da linguagem, a fim de que estes possam contribuir, ainda mais, para a inserção do aluno na sociedade. Ao se referir sobre essa inserção, Dolz e Schneuwly (20010, p. 147) afirmam que “[...] o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”.

Assim, o ensino de língua portuguesa no ensino médio, tendo como unidade o texto (cf. PCNEM, 1999), deve privilegiar a natureza social e interativa da linguagem, em que o ensino de língua não seja deslocado do uso social desta. Para isso, a articulação entre língua e uso deverá levar em conta: a) o aluno como produtor de textos, refletindo assim a sua história social e cultural; b) o trabalho do professor voltado para o desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, o que estimulará a verbalização desta e a sua adequação a situações de uso; c) a nomenclatura gramatical e a história da literatura direcionados para um segundo plano; d) a análise linguística trabalhada em função da leitura e da produção de textos.

O resultado dessa articulação é a própria mediação por meio dos gêneros textuais, uma vez que o texto passa a ser considerado o escopo de todo o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nesta última etapa da educação básica. Dessa forma, o conteúdo a ser explorado na sala de aula passa a ser a linguagem, por intermédio de três práticas interdependentes, a saber: leitura, produção de texto e análise linguística. Isso implica dizer que questões de língua, isto é, de gramática devam ser

trabalhadas a partir da produção textual do aluno que, por sua vez, é motivada pela leitura cujo conteúdo deve proporcionar discussões para o ensino de língua portuguesa. Com isso, o aluno é instigado a ampliar outros domínios de usos da língua dos quais ele ainda não os tem e que deverá tê-los para que possa ampliar a sua competência interativo-comunicativa.

4 Questões de gramática no livro didático

As questões de gramática, aqui analisadas, foram retiradas do *corpus* organizado por dois alunos de iniciação científica, bolsistas do projeto de pesquisa do curso de Letras da Universidade Potiguar – UnP: *O ensino de português na educação básica: o trabalho com a gramática nos textos didático-pedagógicos*. Esse *corpus*, cujas informações foram coletadas no período de agosto a dezembro de 2010, é constituído pelo que denominamos textos didático-pedagógicos, por nós entendidos como textos adotados pelo professor em sua prática, a saber: o livro didático, elaborado previamente objetivando o ensinar e o aprender; e outros textos, cuja produção não objetiva, inicialmente, o ensino e aprendizagem, contudo o seu conteúdo, em muitas situações da prática docente, atende a esse objetivo.

Para este estudo, escolhemos o livro didático, uma vez que este se constitui hoje principal referência em sala de aula e é por nós considerado o protótipo do texto didático-pedagógico. As questões de língua, como concordância verbal e categorização gramatical do sujeito, serão analisadas no manual⁷² do aluno *Português: ensino médio* (NICOLA, 2005)⁷³. Esse manual faz parte, desde 2006⁷⁴, do catálogo do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) para ser utilizado nos anos de 2009, 2010 e 2011 na escola campo de nossa pesquisa. A obra está dividida em três partes: (1) **Formando o leitor e o produtor de texto: as estruturas gramaticais dos textos**, (2) **Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano**, (3) **Formando o leitor e o produtor de texto: os textos artísticos** (grifo nosso).

Na parte (1), em geral, o autor trabalha a gramática como um conjunto de normas que regulam o funcionamento da língua. Nessa seção, são apresentados os conceitos de fonologia, morfologia e sintaxe. Na parte (2), são trabalhados conceitos de linguagem, língua e gramática. A concepção de linguagem é tida como expressão do pensamento como podemos constatar nesta passagem: “[...] mas linguagem, como já vimos, tem um conceito mais amplo: é todo sistema que permite a expressão ou a representação de ideias e se concretiza em um texto” (LD, p. 125). A parte (3) é destinada aos estudos literários, o que não é o foco do nosso trabalho.

⁷² Empregaremos também esse termo para nos referir ao livro didático.

⁷³ A partir de agora empregaremos LD para nos referir à obra em análise.

⁷⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/port_1818.pdf. Acesso em 25 de fev/2013.

O conceito de língua é abordado pelo autor como um sistema de códigos organizados e estruturados que servem de canal para a comunicação, visto que “[...] o falante vale-se de um código já convencionalizado e instituído antes de ele nascer, ou seja, a criatividade de seu uso individual está limitada à estrutura da língua e às possibilidades que ela oferece” (LD, p.129).

A concepção de gramática, trabalhada pelo autor, está ligada à concepção de linguagem que ele utiliza, isto é, linguagem como expressão do pensamento. Daí, percebermos uma valorização pela gramática normativa, já que na primeira parte, como falamos, ele trabalha os termos gramaticais apenas dentro da variedade padrão da língua.

Tal concepção pode também ser constatada nos capítulos que tratam sobre as questões de gramática, como, por exemplo, os capítulos 4 e 6 (LD, p. 42 e 81, respectivamente). Isso porque, apesar de os capítulos serem introduzidos por textos, estes não passam de “pretextos”, cf. Geraldi (2005), para uma abordagem deslocada de questões de gramática.

No capítulo 4, como pode ser visto a seguir, as questões relacionadas a aspectos gramaticais, como concordância verbal e nominal, são introduzidas por um anúncio referente à exportação de carne bovina, a saber:

Exportadores de carne argentinos
Querem seguir exemplo do Brasil

Após a leitura da anúncio acima, responda; o que é de nacionalidade argentina, a carne ou os exportadores? Claro que são os exportadores, e nada se diz sobre a carne que exportam e sua nacionalidade, e por que sabemos disso? O adjetivo gentílico argentino está no masculino plural, concordando com um nome também masculinos, plural exportadores, se ao contrário, o adjetivo gentílico estivesse no feminino singular, “exportares” de carne argentina querem seguir exemplo do Brasil. Com certeza seria a carne e não os exportadores, ou seja a carne seria de nacionalidade argentina.

(LD, p. 47)

Como podemos verificar, logo abaixo desse anúncio, são feitos alguns questionamentos que devem ser respondidos com base na leitura do texto. Como se trata de solicitar ao aluno a leitura de um anúncio, tem-se a ideia de que o leitor/ouvinte, no caso o aluno, possa entender o texto com base nas leituras que ele já tem sobre o tema para, a partir desse entendimento, compreender por que os argentinos querem tanto seguir o exemplo do Brasil, no que tange à exportação de carne, e por que esse fato propiciou a produção de um gênero publicitário. O que se vê, no entanto, é uma leitura já direcionada com um único propósito de justificar regras do uso padrão de aspecto gramatical da flexão de pessoa e número – a concordância verbal – e da flexão de gênero e número – a concordância nominal.

As questões de concordância, tanto a verbal como a nominal, vão sendo explicadas na seção intitulada **A gramática da frase** (LD, p. 49) por meio de exemplos soltos descontextualizados do texto inicial: o anúncio publicitário. Esses exemplos vão desde citações de obras da literatura brasileira, como

em (01) e (02), até aqueles que já se tornaram comuns na abordagem de aspectos gramaticais de concordância, como em (03), (04) e (05):

- (01)
- a) Memórias de um sargento de milícias **é** a melhor crônica do Brasil de D. João VI.
 - b) As Memórias de um sargento de milícias **são** a melhor crônica do Brasil de D. João VI. (LD, p.49)
- (02)
- a) Dom Casmurro é o livro **machadiano** mais **conhecido**.
 - b) Dom Casmurro e Memórias póstumas são os livros **machadianos** mais **conhecidos**. (LD, p. 51)
- (03)
- a) **Consertam-se sapatos**.
 - b) **Aluga-se casa** de praia. (LD, p. 52)
- (04)
- a) **É proibido a passagem** de pedestres.
 - b) **São proibidos as passagens** de pedestres. (LD, p. 53)
- (05)
- a) Já é **meio-dia e meia** [hora].
 - b) Particularmente, acho que os horários são **meio** autoritários. (LD, p. 53)

Considerando que se trata de um texto didático-pedagógico destinado ao ensino médio, em que a literatura já é objeto de estudo ou deveria ser, o manual poderia aproveitar e abordar situações de organização interna da língua (a sintaxe) por meio de abordagem voltada para discussão acerca de algumas construções sintáticas de concordância em obras que fizeram parte de um estilo literário (o Realismo), já que faz referência em (01) às crônicas de Manuel Antônio de Almeida e em (02) ao famoso clássico machadiano – *Dom Casmurro*, com aquelas mais contemporâneas que, em muitas situações, estão disponíveis nos meios de comunicação de massa, como jornal e revistas, e nas redes sociais. Nesse caso, os alunos seriam motivados a, primeiramente, **analisar** a organização textual em épocas diferentes, especificamente questões de organização interna do texto como a flexão de nome e de verbo – tema do capítulo em estudo, para depois **refletirem** acerca do que permaneceu ou mudou nas questões de língua como concordância verbal e nominal após um século.

Não muito diferente do que foi apresentado no capítulo 4, o capítulo 6, intitulado **Os constituintes básicos da oração** (LD, p. 81), também vai introduzir o estudo desses constituintes (o sujeito e o predicado) por meio de um texto. Aliás, nesse caso, trata-se da reprodução do título de uma reportagem que saiu na Revista Galilleu, n.151, de fevereiro de 2004, sobre uma espécie de sagui que habita a Colômbia: o sagui-cabeça-de-algodão. Vejamos:

Bê-á-bá

Saguis-cabeça-de-algodão só entendem gramática banal.

Na oração acima, podemos distinguir dois grandes sintagmas: [Saguis-cabeça-de-algodão] e [só entendem gramática banal]. O primeiro, um sintagma nominal, é representado por um substantivo composto exercendo a função substantiva: a de sujeito; o segundo, um sintagma verbal, exercendo a função de predicado, é formado por um núcleo (entendem), um circunstancial (só) e um complemento (gramática banal). Entre o núcleo de um e outro sintagma, podemos estabelecer uma relação de concordância: Saguis-cabeça-de-algodão (eles= terceira pessoa do plural) = entendem (-em = terminação da

terceira pessoa do plural). Duas informações centrais compõem os termos essenciais da oração: o tema (Saguis-cabeça-de-algodão) e o que se declara o tem (entendem). (LD, p. 81)

Mais uma vez, temos aqui questões de gramática sendo abordadas por meio de um texto, no caso acima de um enunciado que introduz uma reportagem científica sobre uma espécie de sagui, que poderia motivar os alunos leitores/ouvintes a discutir assuntos tão interessantes, como a ideia de que alguns tipos de saguis, o sagui-cabeça-de-algodão, mesmo que “banalmente” entendem um pouco de gramática.

Essa leitura poderia também despertar nos alunos uma possível distinção entre linguagem humana e linguagem animal, bem como fazê-los compreender a maneira pela qual a revista vai explicar o que é gramática e trazer tal explicação para um contexto que se propõe ensinar a gramática da língua portuguesa. No caso em questão, como se organizam na estrutura interna do texto as categorias gramaticais sujeito e predicado e que motivações levam o falante da língua a realizar ou não a concordância, por exemplo, de número entre sujeito e verbo. Nesse caso, a abordagem gramatical no manual já poderia trabalhar a partir dos usos que se afastam da norma padrão até chegar àqueles que atendem a essa norma, que é objeto de estudo das questões gramaticais propostas pelo manual.

No entanto, o que se vê é uma abordagem em que a exploração do enunciado destina-se única e exclusivamente a conceituar o que se pode entender por sujeito e predicado, fazendo uso de uma linguagem técnica (sintagma nominal e sintagma verbal) como se estivessem abordando questões de gramática para alunos do curso de Letras e não para alunos do ensino médio, público para o qual o manual fora produzido.

5 Algumas considerações finais, à guisa de conclusão

Ao abordarmos sobre o ensino de língua portuguesa, em particular questões de gramática no livro didático, vimos que os documentos oficiais, PCNEM (BRASIL, 2006 e 1999), sinalizam para um trabalho no ensino de português já centrado na “análise e reflexão sobre o uso da língua”. O que percebemos resulta numa perspectiva escalar, de um *continuum* no tratamento às questões gramaticais, uma vez que estas devem ser abordadas a partir da variação já empregada pelo aluno para, a partir daí, ser trabalhada a variação adequada à norma tida como padrão.

Verificamos que, nesses documentos, o texto passa a ser considerado o escopo de todo o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nesta última etapa da educação básica: o ensino médio. Dessa forma, o conteúdo a ser explorado passa a ser a linguagem, por intermédio de três práticas interdependentes, a saber: leitura, produção de texto e análise linguística. Isso implica dizer que questões de língua, isto é, de gramática devam ser trabalhadas a partir da produção textual do aluno

que, por sua vez, é motivada pela leitura cujo conteúdo deve proporcionar discussões para o ensino de língua portuguesa, resultando, pois, em uma análise e reflexão sobre os usos da língua.

Assim, ao fazermos análise, neste estudo, de como são abordadas questões de gramática no livro didático adotado em uma escola pública de ensino médio da cidade de Natal/RN, especificamente a concordância verbal e nominal, no capítulo 4 (LD, p. 42), e a categoria gramatical sujeito, no capítulo 6 (LD, p. 81), verificamos nos dois capítulos um direcionamento para o tratamento dado às questões de língua com um único propósito de justificar regras do uso padrão dos aspectos gramaticais. Até mesmo a introdução nesses capítulos com um texto não passava de “pretextos”, cf. Geraldi (2005), para uma abordagem deslocada de questões de gramática. Com isso, percebemos que o tratamento dados à grande parte das questões de gramática trabalhadas nos dois capítulos ainda é exposto por meio de usos isolados, o que resulta num afastamento aos encaminhamentos propostos nos documentos balizadores para o ensino de português, que podem ser sintetizados como “análise e reflexão sobre a língua”.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- NICOLA, José de. *Português: ensino médio*. São Paulo: Scipione, 2005
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2002
- SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

OCORRÊNCIAS E RECORRÊNCIAS DE ALTERNÂNCIA DE CÓDIGO ENTRE PARKATÊJÊ E PORTUGUÊS

Cinthia Neves⁷⁵
Marília Ferreira⁷⁶

Resumo: Um indivíduo bilíngue, ao se comunicar, apresenta características próprias, podendo optar pelas variantes e línguas que domina, de acordo com seu interlocutor ou com a situação em que a interação ocorre. Assim, o bilíngue não apenas pode escolher entre diferentes variedades de uma língua, como pode escolher entre duas línguas. Enquanto um indivíduo monolíngue muda de uma variante de uma língua para outra, um bilíngue pode trocar de variedades em uma língua, trocar de língua, ou fazer as duas coisas alternando de um sistema para o outro (Grosjean, 1982, p. 128). Durante décadas, entendeu-se esta alternância entre as línguas como uma mistura irregular, um defeito decorrente de conhecimento insuficiente de um sistema ou de outro. Atualmente, no entanto, sabe-se que não representa um desgaste de habilidade linguística; o code-switching é uma habilidade verbal que requer elevado grau de competência em mais de uma língua; é “efetivamente um indicador sensível da capacidade bilíngue” (Poplack, 1980, p. 581). Este trabalho pretende apresentar os principais tipos de alternância encontrados em narrativas orais tradicionais do povo indígena Parkatêjê, apontando sua recorrência nas sentenças, sugerindo que é possível prever onde é mais provável que ocorra alternância e também onde não ocorrerá.

Palavras-chave: Parkatêjê. Alternância de código. Ocorrências.

Abstract: A bilingual individual, when communicating, presents his own behavior, being able to choose between the variants and languages that he dominates according to the caller or to the situation in which the interaction occurs. Thus, the bilingual not only can choose between different varieties of a language, but he can choose between two different languages. While a monolingual individual switches from the variant of a language to another, a bilingual one may switch between varieties of a language, switch the language itself, or do both things, alternating from one system to another (Grosjean, 1982, p. 128). For decades, this switching between languages was understood as an irregular mixing, a defect arising from insufficient knowledge of one system or another. Currently, however, it is known that it does not represent a deficit on language skills; code-switching is a verbal skill that requires a high degree of competence in more than one language; it is "effectively a sensitive indicator of the bilingual capacity" (Poplack, 1980, p. 581). This paper aims to present the main types of alternation found in traditional oral narratives of the Parkatêjê indigenous people, pointing to the recurrence with which they occur in sentences, suggesting that it is possible to predict where the alternation is more likely to occur and also where it will not.

Keywords: Parkatêjê. Code-switching. Occurrences.

1. Considerações sobre o povo e a língua parkatêjê

A língua Parkatêjê pertence à maior família linguística do grupo Macro-Jê, a família Jê. Juntamente com outras línguas (Krahô, Krinkati, Apaniekrá-Canela, Ramkokamekrá-Canela, Pykobjê-

⁷⁵ Doutoranda em Estudos Linguísticos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. E-mail: cinthianeves@gmail.com

⁷⁶ Professor adjunto da Faculdade de Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará. E-mail: marilia@ufpa.br

Gavião, Krenjê e Apinajé) forma um grupo de línguas inteligíveis entre si em diferentes graus denominado “Complexo Dialetal Timbira” (Rodrigues, 1986). Além de aspectos linguísticos, fonético-fonológicos e sintáticos, esses povos compartilham características culturais: a disposição das casas em forma circular na aldeia e o costume de realizar a corrida de toras, por exemplo.

Atualmente, o Parkatêjê é falado por aproximadamente 10% de uma população de 478 pessoas⁷⁷ residentes na Terra Indígena Mãe Maria, localizada a 30 Km do sul de Marabá, às margens da BR-222, sudeste do Pará.

O grupo hoje conhecido como Gavião Parkatêjê (ou Gavião do Pará) é composto por remanescentes de três grupos que viveram na região do sudeste do Pará e do Maranhão: Rôhokatêjê, grupo do cocal; Akrâtikatêjê, povo da serra; e Kyikatêjê, turma do Maranhão⁷⁸, por ter vivido às proximidades da cidade de Imperatriz:

“E todo mundo era uma turma só – depois é que teve briga e espalhou: uma turma ficou no Tucuruí, outra turma correu pro Maranhão. Mas primeiro era tudo junto, cada um na sua aldeia, tudo por aqui – do Moju, até a serra, na cabeceira do Jacundá.”
(Krôhokrenhum Jôpaipaire, 2011, p. 75)

Segundo Araújo (1989, p.9), até 1980 o povo estava dividido em duas aldeias,

“uma sede, às margens da estrada, conhecida como ‘turma do 30’, por estar a Sede localizada no km 30 da Rodovia PA 70 (...); a outra aldeia, dos ‘maranhão’ ou kyikatêjê, ficava a cerca de 4 km da primeira.”
(Araújo, 1989, p. 9)

A situação sociocultural dos dois povos era diferente devido ao tempo de contato e localização de suas aldeias. Por influência e imposição dos funcionários do Posto Indígena, o grupo do trinta adotou usos e costumes dos não-índios, deixando os costumes tradicionais, entre eles a língua indígena.

Muitas são as discussões acadêmicas e sociais quanto à língua desses povos: seriam Parkatêjê e Kyikatêjê variantes de uma mesma língua ou línguas próximas? Considerando que se esses dois povos viveram juntos, falando duas línguas distintas e inteligíveis entre si, deve-se ter em conta

“a percepção que os próprios falantes têm de sua língua e ressaltar o esforço contínuo que tem havido entre esses povos quanto ao fortalecimento de uma unidade cultural, a qual passa, sem dúvida, pela unidade linguística (...)”.
(AMADO, 2006, p. 3)

Falantes de uma mesma língua ou não, esses povos detêm a tradição de narrativas orais que, segundo Ferreira (2010), apresentam uma estrutura básica “composta de um início, um meio e um fim”; são histórias míticas ou autobiográficas que ainda são repassadas de geração a geração. As histórias são contadas de modo a combinar gestos, expressões, repetições, rimas, entonações e, nas narrativas parkatêjê, alternância de código, uma troca rápida e significativa para o português.

⁷⁷ Dados do Posto de Saúde da Comunidade apresentados em Krôhokrenhum Jôpaipaire (2011, p. 97).

⁷⁸ Outro povo Timbira é conhecido por Gavião do Maranhão (Gavião Pykobjê). No caso dos Kyikatêjê é uma referência ao lugar em que este grupo se refugiou.

As trocas de uma língua para outra, encontradas nas narrativas parkatêjê contadas pelo chefe Krôhokrenhum, são o objeto de estudo desta dissertação, na qual as alternâncias são descritas e analisadas com base em teorias que tratam da sistematicidade do fenômeno.

A próxima sessão reconta a trajetória dos parkatêjê a partir do contato com o mundo não-índio; aproximação que deixou marcas como a que este trabalho se propõe a apresentar.

2. O fenômeno de alternância de código: modelo de Poplack (1981)

Segundo Poplack (1981, p. 170), há divergências na literatura a respeito do que é *code-switching* verdadeiramente. Assim como no estudo da autora na comunidade *El Barrio*, entede-seneste trabalho a alternância de código de acordo com o grau de adaptação à outra língua. Na análise de Poplack (1981), se um item da L1 está completamente adaptado à fonologia e morfologia da L2, a autora considera que houve integração total.

Na Rua 102 de El Barrio, Poplack encontrou três tipos de alternância de código. O primeiro está relacionado ao controle que o falante tem da L2, quanto menos ele conhece a outra língua, menos as alternâncias que ele realiza estarão estruturalmente integradas em sua fala. Os tipos de *code-switching* encontrados no El Barrio foram divididos por Poplack (1980) em três tipos, que vão do que exige menos domínio da L2 pelo falante, ao que precisa de fluência nas duas línguas: *tag-switching*; *code-switching* inter-sentencial; e *code-switching* intrassentencial.

Com base em análises quantitativas sobre as ocorrências intrassentenciais, Poplack (1981) propôs duas restrições linguísticas gerais para a alternância de códigos, as quais se complementam: *Restrição de Morfema Livre* e *Restrição de Equivalência*. As duas restrições juntas são suficientemente gerais para dar conta de todas as instâncias de alternância nos dados examinados, porém não parecem tão fortes para generalizar as instâncias de não-ocorrência do fenômeno, embora os resultados dos estudos de Poplack sugiram que é possível prever onde é mais provável que ocorra alternância e também onde não ocorrerá.

A Restrição de Morfema Livre estabelece que “é possível alternar qualquer constituinte no discurso, desde que este seja um morfema livre” (POPLACK, 1981, p. 183). A alternância pode ocorrer também entre um morfema fixo e uma forma lexical fonologicamente integrada à língua desse morfema. Isso explica o uso da palavra “escanear” em português, que combina o verbo “scan” do inglês, adaptado fonologicamente à língua portuguesa, com o morfema /-ar/ que designa os verbos primeira conjugação em português.

Em parkatêjê, uma combinação deste tipo foi encontrada com frequência:

(1) Nã ijõt pê amiĩ *jõlei* to ho pâ nã ikakru apte wÿr ikakók

Eu me lembro da minha lei, não era assim não, era respeitada.

Funcionando simultaneamente à primeira restrição, a Restrição de Equivalência prevê que a alternância ocorre quando as línguas compartilham as mesmas categorias gramaticais e a mesma ordem de constituintes, pois

“os códigos tendem a ser alternados em pontos onde a justaposição dos elementos (...) não viola regras sintáticas de nenhuma das línguas, isto é, em pontos onde as estruturas de superfície das línguas se mapeiam uma na outra”.
(POPLACK, 1981, p. 175)

Entre português e inglês, por exemplo, são distintas as regras de colocação dos adjetivos. Em inglês, esta classe precede os substantivos, ao passo que, em português, normalmente ela é posta após o nome modificado – à exceção de casos como “grande”, “bom”, “jovem”, etc., que podem preceder os substantivos causando modificações semânticas –, de modo que uma alternância envolvendo substantivo e adjetivo entre português e inglês, segundo esta restrição, não seria gramatical para o bilíngue.

De um modo geral, as ocorrências de alternância encontradas nas narrativas parkatêjê sustentam os modelos de restrição propostos por Poplack (1981) como mostram as próximas subseções que ilustram as alternâncias na língua.

3. Frequência de alternância nos constituintes

Para exemplificar as restrições propostas em seu estudo, Poplack (1981) listou os principais tipos de alternância encontrados em seus dados: a) sentença completa (*full sentence*); b) sentença conjugada (*conjoined sentence*); c) interjeição (*interjection*); d) entre sintagma nominal principal e sintagma verbal; e) entre sintagma verbal e sintagma nominal objeto; f) entre sintagma verbal e sintagma preposicional; g) entre verbo e advérbio; h) entre nome e adjetivo; i) entre determinante e nome; j) entre auxiliar e verbo.

A tabela abaixo aponta o número de ocorrências das principais alternâncias nas fronteiras dos constituintes e dentro deles:

Segmento alternado	Nº de Ocorrências
Na fronteira de constituintes	
Sentença completa	12
Sentença combinadas	9
Repetição	4
Dentro do constituinte	
Tags	5

Nome	20
Verbo	10
Advérbio e palavras denotativas	8
Conjunção	14

Total = 82

Tabela 1: Número de ocorrências de alternância de código nos constituintes

Nota-se, com os dados expostos acima, que na categoria de alternância intra-sentencial, a classe temporalmente estável, a de nomes, apresenta a maior proporção de alternância. Segundo Romaine (1995, p. 125) uma das razões para a alta frequência de ocorrência deste tipo de troca é o fato de esta classe ser “relativamente livre de restrições sintáticas”.

Ferreira (2003, p. 47) aponta algumas características sintáticas que definem a classe de nomes na língua parkatêjê, dentre as quais estão: a) a posição de núcleo de uma locução nominal, ocorrendo como sujeito e objeto de verbos e posições; b) a possibilidade de ocorrer como predicado de orações não-verbais; e c) a possibilidade de serem modificados por descritivos, quantificadores, demonstrativos e outros nomes.

Em português o nome substantivo funciona como núcleo do sintagma nominal, acompanhado por determinantes e modificadores. As duas línguas, portanto, permitem troca nesta classe sem violação de suas estruturas sintáticas:

(2) Měntia cinco mpy dez tō mō wa pê matwýre aika amě aně

Mulher [eram] cinco, homem [eram] dez, poucas pessoas. Então ficamos acampados aqui mesmo.

Měntia cinco , mpy dez

Mulher cinco , homem dez

Os outros dados em que ocorre alternância de nomes seguem a mesma estrutura sintática, em pontos nos quais a justaposição das línguas sem prejuízos sintáticos é possível:

(3) Mpo ita to *dinheiro* nã to mã apa pê

Trabalhei para ganhar dinheiro.

(4) *Feriado* ita ton kãmã amji pê kaka

Não quero respeitar o feriado [porque não tinha para os índios].

(5) *Amtý* nã mẽ ikýre *governo chefe* nã

Como faz o governo, prepara o chefe.

(6) *Tamri* kitare mejõ *capitão* nã inxu nã

Deus é Jê, nosso capitão, nosso pai.

Os segmentos em (3) e (4) trazem uma alternância com características de empréstimo, pois nota-se na comunidade uma tendência a utilizar os termos “capitão” e “chefe” para fazer referência à sua liderança, o Capitão Krôhokrenhũm. A frequência de uso de pares homônimos, que leva palavras usadas com menos frequência à substituição é como uma das razões para que línguas emprestem termos umas das outras. Considerando, no entanto, que a adaptação fonológica e morfológica é o critério que diferencia as duas categorias, alternância e empréstimo, “capitão” e “chefe” são aqui tratados como troca de língua, não como integração dos termos na L1.

Outro tipo de alternância na classe de nomes se apresenta na estrutura tópico/comentário:

(7) É... A dança kupẽ tekiê

É... A dança, coisa do não-índio.

(8) A bola kupẽ tekiê

A bola, coisa do não-índio.

(9) Escola kupẽ tekiê

A escola, coisa do não-índio.

Em (5) aparece um termo em português para o qual há correspondente em parkatêjê. Entretanto, a “dança” a que o falante se refere não é aquela de sua tradição, mas sim a que foi introduzida por não-índios, um elemento que passou a fazer parte da cultura a partir do contato. (6) e (7) são mais dois segmentos com termos característicos de empréstimos, palavras integradas à língua; porém, apenas semanticamente, para designar novos objetos, novas noções, sem acomodar-se à fonologia ou morfologia da língua. Uma evidência para que “bola”, principalmente, seja considerada aqui como alternância é a ocorrência do artigo “a”, do mesmo modo que em “a dança”, seguindo regra

de composição do sintagma em português, em que o determinante indica o gênero e o número do substantivo.

Há nas narrativas também ocorrências de alternância de nomes da L1 inseridos em sentenças da L2:

- (10) Se é *tĩr* mas *tĩr* mas chama *wawy iwawy*
 Se é vivo mas... Vivo mas... [Nós] chamamos wawy, iwawy.
- (30) Reza não é minha, não é *itekjê*.
 Reza não é minha, não é coisa minha.
- (31) Mas *m̃po nã* que ele usa eu não quero
 Mas coisa que ele usa eu não quero.

Nestes segmentos, o falante opta pela L2 como língua de base, inserindo termos de sua L1.

4. Considerações Finais

O modelo de Poplack (1981) prevê que o *code-switching* está fundado em duas restrições: a “restrição de morfema livre”, prevendo que a alternância pode ocorrer após qualquer constituinte desde que não seja um morfema fixo; e a “restrição de equivalência”, que prevê a ocorrência em pontos onde elementos de ambas as línguas são equivalentes, para não haver violação de regras sintáticas das línguas envolvidas. Este modelo se propõe a ser de validade universal; e as ocorrências encontradas na fala parkatêjê apontam tanto para a universalidade da teoria, quanto do fenômeno.

As ocorrências de trocas de código foram quantificadas, levando à conclusão de que, assim como aponta Poplack (1981), os termos pertencentes à classe de nomes tendem a ser alternados com maior frequência. Nesta classe foram detectadas vinte trocas para o português, ao passo que as outras classes como *tags*, verbos, advérbios e conjunção apresentaram, respectivamente, cinco, dez, oito e quatorze trocas.

Em linhas gerais, conclui-se com este trabalho que a alternância de código não só preenche uma necessidade linguística do falante quando este não lembra em uma das línguas o termo que deseja utilizar. A partir dos exemplos aqui apresentados, pôde-se também notar que a alternância entre códigos é mais que um fenômeno randômico envolvendo enunciados ora em uma língua ora em outra; é um mecanismo estruturado de seleção das línguas na construção do discurso.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de. *Semântica Gerativa da Língua Gavião-Jê*. Dissertação de mestrado inédita. Florianópolis: UFSC, 1977.
- _____. *Aspectos da Língua Gavião-Jê*. Rio de Janeiro, 1989. Tese (doutorado)– Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras.
- _____. Parkatêjê x Português: caminhos de resistência. *IX Congresso Internacional da “Brazilian Studies Association”* (www.brasa.org). New Orleans, Louisiana, Estados Unidos, 2008.
- DIXON, R. M. W. *Ergativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- FERREIRA, M. *Estudo morfossintático da língua Parkatêjê*. Tese de Doutorado inédita. Campinas, 2003, UNICAMP.
- _____. *Descrição de aspectos da variante étnica usada pelos parkatêjê*. DELTA 21(1): 1-21, 2005.
- KRÔHÔKREHUM JÏPAIPAIRE, Toprãmre. *Mẽ ikny tekjê ri: Isto pertence ao meu povo*. Marabá, PA: GKNORONHA, 2011.
- POPLACK, Shana. “Sometimes I’ll start a sentence in Spanish *y termino en español*”: toward a typology of code-switching. 1980. *Linguistics* 18, 7/8. 581-618.
- POPLACK, Shana. Syntactic structure and social function of code-switching. In: *Latino Language and Communicative Behavior*, ed. by Duran, R.. New Jersey: Ablex Publishing Corp., 1981, 169-184
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. *Línguas Brasileiras: Para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola.
- ROMAINE, S. *Bilingualism* (2nd ed.). Malden: Blackwell. 1995

SENTIDO, ARGUMENTAÇÃO E INTERDISCURSIVIDADE EM TEXTOS SINCRÉTICOS SOBRE FUTEBOL

Clebson Luiz de Brito⁷⁹

Resumo: Neste artigo analisamos, à luz da semiótica francesa, alguns textos sincréticos do jornalismo esportivo, procurando explicitar elementos relacionados à busca da persuasão. Como nos textos sincréticos os sentidos são expressos por mais de uma linguagem, nosso objetivo aqui é explicitar, por meio de um exame dos mecanismos intradiscursivos de constituição do sentido, elementos tanto da linguagem verbal quanto visual que imprimem nos textos selecionados uma orientação argumentativa. As categorias de análise empregadas são aquelas relativas aos níveis fundamental e discursivo do percurso gerativo, bem como o conceito de semissymbolismo, que permite apreender os sentidos gerados no texto por eventuais relações entre a expressão e o conteúdo. Os textos analisados, como procuraremos demonstrar, apresentam em comum uma interdiscursividade que, sobretudo, problematiza o esporte de um ponto de vista político e que, relacionado a isso, possibilita uma construção de representações negativas de determinados atores sociais que exercem alguma forma de poder no esporte.

Palavras-chave: Semiótica; Argumentação; Interdiscursividade; Esporte.

⁷⁹ Doutorando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista Fapemig. E-mail: clebsonlb@gmail.com.

Résumé: Dans cet article nous analysons, à l'aide de la sémiotique française, quelques textes syncrétiques du journalisme sportif, en cherchant à expliciter des éléments concernant une visée persuasive. Puisque les textes syncrétiques sont ceux qui présentent plus d'un langage en véhiculant leur sens, nous avons pour but ici d'explicitier, à travers un examen des mécanismes intradiscursifs de constitution du sens, des éléments du langage verbal et visuel qui donnent aux textes contemplés une direction argumentative. Les catégories d'analyse ici utilisées sont celles relatives aux niveaux fondamental et discursif du parcours génératif, ainsi que le concept de semi-symbolisme, concept qui permet de saisir les sens engendrés par des éventuelles relations entre l'expression et le contenu. Les textes analysés, comme nous essaierons de démontrer, présentent en commun une interdiscursivité qui surtout problématise le sport d'un point de vue politique et qui rend possible une construction de représentations négatives de quelques acteurs sociaux investis d'un certain pouvoir au domaine du sport.

Mots-clé: Sémiotique; Argumentation; Interdiscursivité; Sport.

1. Introdução

No âmbito dos estudos textuais e discursivos, as fronteiras entre textos argumentativos e não argumentativos já não têm mais lugar. Embora a argumentação tenda a se mascarar em determinados gêneros, é possível observar na organização do texto uma forma de dar a ver, que direciona a uma determinada interpretação da realidade. Da mesma forma, não há mais espaço para a ideia de texto como algo restrito à produção com linguagem unicamente verbal. Os pesquisadores da linguagem têm se voltado cada vez mais para os textos sincréticos, que, constituídos por mais de uma linguagem, circulam cotidianamente em nossa sociedade.

Nesse sentido, os gêneros informativos do chamado jornalismo esportivo configuram um interessante e rico objeto de análise, na medida em que demonstram com bastante clareza a pertinência das duas afirmações feitas acima. Sob uma visada informativa, tais gêneros não deixam de apresentar uma dimensão argumentativa, o que, não raro, está relacionado às estruturas por meio das quais os sentidos são suscitados.

Nosso objetivo aqui, por isso, é explicitar, por meio de um exame dos mecanismos intradiscursivos de constituição do sentido, elementos tanto da linguagem verbal quanto visual que imprimem nos textos selecionados uma orientação argumentativa. Para isso, vamos nos valer aqui do suporte teórico-metodológico da semiótica francesa, teoria que apresentamos sucintamente a seguir.

2. Elementos de análise da semiótica francesa

A semiótica francesa tem por projeto, sobretudo, explicitar as estruturas significantes do discurso, entendido como a parte mais concreta e superficial do plano de conteúdo, que, ao unir-se a um plano de expressão, constitui o texto. Nesse seu projeto a semiótica concebe um *percurso gerativo de sentido* composto de três

diferentes níveis, cada qual apresentando um componente sintático, relativo aos arranjos dos conteúdos, e um componente semântico, relativo aos conteúdos investidos sobre os arranjos sintáticos. É por meio do percurso gerativo que, em semiótica, se examina primordialmente o plano de conteúdo dos textos.

A prática analítica, no entanto, não requer que se observem todos os níveis do percurso gerativo, mas apenas aqueles que forem mais apropriados a uma análise específica. No nosso caso, vamos nos ater ao nível fundamental, patamar mais simples e abstrato, e ao nível discursivo, patamar mais superficial e concreto, resultado das operações da instância da enunciação. Entre os dois níveis do plano de conteúdo, há o nível narrativo, patamar no qual o sentido apresenta-se sob a forma de uma configuração narrativa abstrata em que os sujeitos se relacionam com objetos e outros sujeitos em busca de valores. Esse nível não será contemplado nesta apresentação da teoria. Vamos nos ater aqui, para garantir maior objetividade ao trabalho, apenas aos níveis empregados nas análises, níveis esses que passamos a explicar agora.

O nível fundamental do plano de conteúdo é o patamar inicial do processo de geração do sentido, que se apresenta, do ponto de vista semântico, sob uma forma extremamente simples e abstrata. Essa forma pode ser apreendida como uma oposição semântica, por exemplo: /vida/ *versus* /morte/, /natureza/ *versus* /civilização/, /liberdade/ *versus* /opressão (dominação, coerção)/ etc. Para examinar um texto por esse primeiro nível do percurso gerativo, é preciso, portanto, realizar um processo de abstração que permita identificar uma forma elementar do seu sentido geral.

Apreendida a oposição semântica de base do discurso em análise, é preciso observar, ainda, o sistema de valores em que essa oposição se inscreve. Em todos os discursos, um dos termos da oposição é marcado, *grossomodo*, com um traço de positividade e o outro, com um traço de negatividade. O traço de positividade recebe o nome de euforia, e o termo por ele marcado é definido como eufórico, positivo, atraente; o traço de negatividade, por sua vez, recebe o nome de disforia, e o termo por ele marcado é definido como disfórico, negativo, repulsivo (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 505).

O componente sintático, por sua vez, analisa as operações lógicas e abstratas de asserção e negação (FIORIN, 2006, p. 23). Trata-se de operações que permitem que, dada uma determinada categoria semântica, possa haver uma transição de um termo a outro e, portanto, um percurso fundamental que dê conta do que se mostra na sucessividade do texto.

Passamos agora a tratar do nível discursivo, patamar que abriga as estruturas mais próximas da superfície textual. Falar do nível discursivo é falar da enunciação, isto é, do ato de produzir o discurso-enunciado, processo que se dá pela seleção das categorias disponíveis nos níveis fundamental e narrativo e pela sua conversão no discurso propriamente dito. A enunciação, por isso, é tomada como uma instância sempre pressuposta pela existência do produto que ela gera: o discurso-enunciado, perspectiva que tem implicações importantes.

Em primeiro lugar, o discurso-enunciado carrega as marcas da enunciação e das operações que o constituem, marcas essas que são geradoras de sentido. Em segundo, a enunciação está relacionada a um nível enunciativo implícito: a do enunciador e enunciatário, tidos como atores da enunciação (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 171). No estudo da sintaxe discursiva, desse modo, procura-se recuperar o ato da enunciação, a partir de

suas marcas no enunciado, além de examinar as relações entre enunciador e enunciatário, isto é, o componente argumentativo do discurso.

Em semiótica, assim, enunciação e argumentação estão intimamente relacionadas. No âmbito dessa teoria, como explica Fiorin (2006, p. 75), mais do que comunicar algo, todo ato de comunicação busca levar o outro a aceitar o que é comunicado. A argumentação, desse modo, envolve todo e qualquer recurso empregado para levar o enunciatário a aceitar como verdadeiro o discurso recebido.

Quanto ao componente semântico, nele “examinam-se os temas, as figuras e as isotopias” (LARA; MATTE, 2009, p. 69). Temas são investimentos semânticos que não remetem ao mundo natural, mas auxiliam, em razão de sua natureza puramente conceitual, na interpretação da realidade (FIORIN, 2006, p. 91). As figuras discursivas, por sua vez, são “determinadas por traços ‘sensoriais’, que concretizam e particularizam os discursos abstratos” (BARROS, 2001, p. 117). Já isotopia, termo emprestado da Física, designa, em semiótica, a reiteração, recorrência de traços semânticos que garantem a coerência de um texto (BARROS, 2001, p. 124).

Apresentados os níveis do percurso gerativo que serão contemplados nas análises, cumpre agora explicar as possibilidades de apreensão de efeitos de sentido suscitados nas chamadas relações semissimbólicas. O semissimbolismo ocorre quando o plano de expressão não se limita a veicular o sentido. Nesse caso suas categorias podem contrair relações significativas com categorias do plano de conteúdo.

Trata-se de um conceito elaborado por Greimas & Courtés (2008) e amplamente desenvolvido por Floch (1985). Nos textos com elementos visuais, segundo Floch (1985, p. 14), estabelece-se uma relação entre o visível e o inteligível, “em que os dois termos de uma categoria do significante podem ser homologados àqueles de uma categoria do significado⁸⁰”. Desse modo, os conteúdos presentes no texto podem estabelecer correlações com os elementos de seu plano de expressão, como a espacialidade, as formas e/ou as cores, como veremos nas análises a seguir.

3. Análise dos textos

Os textos sincréticos selecionados para análise neste trabalho (vide anexos) são capas do caderno de esportes do jornal Folha de S. Paulo. Neles, como explicaremos a seguir, há uma problematização do esporte de um ponto de vista político e uma construção de representações negativas de determinados atores sociais que exercem alguma forma de poder nesse domínio. A organização interna do texto, em outros termos, nos permite observar traços de uma interdiscursividade que concorre para um viés argumentativo.

O texto 1 deixa claro o que dissemos no parágrafo anterior. Nele percebemos elementos tanto de um discurso do esporte quanto de um discurso político e burocrático. O texto aborda a gestão do então Ministro do Esporte Orlando Silva, do Partido Comunista do Brasil, o PC do B. Nessa abordagem o discurso político de

⁸⁰ Tradução nossa de: “où les deux termes d’une catégorie du signifiant peuvent être homologues à ceux d’une catégorie du signifié”.

esquerda é retomado para ser subvertido em um discurso de denúncia de mau uso do dinheiro e do cargo público para favorecimento a amigos e aliados.

O discurso de esquerda se faz presente nesse texto sincrético graças a elementos das duas linguagens que formam o seu plano de expressão. Note-se que a imagem que serve de fundo para a parte verbal é a de uma obra e que nela há ainda, mais no alto, um trabalhador, elementos visuais que remetem ao discurso de esquerda. No que diz respeito à linguagem verbal, é possível observar de forma destacada “distribuição de renda”, expressão que aponta para um das bandeiras da esquerda.

O texto em análise recupera o discurso de esquerda, no entanto, com uma finalidade argumentativa de criar incompatibilidades, técnica que Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), no *Tratado da argumentação*, incluem entre aquelas relativas aos chamados argumentos quase lógicos. O discurso de esquerda é, por isso, confrontado com as práticas, segundo o texto, adotadas pelo ministro comunista. O uso da expressão “distribuição de renda” está aqui relacionado, portanto, à ironia, que ocorre quando se afirma no enunciado e se nega na enunciação (FIORIN, 2006, p. 79). A distribuição de renda do enunciado revela-se, na enunciação, mau uso do dinheiro e do cargo público, já que o então Ministro “banca obras de aliados, amigo e parente”, figura que remete ao tema da corrupção.

Esse tema não é concretizado apenas pela figura apontada anteriormente, mas é também evocado por elementos do plano de expressão visual, os quais ajudam a compor a ironia na retomada do discurso de esquerda. A imagem que integra o texto, por exemplo, é a de uma obra em mal estado custeada pela pasta do esporte. Mas, sobretudo, nessa imagem é possível observar ainda uma grande quantidade de lama, que metaforicamente remete ao tema da corrupção e desconstrói o discurso de esquerda do ministro denunciado.

O texto 1, desse modo, aborda o esporte a partir sobretudo de uma perspectiva político-burocrática. Nele há uma interdiscursividade em que se pode observar a referência ao discurso de esquerda para desconstruir a imagem do então ministro Orlando Silva.

Passamos agora à análise do texto 2, um texto anterior à Copa do Mundo de futebol na África do Sul, em 2010, ocasião em que o técnico da seleção brasileira era o ex-jogador Dunga. Vamos nos ater agora tanto a elementos do nível discursivo, como fizemos na análise anterior, quanto do nível fundamental do percurso gerativo de sentido. Vamos nos valer ainda do conceito de semissimbolismo, que explicamos anteriormente.

Há pelo menos dois elementos verbais que chamam nossa atenção no texto: 1) o uso do pronome possessivo em “Ricardo Teixeira e *seu* técnico, Dunga” (no alto à direita), o que indica que não se trata do técnico *da* seleção brasileira, mas o técnico *de* Teixeira; e 2) o verbo e seu modificador em “controla de perto”, os quais dão a ideia de que Teixeira exerce um controle rigoroso sobre o trabalho do treinador, repetindo, segundo o enunciador-jornalista, o que se deu na Copa de 2002.

Esses dados revelam o exercício do poder pelo então dirigente da Confederação Brasileira de Futebol sobre o seu técnico e, metonimicamente, sobre o futebol brasileiro, o que concretiza uma forma mais simples e abstrata de sentido no texto em análise: /liberdade/vs/dominação/. Basicamente o discurso apresenta uma

afirmação do termo /dominação/, tido como disfórico, ou seja, negativo, haja vista os elementos apontados. A afirmação desse termo, por sua vez, pressupõe o seu contrário, a /liberdade/, pois um termo, como já foi dito, não faz sentido sem o outro.

A linguagem visual coloca em cena os dois atores discursivos de que a matéria trata: o então dirigente da CBF, Ricardo Teixeira, e o então técnico da Seleção Brasileira de Futebol, Dunga. Este se encontra de cabeça baixa, encurvado, enquanto aquele se mantém ereto. Essas formas explicitam a condição de sujeição, subserviência do primeiro em relação ao segundo e a dominação do dirigente sobre o treinador. As formas dos atores, por isso, configuram a categoria eidética (relativa às formas) /ALONGADO/vs/CONTRAÍDO/, categoria essa que se relaciona semissimbolicamente à categoria semântica do plano de conteúdo /liberdade/vs/dominação/ por denotar, respectivamente, agente e paciente da /dominação/.

Em suma, tanto elementos verbais como visuais concorrem no texto, em termos argumentativos, para a construção de uma imagem negativa de Ricardo Teixeira e de sua gestão na CBF. A sua atuação à frente da entidade concretiza no discurso analisado uma /dominação/ marcada por um aspecto /durativo/, o que aponta para uma verdadeira ditadura sobre o futebol brasileiro, representado pelo técnico da seleção nacional.

A abordagem esportiva a partir de um viés político parece ser uma das marcas da *Folha de S. Paulo*. Isso pode ser visto também no texto 3, outra capa do caderno de esportes do mesmo jornal. Esse texto foi produzido um pouco depois do que acabamos de analisar e às vésperas da estreia brasileira na Copa do Mundo de Futebol de 2010.

No texto as conquistas do treinador Dunga ganham destaque por um caráter ambíguo: elas são tomadas tanto do ponto de vista esportivo, quanto político-administrativo. O primeiro viés, o mais nítido, pode ser visto, sobretudo por elementos verbais como *ganhar títulos, impor, conquistar, tornar-se absoluto*, que, na semântica discursiva, estabelecem a oposição temática *vitória vs derrota*. Os elementos destacados são figuras que configuram, assim, um percurso temático-figurativo da conquista, que denota a trajetória vitoriosa do treinador à frente da seleção nacional.

As conquistas do treinador, no entanto, como dissemos, têm no texto um caráter ambíguo. Se, por um lado, elas têm um valor positivo do ponto de vista esportivo, por outro se mostraram meios pelos quais Dunga obtém outra conquista: a de poder. O trabalho do treinador à frente da seleção nacional de futebol é, desse modo, problematizado de um ponto de vista político-administrativo, o que passamos a destacar e a explicar agora.

No alto à direita, aparece a palavra *herói*, que designa uma personagem central do ponto de vista das ações, um protagonista, o que parece, pela posição em que está o termo, ser mais a expressão de um desejo do treinador que um elogio do enunciador. Para essa ideia de centralidade, convergem algumas palavras destacadas embaixo à esquerda: *ganhar, impor, conquistar, absoluto*, que apresentam uma espécie de gradação em que a trajetória de vitórias do treinador se confunde com uma escalada rumo a uma concentração de poder (lembramos que no texto 2, que é anterior a este que agora analisamos, Dunga aparecia numa posição de sujeição, condição bem

diferente da que o texto 3 lhe atribui). Não por acaso, a reportagem na página seguinte, a continuação da matéria apresentada na capa em questão, tem o sugestivo título: *A seleção sou eu*.

No nível fundamental do plano de conteúdo, por isso, encontramos a categoria semântica de base /individualidade/vs/coletividade/. No texto, Dunga concretiza a /individualidade/, que se sobrepõe à /coletividade/, formada pelos jogadores da seleção brasileira, que são apenas mencionados. O primeiro termo, por isso, é o disfórico, pois é concretizado como uma centralização de poder pelo técnico, que aparece como uma espécie de déspota do futebol um pouco antes da estreia do Brasil na Copa de 2010.

Nesse sentido as conquistas do treinador concretizam, sobretudo, tendo em vista o viés crítico do texto, um percurso fundamental de passagem do eufórico termo /coletividade/ ao disfórico termo /individualidade/. Legitimado pelas seguidas vitórias e conquistas, o treinador foi se impondo, passando a exercer um protagonismo negativo, associado a um exercício despótico do poder. Aos poucos a /coletividade/, anteriormente afirmada, foi sendo negada, pois os jogadores foram se apagando frente à figura do técnico. Desse modo, o texto afirma, ao final, o termo disfórico /individualidade/, concretizado pelo protagonismo do treinador, que, por isso, apesar das vitórias, não agrada.

No que diz respeito às relações semissimbólicas, estas são estabelecidas no texto a partir da categoria semântica /individualidade/vs/coletividade/. Observando o plano de expressão visual, notamos que Dunga é o único ator aparente e que este ocupa o centro e a frente da imagem, enquanto o fundo e as extremidades são ocupados por uma arquibancada desfocada e aparentemente vazia, que praticamente emoldura o treinador. Dessa maneira, a categoria do plano de conteúdo /individualidade/vs/coletividade/ se relaciona com as categorias topológicas do plano de expressão /CENTRALIDADE/vs/EXTREMIDADE/ e /ENGLOBADO/vs/ENGLOBANTE/. Esses elementos do plano de expressão, por isso, ajudam a dar forma à crítica contida no texto, crítica segundo a qual o treinador Dunga exerce um protagonismo negativo e um poder centralizador, à semelhança de um déspota.

4. Conclusão

Nos textos selecionados, como procuramos demonstrar, pode-se perceber uma abordagem do futebol apoiada em uma interdiscursividade que relaciona o discurso esportivo ao discurso político. Essa abordagem, ao mesmo tempo, permite que se veja um componente argumentativo em que o enunciador-jornalista, valendo-se de uma imagem prévia do enunciatário, organiza elementos da linguagem verbal e visual de modo a gerar efeito de sentido de crítica em relação a determinados atores sociais.

Isso demonstra, de um lado, que os textos sincréticos devem ser tomados como um todo de sentido expresso pelas diferentes linguagens mobilizadas. Nos textos com plano de expressão verbal e visual, como os analisados, as formas, o cromatismo e os dados topológicos da expressão podem ser significativos, não se

resumindo a elementos decorativos. De outro lado, a análise que fizemos demonstra que a argumentação não se resume a certos gêneros, mas está ligada, numa concepção mais ampla, à própria realização do ato de linguagem.

REFERÊNCIAS:

BARROS, Diana L. P. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. 3. ed. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2001.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.

FLOCH, Jean-Marie. *Petites Mythologies de l'oeil et de l'esprit: pour une sémiotique plastique*. Paris/Amsterdã: Hadès-Benjamins, 1985.

FOLHA DE SÃO PAULO. *O cartola das copas*. Capa do Caderno de Esportes. 30 mai. 2010.

_____. *U herói*. Capa do Caderno de Esportes. 15 jun. 2010.

_____. Distribuição de renda. Capa do Caderno de Esportes. 13 mar. 2011.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

LARA, Gláucia M. P.; MATTE, Ana Cristina F. *Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Lucerna, 2009.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação. A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Texto 1



Texto 2



Texto 3



METÁFORA CONCEPTUAL: CONDIÇÕES EM QUE REALMENTE ACONTECEM AS COISAS (METÁFORAS) DO QUE ÀS COISAS MESMAS

CONCEPTUAL METAPHOR: CONDITIONS IN WHICH THINGS ACTUALLY HAPPEN (METAPHORS) THAN THE SAME THINGS

Cristiane Fernandes Moreira⁸¹

Orientadora: Professora Doutora Teresa Leal Gonçalves Pereira⁸²

RESUMO: Quando tratamos sobre a metáfora, é comum pensarmos imediatamente como recurso estilístico essencialmente da linguagem poética. Essa noção mais antiga de metáfora no Ocidente vem de Aristóteles. Entretanto, há teorias atuais que vêm propor uma ruptura com essa visão corrente da metáfora. Ao apresentar as principais características da Linguística de base cognitiva, Lakoff e Johnson, por exemplo, contrapõem essa base filosófica: a do chamado realismo objetivista. Propõem tais estudiosos uma base experiencialista da linguagem que, embora tenha em comum com o objetivismo a crença na possibilidade de um conhecimento estável sobre o mundo, parte do princípio de que os conceitos não só se desenvolvem a partir do organismo humano, mas também a partir da experiência humana, individual e coletiva. A organização do sistema conceitual de base experiencialista, proposta por Lakoff e Johnson, assenta-se em duas questões fundamentais: a estrutura desses conceitos e a significatividade. Por serem esses conceitos estruturados tanto internamente, quanto entre si, a organização do sistema conceitual decorre, também, de um funcionamento cognitivo cuja organização pode ser identificada e analisada. A hipótese central é a de que na base das formas linguísticas está a função pautada nas experiências e interações do homem com o meio. As atividades linguísticas são processos de constante elaboração do mundo indispensáveis na construção do conhecimento. Assim, as metáforas conceptuais formam modelos cognitivos com estruturas da organização do conhecimento. Nesse sentido, a proposta de estudo aqui apresentada é pautada no diálogo sobre a metáfora com a intenção de apresentar uma trajetória que perpassa de Aristóteles à Lakoff, a fim de compreender como o significado não reflete a realidade baseada no mundo objetivista, dissociada do que as pessoas observam e vivenciam, pelo contrário, a linguagem reflete estruturas conceptuais baseadas na experiência das pessoas e no conhecimento. Para tanto, far-se-á uso do procedimento metodológico pautado na análise de protótipos e do PIM-Processamento de Identificação de Metáforas, um princípio adotado pelo Grupo Pragglejaz, que identifica a metáfora a partir da diferença entre o significado contextual do termo veículo (domínio fonte) e o mais básico (muitas vezes o significado concreto do termo), e a transferência potencial do significado ou interação entre os dois significados. O interesse também é identificar metáforas conceptuais a partir das análises sistemáticas de expressões metafóricas e ou linguísticas tomando como objeto dados empíricos provenientes da língua de especialidade da pesca artesanal da comunidade de Baiaçu-Vera-Cruz-Bahia. Nesse sentido, esse trabalho tem um caráter indicativo, mas sugere, como interesse da autora, que se dirija mais às condições em que realmente acontecem as coisas (metáforas) do que às coisas mesmas.

Palavras-chave: Metáforas; Metáfora conceptual; Cognição; Língua de especialidade.

ABSTRACT: When dealing on the metaphor, it is common to think of immediately as essentially stylistic feature of poetic language. This older notion of metaphor in the West comes from Aristotle. However, there are current theories that come to propose a break with this view of the current metaphor. At present the main features of the basic cognitive linguistics, Lakoff and Johnson, for example, opposed this philosophical basis: the so-called objectivist realism. Propose such a base experientialist scholars of language, although in common with Objectivism belief in the possibility of a stable knowledge about the world, assumes that concepts not only

⁸¹ MOREIRA, Cristiane Fernandes. Estudante de Pós-graduação em Língua e Cultura pela UFBA-Universidade Federal da Bahia. Bolsista de produtividade científica pela CAPES- Bolsa Sanduíche- Processo nº12491128, a partir de setembro de 2013. Emails: svencris@yahoo.com.br, svencris@hotmail.com. Endereço: Rua Emídio dos Santos, 285, Edifício Ana Maria, apt. 303-Barbalho, CEP 40301015, Salvador-Bahia. Telefone: (71) 9163-7918.

⁸² Instituição de ensino UFBA-Universidade Federal da Bahia. E-mail tlgpereira@gmail.com.

develop from the human body, but also from of human experience, individual and collective. The organization of the conceptual system based experientialist proposed by Lakoff and Johnson, based on two fundamental issues: the structure of these concepts and significance. Why are these concepts structured both internally and with each other, the organization of the conceptual system derives also from a cognitive operation whose organization can be identified and analyzed. The central hypothesis is that the basis of linguistic forms is the function guided the experiences and interactions of man with the environment. Activities linguistic processes are constantly developing the world's indispensable in the construction of knowledge. Thus, the conceptual metaphors form structures with cognitive models of knowledge organization. In this sense, the proposed study presented here is guided dialogue on the metaphor with the intention of presenting a trajectory that passes from Aristotle to Lakoff, in order to understand how the meaning does not reflect the reality based world objectivist dissociated than People look and experience, however, reflects the language frameworks based on experience and knowledge of the people. To do so, far it will use the methodological approach guided the analysis of prototypes and PIM-Processing Identifying Metaphors, a principle adopted by the Group Pragglejaz, which identifies the metaphor from the difference between the contextual meaning of the term vehicle (source domain) and the most basic (often the concrete meaning of the term), and the potential transfer of meaning or interaction between the two meanings. The interest is also identify conceptual metaphors from the systematic analysis of metaphorical expressions and taking as object or linguistic empirical data from the specialized language of the fishing community Baiacu-Vera-Cruz, Bahia. In this sense, this work has an indicative character, but suggests as interest the author, who is head over the conditions under which things actually happen (metaphors) than to the things themselves.

Keywords: Metaphors; Conceptual metaphor; Cognition; Specialized language.

APRESENTAÇÃO

O tema a ser tratado no presente artigo permite tecer um diálogo sobre a metáfora, a partir do pensamento de diversos autores. É preciso ressaltar, porém, que problemas remanescentes são de minha total responsabilidade. Fruto dos questionamentos de alguns pesquisadores⁸³, *Metáfora conceptual: condições em que realmente acontecem as coisas (metáforas) do que às coisas mesmas* constitui-se como uma diretriz para um dos capítulos de minha tese. Pode-se dizer, portanto, que se busca construir uma amostra observável quanto à natureza do objeto de estudo.

A METÁFORA: de Aristóteles à Lakoff

O que é metáfora? Qual é o lugar da metáfora no aspecto da constituição do significado? Será que alguns conceitos na língua de especialidade da pesca não seriam apenas uma predicação? Como inferir a metáfora a partir dessa predicação? Como assegura a professora Pelosi⁸⁴ (2012), devo estar preparada para responder estas perguntas. Consciente dessa difícil tarefa, revisto-me dos embasamentos teóricos de alguns pesquisadores, a fim de sustentar meus argumentos.

Assim, ao tecer considerações acerca da trajetória dos estudos sobre a metáfora, ousou apresentar formulações teóricas de diversos investigadores, partindo das ideias de Aristóteles até as mais contemporâneas. Mas, reconhece-se que os escritos apresentados pela autora são limitados.

Prontamente, trabalhando nessa confluência, sabe-se que um dos princípios, uma das primeiras declarações sobre a metáfora se destina aos gregos, e deve-se a Aristóteles a parcela dessa contribuição. Nesse sentido, os questionamentos acima levantados fomentam o entendimento de que o estudo da metáfora, em sua

⁸³ Um agradecimento especial a Professora Doutora Ana Cristina Pelosi, a minha orientadora, Professora Doutora Teresa Leal Gonçalves Pereira, e ao Grupo de pessoas, em geral, que trabalham com a temática da metáfora, da cognição e da linguagem que, desde os meus primeiros passos em compreender sobre esse assunto tão denso, em muito contribuíram/em para esclarecer a minha ignorância sobre o assunto. Obrigada pela paciência e pelo percurso que vai desde 2008 até os dias atuais e futuros, seja na qualidade de ouvinte na ANPOLL, seja na de participante em outros congressos, seminários e outros eventos de cunho científico.

⁸⁴ Via trocas de e-mail e conversas em corredores durante congressos.

origem, não integrava os estudos da língua, pertencia ao campo da Retórica e do discurso poético. A metáfora passa a ser entendida como um estudo de figuras de linguagem. Uma concepção artística de uso da língua, uma figura verbal, uma função decorativa. Essas primeiras referências sobre a metáfora estão em Aristóteles (unidade metafísica), que a define como “a transferência para uma coisa do nome de outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou da espécie de uma para o gênero de outra, ou por analogia.

Ainda que se saiba que a noção mais antiga de metáfora no Ocidente deriva de Aristóteles, para quem uma metáfora é o uso do nome de uma coisa para designar outra, é possível assegurar que o desenvolvimento da reflexão sobre a temática pode ser pesquisado em várias perspectivas, desde a clássica tradição aristotélica até as mais recentes teorias da metáfora, a exemplo da TMC-Teoria da Metáfora Conceptual. Consoante a essa ideia, apresenta-se, então, uma investigação experiencialista para este trabalho o qual se revela enquanto metáfora no pensamento como sistema (metáforas conceptuais, instâncias culturais), experienciado pela língua de especialidade da pesca.

Desde Aristóteles, ou antes, mesmo, com os pré-socráticos, a metáfora tem sido colocada no contexto de uma teoria mimética da linguagem e da arte, é o mito do objetivismo⁸⁵, conforme ressaltam Lakoff e Johnson (2002 [1980]). O conceito que se tinha para a metáfora era : [...] A metáfora é a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por via de analogia [...] (ARISTÓTELES, 2007, p.75). Proceder este pensamento para a metáfora, certifica-se de que esta é uma forma de “transportar para uma coisa em nome de outra”. Essa concepção é considerada como um *engenho de transporte e de englobamento*, conforme assinala Silva, Cândido da (2008), porque se define como um fenômeno exclusivo da linguagem, um ornamento linguístico característico apenas do texto literário.

Nas versões mais contemporâneas, a metáfora passa a ser objeto de interesse central das ciências humanas, e especificamente das ciências da linguagem e da psicologia cognitiva: [...] é principalmente um modo de conceber uma coisa em termos de outra, e sua função primordial é a compreensão (LAKOFF; JOHNSON, 1980; [2002], p.92). Ou ainda,

[...] alternativa experiencialista, dar-se um novo sentido aos velhos mitos, as propriedades que caracterizam o conceito de objeto são interacionais [...] as propriedades não formam simplesmente um conjunto, mas uma *gestalt*⁸⁶ estruturada com dimensões que emergem naturalmente da nossa experiência (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 213).

A metáfora passa a ser considerada como resultante da seguinte operação mental: um termo contém um conceito que não está “visível” e este conceito invisível tem uma ligação com outro termo que revela a invisibilidade do primeiro conceito. Assim é que se pode dizer que uma vasta produção de estudos e pesquisas sobre a metáfora – com o surgimento de muitas teorias – se deu nos últimos 30 anos, conforme assinala Silva⁸⁷ (2012).

Se quando se tratava sobre a metáfora, era comum se pensar imediatamente no texto literário, em especial, no seu sentido poético, já que ela foi considerada, por muito tempo, como recurso estilístico essencialmente da linguagem poética, quer dizer, sua função era de ornamento retórico, a metáfora não passava de um desvio de um sentido anterior ou, em outro aspecto, como sentido conotado, transformado, além de ser indesejável no discurso científico. Entretanto, há teorias atuais que vêm propor uma ruptura com essa visão corrente da metáfora, como a que propõem Lakoff e Johnson, que discute a base conceitual da metáfora e sua influência na estruturação do pensamento.

Para Lakoff e Johnson (2002. p. 45), o “conceito metafórico” estrutura o pensamento e a ação humana:

[...] a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 45).

⁸⁵Para Lakoff e Johnson (2002 [1980]), p.11), o objetivismo é um termo genérico que engloba o Racionalismo cartesiano, o Empirismo, A Filosofia kantiana, o Positivismo lógico.

⁸⁶ Para Ogden e Richards (1972, p.71) a *gestalt* equivale à ‘configuração’ e serve para explicar as ocorrências anteriores causadas pelo estímulo original. A partir de uma lógica positivista, estes estudiosos afirmam que as pessoas organizam várias espécies de significado no uso da linguagem.

⁸⁷ Em Conferência no 60º GEL.

A metáfora é definida como um processo cognitivo próprio do sistema conceitual humano. Nesse sentido, a formação dos conceitos é orgânica, já que se constitui enquanto princípio estruturante de natureza psicofisiológica. Esses conceitos dirigem nossos pensamentos, mas não só isso, regem nossas atividades cotidianas até nas questões mais banais, exercendo “um papel central na definição de nossa realidade cotidiana”, de nossas experiências: “Eles [conceitos] estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas” (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 45, 46). Para exemplificar o conceito metafórico, os autores partem do conceito de “discussão” por meio da metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA.

Esses investigadores têm indicado um lugar importante para se pensar a relação entre a cognição e a linguagem. Nessa abordagem, a metáfora é compreendida como um intermediário entre pensamento e mundo, como mediação do real. É assim que, com a publicação do livro *Metaphors we live by*⁸⁸, final da década de 70, Lakoff e Johnson (2002 [1980]) passam a desenvolver pesquisas sobre a metáfora do ponto de vista da cognição. Essa obra rompe com a tradição retórica e propõe uma mudança paradigmática reformulando a maneira de conceber a objetividade, a compreensão, a verdade, o sentido e a metáfora. A hipótese que subjaz a esse ponto de vista é a de que a metáfora está presente na linguagem cotidiana. Nas palavras de Lakoff (2008) “[...] Conceptual metaphors are meaningful [...]. They are grounded, first, by source domain embodiment, and second by the embodiment of the source and target domains of the primary metaphors [...]” (LAKOFF, 2008, p. 36).

Alguns resultados têm resistido ao teste do tempo, a exemplo de: as metáforas são mapeamentos conceptuais, elas fazem parte do sistema conceptual e não meras expressões linguísticas; muitas diferentes expressões linguísticas podem expressar algum aspecto da mesma metáfora; a metáfora conceptual pode ser utilizada na compreensão de uma palavra, mesmo que a palavra não esteja realizada no domínio fonte da metáfora (ver detalhes em LAKOFF, 2008).

Para Lima, Macedo e Farias (2010), desde o início dos anos 90, o fenômeno da metáfora em termos de seu papel cognitivo tem chamado à atenção de um número cada vez maior de estudiosos brasileiros e estrangeiros que apresentam trabalhos tanto em base teórica como experimental que se relacionam com a TMC. Mas, apenas no ano de 2002 a temática é tratada em Congresso (1º foi na PUC-SP) cujo foco é refletir sobre o papel que a metáfora desempenha na estruturação do pensamento e na motivação da linguagem cotidiana. Para essas autoras, o trabalho de Lakoff e Johnson (1980) foi o primeiro a apresentar um relato sistemático sobre a linguagem metafórica a partir da perspectiva de que as chamadas metáforas eram expressões linguísticas licenciadas por metáforas conceptuais, ou mapeamentos conceptuais. A ideia dessa teoria é a de que tanto a linguagem verbal quanto a não-verbal usada para expressar percepções e sentimentos, assim como a linguagem corriqueira do dia-a-dia, são significativamente ligadas a nossa capacidade de conceber uma coisa em termos de outra (eventos, entidades, conceitos). Esta perspectiva cognitiva deriva de diferentes princípios: o da especialização, o da generalização⁹⁰ e o cognitivo. Foi revisitada por meio de uma série de estudos do que veio chamar-se ‘*metáfora primária*’, a exemplo de o trabalho de Joseph Grady com a hipótese da metáfora primária que busca dar conta de um tipo mais básico ou primitivo de metáfora, que emerge por meio de um processo de aprendizagem neural, resultante de experiências fortemente correlacionadas de naturezas distintas (uma perceptual: o domínio-fonte; e uma conceitual; ou de resposta cognitiva ao *input* perceptual: o domínio alvo). A co-ativação de domínios neurais de naturezas diferentes (perceptual/ conceitual) origina as metáforas conceptuais primárias.

Em resumo, pode-se afirmar que a proposta desses teóricos, para quem a metáfora conceptual consiste em um mapeamento sistemático (=mapeamentos metafóricos=domínios cognitivos) entre dois domínios: fonte (*source*) e o alvo (*target*) está centrada nas seguintes questões: a) diversas expressões metafóricas podem ser geradas a partir de metáforas conceptuais? b) a língua pode ser caracterizada através de modelos simbólicos, nos quais se dá uma relação entre informação linguística e modelos cognitivos; c) os modelos cognitivos podem ser proposicionais, de esquema em imagem, metafóricos e metonímicos; d) a experiência é categorizada em termos prototípicos, e é desta categorização que resultam as estruturas radiais.

Nessa linha, a percepção dos sentidos, a experiência de vida, todo o conhecimento prévio de mundo são fatores determinantes no momento em que são utilizados. Equivale ao que Lakoff e Johnson (2002 [1980]) afirmam

⁸⁸ Zanutto et alii (2002) traduz como *Metáforas da vida cotidiana*.

⁸⁹ Metáforas conceptuais são significativas [...]. Elas se baseiam, em primeiro lugar, pela incorporação de domínio de origem, e segundo pela incorporação da fonte e o domínio alvo das metáforas primárias (Tradução da autora desse trabalho).

⁹⁰ Processo de especialização explica o sentido; e o de generalização permite derivar os sentidos. Há um movimento de recriação do sentido, e não um esvaziamento.

“nosso sistema linguístico é ideologicamente estruturado e concebemos o mundo com base em nossas experiências corpóreas”. Em conformidade com isto, perceber uma experiência de modo significativo quer dizer estabelecer correspondências entre uma área de experiência já deduzida conceitualmente e outra ainda não estruturada. Destarte, a experiência torna-se coerente. Em regra geral, a maioria dos conceitos metafóricos criados baseia-se em experiências físicas conhecidas (detalhes ver LAKOFF, 2002 [1980]; PELOSI, 2008, 2011; SCHRÖDER, 2004).

A fim de manter essa ponderação, em estudos de Schröder (2004), por exemplo, são notórias às ideias filosóficas em que se mostram algumas teses da metáfora conceptual, dentre as quais se destacam: a tese da ubiquidade- a metáfora não é uma exceção da criatividade poética ou da retórica-; a tese do domínio-metáforas não podem ser vistas isoladas, mas conceitualmente. Tais conceitos interligam dois domínios (origem e destino)-; a tese do modelo- metáforas conceptuais formam modelos cognitivos com estruturas da organização do conhecimento-; a tese da diacronia- estudos sobre o desenvolvimento histórico de metáforas conceptuais revelam mudanças de pensamento-; a tese da unidirecionalidade- a relação entre o domínio de origem e o de destino não é reversível-; a tese da necessidade- a metáfora tem três funções básicas: ela serve para a explicação, para compreensão e para exploração do mundo social. A base da metáfora encontra-se nas experiências sensoriais e motoras-; a tese da criatividade- a metáfora é aberta para inúmeros novos caminhos de pensamento-; a tese da focalização- a descrição da metáfora é parcial. A metáfora destaca certos aspectos do domínio destinatário e esconde outros (SCHRÖDER, 2004).

A noção de Lakoff e Johnson ((2002 [1980]; 2003; 2008) sobre a metáfora indica particular interesse às relações entre a cognição, as capacidades cognitivas e as construções categoriais e conceptuais, temas recorrentes na Linguística Cognitiva. Do ponto de vista de Costa Lima; Feltes; Pelosi (2008), as metáforas conceptuais são fenômenos relativos aos processos cognitivos experiencialmente orientados os quais são responsáveis pela geração de estruturas conceptuais de vários tipos. Às vezes, aparecem sutilmente; outras, são mais evidentes:

O que tem sido chamado ‘metáforas conceptuais’ é um fenômeno pervasivo nos processos cognitivos experiencialmente orientados, os quais são responsáveis pela geração de estruturas conceptuais de vários tipos [...]. Uma metáfora conceptual é, portanto, uma construção cognitiva, baseada nas experiências socioculturais vividas (LIMA COSTA; FELTES; PELOSI, 2008, p. 128-9).

Em nota, as autoras ressaltam que:

A Teoria da Metáfora Conceptual volta-se, também, para os processos metonímicos dentro da mesma perspectiva (corpórea) de que trata as metáforas conceptuais. Os mapeamentos são, entretanto, diferentes, e há diferentes versões, entre autores (por exemplo, Lakoff e Johnson, Barcelona, Fauconnier e Turner, entre outros), sobre como se dão esses mapeamentos. [...] Lakoff sustenta que: ‘são representados estruturalmente pelo esquema CONTAINER, e o mapeamento é representado pelo esquema ORIGEM-PERCURSO-META [...] há uma estrutura conceptual contendo tanto **A** como outro conceito **B** [...] sendo assim, um modelo metonímico é um modelo de como **A** e **B** estão relacionados na estrutura conceptual, sendo a relação especificada por uma função de **B** para **A** (LIMA COSTA; FELTES; PELOSI, 2008, p.141).

Para Lakoff e Johnson (2002 [1980]) , a representação mental precede a realização linguística. As metáforas conceptuais são, geralmente, corporificadas, isto é, possuem uma base no corpo humano. a mente corpórea é a premissa da *Corporificação* (*Embodiment*⁹¹). Nela, as experiências por meio das ações do corpo são responsáveis por parte do embasamento da linguagem e do pensamento. Dessa forma, entende-se que a cognição é o resultado das interações entre o corpo e o ambiente físico e cultural, por isso, ele deve ser estudado em termos de interações dinâmicas entre as pessoas e o ambiente. As metáforas conceptuais podem interagir, gerando sistemas metafóricos complexos. Lakoff (1985) descreve um tipo particular de sistema metafórico, que denomina “metáfora de estrutura de evento”. Trata-se de uma série de metáforas que interagem para que se chegue à interpretação de outra, mais geral. Por exemplo, a metáfora VIDA É VIAGEM pode ser composta pelos seguintes sistemas metafóricos (ESTADOS SÃO LOCAIS; MUDANÇA É MOVIMENTO, METAS SÃO DESTINOS etc). Várias construções diferentes podem expressar a mesma metáfora. As metáforas conceptuais dão lugar a uma série de generalizações polissêmicas. Os exemplos são projeções metafóricas, herdam a estrutura dessas metáforas específicas no âmbito do complexo metafórico de estrutura de evento. A estrutura conceptual e a linguagem do domínio-fonte são usadas para retratar uma situação no domínio- alvo. A

⁹¹ O termo *embodiment* ou *corporalidade* é referente à capacidade de um organismo valer-se de seu corpo físico na interação, percepção e apreensão cognitiva do ambiente em que está inserido.

hipótese central é a de que na base das formas linguísticas está a função pautada nas experiências e interações do homem com o meio. Eis abaixo uma possível representação:



Figura 1. Motivações conceituais sobre a metáfora

Em outras palavras, existe uma mudança de propriedades prototípicas e valores fundamentados na base cultural ou, de acordo com a terminologia de Kövecses (2005), um foco experimental diferente. Diferentes aspectos funcionam diferentemente na metáfora conceptual dos domínios particulares F e A. Essa motivação descrita em função de propriedades prototípicas é fundamentada na própria conceitualização e experiência de mundo.

De acordo com Ferrari (2011) LC, isso envolve a inter-relação de forma e significado, a dinamicidade da gramática, a codificação da perspectiva do falante na forma linguística, a não autonomia entre os sistemas cognitivos (não modularidade, a cognição não modular) e a base experiencial (corporal e sensorio-motora) da linguagem. Sob essa perspectiva, as palavras não *contêm* significados, mas orientam a construção do sentido. A concepção da linguagem humana como instrumento de organização, processamento e transmissão de informação semântico-pragmática. Assim, a autora afirma que, embora reconhecendo a existência da realidade externa, o realismo experiencialista estabelece que dada a forma e configuração de nossos corpos e cérebros, estabelecemos necessariamente uma perspectiva particular entre várias perspectivas possíveis e igualmente viáveis em relação ao mundo (melhores detalhes ver FERRARI, 2011).

Para Cameron (2009), na visão da linguística cognitiva, acredita-se que a metáfora é constituída por uma variedade de componentes que interagem uns com os outros. Entre esses componentes são: base experiencial (escolha de determinados DF e DA); domínio-fonte; domínio-alvo (a relação entre ambos um domínio-fonte pode ser aplicado a vários outros e vice-versa); relação entre a fonte e o alvo; expressões linguísticas metafóricas (os pares específicos de DF e DA originam expressões linguísticas metafóricas); mapeamentos (correspondências conceituais entre os domínios); desdobramentos (são desdobramentos ou inferências do domínio-fonte); mesclagem (integração conceitual= a relação entre DF e DA resulta em domínios conceituais novos); atualizações não linguísticas (as metáforas conceituais se atualizam também não somente da linguagem e do pensamento, mas da realidade social); modelos culturais (configurações conceituais estruturadas). Nesse sentido, o discurso é tido como resultante da interação de múltiplos sistemas complexos (são sistemas de elementos conectados e interagentes e incluem mente/cérebro, linguagem e recursos conceituais) dinâmicos que operam em vários níveis e escalas cronológicas. São não lineares. Linguagem metafórica e pensamento metafórico são interdependentes, como um processo dialógico do falar-e-pensar.

A partir do final da década de 90, linhas de pesquisas como a de Cameron propõe um novo foco para a linguagem metafórica, a partir das abordagens do discurso (falado/ e escrito) e da análise de *corpus* (Cameron, Deignan, Semino, etc). De acordo com Cameron (2009):

[...] Esse deslocamento de foco para o discurso leva em consideração ideias da teoria cognitiva da metáfora no pensamento e a natureza convencionalizada de muitas metáforas; entretanto, ele também estabelece uma relação entre o conceptual e o linguístico, tanto na teoria quanto em estudos empíricos (CAMERON, 2009, p.145).

Ela defende a ideia de que a metáfora não é mais vista como uma rede sistemática de conexões mentais realizadas através da linguagem, por meio de uma relação unidirecional. “[...] Defendemos a visão de que a relação entre a linguagem e o pensamento é uma via de mão dupla em um sistema complexo e único. Nessa perspectiva, a metáfora emerge da dinâmica da linguagem e do pensamento, sendo, ao mesmo tempo, conceptual e linguística” (CAMERON, 2009, p.147).

Para Kövecses (2009), os linguistas cognitivistas deram grande atenção, até agora, para a notável universalidade de várias metáforas conceptuais:

Essa situação lança um desafio aos cientistas cognitivos e aos linguistas que trabalham com metáfora: pode a visão da linguística cognitiva sobre metáfora explicar, ao mesmo tempo, universalidade e diversidade no pensamento metafórico? (KÖVECSES, 2009, p.258).

Com isso, o autor pretende desenvolver uma teoria atualizada e relativamente abrangente sobre a metáfora demonstrando tanto a universalidade (diversas línguas não relacionadas compartilham inúmeras metáforas conceptuais) quanto à especificidade (variação= diversidade entre culturas, quanto dentro de uma mesma cultura) da conceptualização metafórica. Para ele, a metáfora é linguística, conceitual, neural, corpórea e social ao mesmo tempo. Isso porque, a base corpórea universal, sobre a qual as metáforas universais poderiam ser construídas, não é utilizada da mesma forma ou na mesma proporção em línguas e variações diferentes. A noção que o autor esclarece sobre esse assunto é a de “foco experiencial diferenciado. Isso quer dizer que povos diferentes podem estar direcionados a aspectos diferentes do funcionamento do seu corpo em relação a um domínio-alvo, ou que elas podem ignorar ou subestimar certos aspectos do funcionamento do seu corpo no que diz respeito à conceptualização metafórica de um domínio-alvo. Isto é, a base experiencial universal, em vários casos, não leva necessariamente a uma conceptualização universalmente equivalente. E que a questão da variação é tão importante quanto à corporificação universal. Para ele, a construção do significado deveria ser a questão central no estudo da cultura e da linguagem, uma vez que há conexões evidentes entre elas em vários conceitos metafóricos. Argumenta ainda o autor que as culturas podem diferir no uso de alguns dispositivos de construção do significado, tais como orientação espacial de objetos circundantes, categorizações baseadas em *frames* e similaridade, representação do conhecimento na mente.

Conforme Vandaele (2009), com essas suposições, é possível se aproximar de duas teses fundamentais da teoria cognitiva da metáfora, tal como formuladas por Olaf Jäkel (2003), e mencionada anteriormente por Schröder (2004): a ‘tese do modelo’, que sugere que as metáforas conceptuais formam modelos cognitivos com estruturas da organização do conhecimento e a ‘tese da necessidade’, segundo a qual a metáfora tem três funções básicas: ela serve para a explicação, a compreensão e a exploração do mundo social e baseia-se em nossas experiências sensoriais e motoras. O foco de Lakoff e Johnson reside no entendimento dessa ligação como uma interação através de um mapeamento unidirecional.

Como assegura Morato (2002), esforços teóricos importantes têm sido feitos na tentativa de verificar o que há de linguístico na cognição humana e qual é, basicamente, o seu estatuto. Não pretendendo ser um sistema fechado, cabal.

As explicações de ordem cognitiva aventadas por Lakoff e Johnson ([1980]; 2002), e demais outros autores preocupados com a temática, procuram esclarecer, como consequência do dualismo ontológico, o fenômeno mental (cognitivo) ter sido primariamente vinculado ao biológico, e concebido praticamente à linguagem.

Na perspectiva de Casasanto (2011), as práticas culturais podem representar metáforas mentais não de forma como prever a linguagem. É a relatividade experimental da metáfora mental, i.e., a hipótese da especificidade do corpo (ex. sinistro e destro para direita e esquerda) = a influência motora no domínio da mudança). Temos uma experiência do corpo na metáfora mental (conceptual), a experiência corpórea pode formar uma ou algumas metáforas mentais, pois pensamento depende de cultura.

É assim que, de acordo com Vereza (2010), um dos maiores desafios dos estudos mais recentes da metáfora é articular, sistematicamente, a dimensão linguístico-discursiva à dimensão cognitiva da figuratividade. Vereza propõe a pesquisa a partir da metáfora “niche⁹²”, isto é, a articulação entre o discurso e a dimensão cognitiva da metáfora em textos. Assinala ainda que uma das críticas a TMC é que esta compreende que a metáfora é altamente convencional de estruturas conceptuais estáticas. A versão *standard* opera com exemplos linguísticos minimamente contextualizados de hipóteses de metáforas conceptuais. Estas são constituídas por um conjunto de mapeamento entre domínio fonte e o alvo que são assumidos por estruturas conceptuais estáticas.

⁹²Os “niches” são *networks* (=rede esquemática) ou *figurative chains* presentes em alguns textos argumentativos, i.e., um grupo de expressões metafóricas. A proposta de Vereza é a de que a linguagem metafórica contribui para a linguística, cognitiva e pragmaticamente, e para o poder argumentativo do discurso, para o *entailments* coesivo do texto.

MÉTODOS E TÉCNICAS

Antes de argumentar sobre a metodologia utilizada é preciso registrar o que compreende Gibbs (2010) acerca desse assunto. Para ele, existem vários problemas metodológicos associados com a especificação de significados metafóricos e quanto ao modo de como as pessoas chegam a entender tais significados. O significado metafórico, e o modo pelo qual esses processos são compreendidos, é sempre relativo para um número de fatores, e nem todas as pessoas interpretam significados metafóricos de maneira similar. O entendimento de metáfora requer que as pessoas conheçam certas coisas sobre o domínio fonte, e as pessoas necessitam ter tempo suficiente para acessar essa informação e aplicar em variadas interpretações possíveis. O entendimento e a interpretação da metáfora diferem a depender do contexto. Assim percebido, a complexidade do significado metafórico e de seu entendimento, faz com que o pesquisador recorra a uma metodologia empírica, pautada na investigação da linguística de *corpus*. Mas, considerando sempre o que Gibbs salienta.

Sendo assim, o *corpus* desta pesquisa constitui-se a partir dos dados obtidos das entrevistas realizadas por Moreira (2010) para a sua dissertação de Mestrado acerca de as denominações para os pescadores e os apetrechos de pesca da comunidade de Baiacu - Vera Cruz - Bahia, com informantes da área da pesca daquela localidade, e de leitura e levantamento bibliográfico referentes às informações acerca do tema proposto. Como procedimentos, utilizam-se de coleta e análise dos dados, por prototípicos e do PIM. O método é empírico e segue-se o modelo de pesquisa descritiva e qualitativa. Ressalta-se que a descrição utilizada na análise dos resultados é grafemática, conforme proferida pelos informantes, a fim de manter a integridade e fidedignidade dos dados.

A fonte: constituição do *corpus*⁹³ e técnicas de pesquisa

O *corpus* é relativamente recente e representativo, com dados linguísticos provenientes da variedade da língua oral. A esse respeito, cabe citar Siqueira et al. (2007):

[...] não é a recorrência do item lexical metafórico de uma atualização linguística que vai representar a produtividade da sua metáfora conceitual, mas sim as atualizações linguísticas metafóricas em si [...] a produtividade metafórica indica o grau de metaforicidade da sua atualização linguística [...] pode servir como um fator representativo da recorrência de uma metáfora conceitual dentro dos diversos contextos que compõem o *corpus* (SIQUEIRA et al., 2007, p.186).

Inicialmente, a análise das ocorrências metafóricas tomou como base o PIM-Procedimento de Identificação de Metáforas. Esse procedimento sistematiza um conjunto de métodos que refletem o processo de identificação de metáforas linguísticas, e envolve, entre outros critérios: leitura das unidades /conceitos, definições e observações do dicionário; identificação dos itens lexicais potencialmente metafóricos; determinação do seu significado no contexto; busca por um significado mais básico do item lexical; comparação dos significados contextual e mais básico desses itens, e no caso de oposição, marcação do item lexical como metafórico (cf. PRAGGLEJAZ, 2009; SIQUEIRA et al., 2007).

O PIM é assim detalhado:

1. Ler todo o texto/ discurso para estabelecer um entendimento geral do seu significado.

⁹³ O conceito de *corpus* aqui corresponde ao explorado por Deignan (2008) para quem *corpus* pode ser qualquer coleção de textos falado ou escrito. Estes podem consistir no trabalho de um único autor, de certo número de questões de um ou mais jornais, de coleções de dados transcritos da fala ou mais amplamente baseado em coleções de uma série de tipos de texto. Os temas linguísticos que podem ser investigados com um *corpus* variam (cf. DEIGNAN, 2008, p.282).

2. Definir as unidades lexicais do texto/discurso
3. (a) Para cada unidade do texto, determinar o seu significado no contexto, isto é, como ele se refere a uma entidade, relação ou atributo na situação evocada pelo texto (significado contextual). Levantar em conta o que antecede e o que precede a unidade lexical.
(b) Para cada unidade lexical, determinar se há um significado atual mais básico em outros contextos do que no contexto que estão. [...] significados básicos tendem a ser:
 - mais concretos (o que evocam é mais fácil de imaginar, ver, ouvir, sentir, cheirar e sentir o gosto);
 - relacionados ao funcionamento do corpo;
 - mais precisos (em oposição a vagos);
 - historicamente mais antigos;

Significados básicos não são necessariamente os mais frequentes da unidade lexical. Se a unidade lexical tem um significado atual/ contemporâneo mais básico em outros contextos do que no contexto em questão, decidir se o significado contextual se opõe ao significado básico, mais pode ser entendido em comparação a ele.

4. Se sim, marcar a unidade lexical como metafórica (cf. detalhes em Grupo PRAGGLEJAZ, 2009, p.79).
O Grupo assegura que:

[...] Uma das aplicações mais importantes do PIM é que o conjunto de etapas permite aos pesquisadores saberem em que pontos não concordam, e também permite apontar a razão pela qual se presume que uma palavra tenha significado metafórico no contexto (PRAGGLEJAZ, 2009, p.90).

O procedimento que o Grupo adota é macro estrutural, de modo que se e possível considerar um maior número de palavras que possuam um significado metafórico a partir do seu uso no contexto, para se determinar se certas palavras no contexto possuem significado metafórico. Alguns destes procedimentos foram utilizados nesta pesquisa, devido ser avaliados pelos especialistas em metáforas como um método confiável na identificação de metáforas.

As ocorrências metafóricas foram divididas a partir de casos prototípicos. E tal como averiguou alguns autores que já se debruçaram em torno da protipicidade, observou-se que existe um *continuum* de sentido, sendo que um ou mais sentidos concretos podem ser considerados mais centrais ou prototípicos de uma família de sentidos relacionados. As extensões metafóricas estão entre os principais motivos da polissemia das unidades/conceitos. Foram considerados casos prototipicamente metafóricos aqueles em que foi possível determinar satisfatoriamente uma diferença entre um uso metafórico (mais abstrato) do item lexical no contexto apresentado pela língua de especialidade da pesca e um uso literal (mais concreto ou mais básico).

Ao que se segue, a metodologia consiste em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo na justificativa de analisar teórica e empiricamente o processamento da metáfora. A base para a pesquisa é experiencialista, conforme desenvolvida em estudos de Lakoff ; Johnson (2002 [1980]; 2003; 2008), e de outros pesquisadores⁹⁴.

Para o procedimento de análise dos dados, apenas metáforas que são usadas para expressar conceitos foram codificadas em conjunto com suas expressões, pois contribuíram para a descrição do *corpus* em um processo construído sobre a base do significado. Para cada categoria, o componente de significado com a maior frequência na base de dados foi selecionado como ponto de partida de investigação. O recurso ao *corpus* justificou-se na medida em que aquilo que se encontra em observação é o uso dos termos, e não a estrutura

⁹⁴ Tais estudiosos recorrem aos métodos que relacionam linguagem, introspecção, uso, discurso aplicado à realidade.

interna. Em seguida, os dados foram organizados de acordo com a categoria das metáforas conceituais, de modo a obter uma imagem mais clara dos mecanismos metafóricos mais produtivos na língua de especialidade da pesca.

O *corpus*

O *corpus* desta pesquisa constituiu-se a partir da análise de um *corpus* sincrônico, com base nas aplicações de inquéritos linguísticos com pessoas que trabalham na pesca da comunidade do Baiacu/Vera Cruz/Bahia, sendo trinta 34 (trinta e quatro) homens e uma 01 (uma) mulher, todos eles com idade compreendida entre 21 e 86 anos. A maioria estudou até a primeira série do primeiro grau, conhecido atualmente como segundo ciclo do Ensino Fundamental. As entrevistas duraram cerca de 40 minutos, no mínimo, ou 2 horas de duração. No que tange à transcrição dos inquéritos, alguns critérios foram obedecidos:

➤ 1. Sinais adotados nas transcrições:

- uma pausa menor é indicada por meio de reticências [...], uma maior, por meio de reticências entre parênteses [(...)];
- Incompreensões, dúvidas e suposições de algumas unidades conceituais foram indicadas pelo ponto de interrogação [?];
- as explicações do inquiridor figuram entre parênteses duplos [(())];
- cortes de trechos de fala são indicados por colchetes [[...]];
- Os nomes dos informantes são indicados apenas pelas iniciais maiúsculas;

➤ 2. Sobre o contexto das unidades conceituais:

- a transcrição é grafemática;
- todas as formas foram transcritas da mesma maneira que realizadas pelo falante, compreendendo os termos e ou unidades/conceitos que são objetos da questão e o contexto em que estão inseridos;
- as metáforas conceituais aparecem escritas em letras maiúsculas, devido à convencionalidade;
- o contexto em que se encontram as unidades/conceitos está registrado em itálico, tal como foi realizado pelo informante, e em negrito.

A comunidade: BAIACU: de onde são os informantes?

Os informantes da pesquisa são pesquisadores artesanais e habitam na comunidade denominada Baiacu. A Vila de pescadores de Baiacu é pertencente ao município de Vera Cruz, situado na Ilha de Itaparica. Distante de Salvador 43 (quarenta e três) quilômetros, está localizada na contra costa da Ilha, possui variação vegetal pertencente à província atlântica: manguezal, restinga e mata secundária. A localidade é remanescente da primeira ocupação da Ilha, em 1560, sendo a mais antiga colônia de pescador que tem a Ilha. No início, século XVI [1560], Baiacu era a mais importante e tradicional das 27 (vinte e sete) comunidades existentes na Ilha de Itaparica, devido a ter sido o único vilarejo onde o jesuíta Luís da Grã e seus companheiros de catequese aportaram e edificaram a segunda igreja católica matriz no Brasil, sob a invocação do Nosso Senhor da Vera Cruz. O termo *Baiacu* tem sua origem no termo *Mayacu*. Com base em dicionários tupi, o termo [maya'ku] é um termo tupi, que desapareceu na época pós-clássica, devido a motivos fonéticos. A diferenciação pode se dever a causas histórico-linguísticas. O termo *Baiacu* deve ter surgido por influência do substrato no campo da fonética. Na conjuntura atual, o que se tem percebido na comunidade é que o topônimo *Baiacu* está em processo de mudança em curso, ou variação, entre os termos [Ba'jaku] e [Baja'ku], fato que pode revelar um retrocesso no termo [Ba'jaku], pois o som da vogal oral [o] do tupinambá passou a posterior [u]. O pequeno povoado de Baiacu é composto por marisqueiras e pescadores artesanais que buscam na pesca de peixes e mariscos sua subsistência e única fonte de renda. No que se refere ao manuseio da pesca, os pescadores ainda expressam os hábitos e costumes indígenas, seja no uso de material da pesca, nos hábitos alimentares (farinha de mandioca, bebidas alcoólicas), seja para “perguntar” à natureza se a maré e o tempo estão bons para a pescaria.

BREVE ANÁLISE: descrição dos resultados

Os exemplos aqui selecionados devem ser compreendidos como esquemas imagéticos, uma vez que o objeto descrito, as metáforas conceptuais na língua de especialidade da pesca, não é uma função da descrição dada, do sentido, mas da relação com o meio que gera o significado. Entretanto, cabe assinalar que, para este artigo, apenas servirá como base de análise uma das dezesseis categorias que foram construídas a partir do *corpus*, a categoria das metáforas conceptuais de Pescador, metáforas provenientes da avaliação (valor) funcional de *pescador*, devido respeitar-se o número de páginas para a publicação. Os termos específicos da pesca, são exemplos das expressões linguísticas que materializam as metáforas conceptuais na comunidade do Baiacu-Vera Cruz-Bahia. A organização é baseada na teoria do protótipo, e no PIM, e propõe-se uma categoria específica de expressões metafóricas a partir da TMC, de Lakoff e Johnson (2002 [1980]). A seguir, a discussão e descrição dos dados:

Metáforas conceptuais de *Pescador*

- Metáforas provenientes da avaliação (valor) funcional de *pescador*:

PROEIRO É MESTRE

TERMO	SIGNIFICADO BÁSICO	MAIS	SIGNIFICADO NO CONTEXTO	EXPRESSÕES METAFÓRICAS
<i>Proeiro</i>	‘Marinheiro dos que vigiam à proa’. Palavra original <i>proeiro</i> (MORAES SILVA, 1813).		‘Mestre e ou principal responsável pela organização e atividade da pesca’.	<p>1-[...] O proeru é em primero lugá que é o cabeça de (?). Ele fica na proa, ele que cerca os lãsu, ele que, se fô vê xãgó, ele que vê o xãgó, aí, ele que vai na proa, é, é dano instrusãw ao popero[...] (INF. 08, A.G.N., 25 anos).</p> <p>2- [...] O mestri é a profissãw, lansa a redi no má, não só ele como qualqué pessoa pode lãsó, mas compete ao mestri. (INF.06, J.S.P., 86 anos).</p> <p>3- É o proeru é o mestri da redi. Ele é responsável por tudo porque se, digamos, de madrugada quem chama, quem vai chamá é ele[...], quem é o cabeça é ele, pra chegá ali. (INF. 02, C.P.N., 66 anos).</p>

Quadro 1: Metáfora conceptual PESCADOR É STATUS SOCIAL; PESCADOR É PARA CIMA

Em alguns dicionários gerais e etimológicos não se encontram registros do termo *proeiro*, com exceção de Moraes Silva (1813). Ao comparar os significados contextual e mais básico (sentido literal) dessa unidade conceptual, e no caso de oposição, marcou-se *proeiro* como metafórico. Esta metáfora permite compreender o

domínio alvo PROEIRO em termos do domínio fonte MESTRE, que exprime a ideia daquele que instrui, ensina, e é responsável por transmitir os conhecimentos da labora da pesca, atributos característicos de MESTRE. Esse sentido pode servir de base para a seguinte afirmação de Ribeiro (1984) “ [...] sem um mestre a guiá-los, os três moços queriam apenas uma desculpa para a perda da rede que não souberam manejar direito” (Ribeiro, 1984, p.257). *Mestre* é o típico conhecedor da cultura da pesca, um guia responsável, pescador mais respeitado entre os demais pescadores e de maior experiência na arte de pescar.

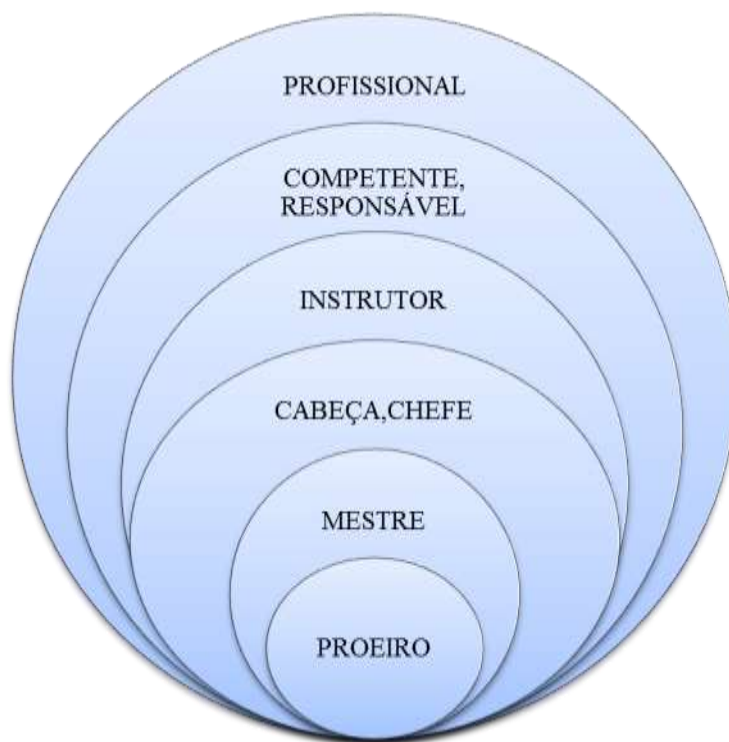
Conforme salienta Pelosi (2012), PROEIRO É MESTRE não é necessariamente e, ou que se acredite que seja, pura e simplesmente, uma predicação do tipo “a é b”. Se se perceber que é uma metáfora estrutural, e que o conceito não é tão emergente e, sim, mais implícito, compreende-se que em PROEIRO É MESTRE existe também uma mudança do nome de uma coisa pelo nome de um de seus atributos, uma transferência e correspondência entre domínio (a parte primeira e mais saliente da embarcação é cooptada àquele que desempenha a função principal na pesca, que é o *mestre*), e não similaridade. Assim, a imagem que se tem é de um projeção metafórica. Não implica que *A É B*, mas que *A* contém uma característica de *B*, um modelo *A* que é transferido para um modelo *B*. *A* pertence ao modelo cognitivo de *B*.

A base cultural desse conceito está relacionada com a posição de *mestre*, que pode ser representada através das expressões *proeiro*, *cabeça*, *instrutor*, *profissional*, *responsável*.

Em um documentário intitulado “Pesca de mestre”, produzido pela doutora Correia Meirelles, ganhador do Prêmio Arruanda, como melhor documentário do ano 2008, exibido pela TV UFBA o termo *mestre de rede*, ou simplesmente *mestre*, ganha uma extensão simbólica, pela forma de comportamento e de como ele [o mestre] agencia a coesão da equipe. É metáfora e metonímia. Por exemplo, a expressão “*cabeça*” parte superior não de um corpo, mas de um conjunto (extensão metonímica); tal como a cabeça é a parte mais importante do corpo, o chefe é o elemento mais importante do grupo (projeção metafórica), e pode corresponder à metáfora subjacente MESTRE É UM CORPO. No contexto em apreço, a expressão “*cabeça*” contém a qualificação do domínio da metáfora PARA CIMA e evoca a metáfora subjacente CONHECIMENTO É RAZÃO para traduzir ‘competência’, ‘entendimento’, ‘sabedoria’, ‘responsabilidade’.

Para o conceito PROEIRO, a derivação por metonímia se aplica ao suporte material que se faz para a embarcação e serve para o pescador sentar-se ou ficar de pé. Pode-se presumir que MESTRE e PROEIRO são dois domínios cognitivos diferentes, confirmando a máxima de que a metáfora *x* pode pertencer a *y*.

A extensão semântica é polissêmica, através da qual se explica MESTRE, domínio fonte, para PROEIRO, domínio alvo:



1. Rede radial de PROEIRO

Nesse caso, PROEIRO vai designar: ‘aquele que é mestre dos outros’, ‘aquele que pode transmitir conhecimentos a outros’. Há uma hierarquia em que se estabelece o primeiro de todos, com quem se deve aprender e com quem se inicia a pesca, como comprova a expressão descrita no exemplo 1, no quadro acima “[...] *O proeru é em primero lugá que é o cabesa de (?)*[...]”. Os modelos cognitivos imagéticos correspondem aos domínios do poder e o do saber. Dois domínios paralelos. Logo, uma rede existente pode dividir-se em duas categorias, ou duas redes podem fundir-se em uma única. No tipo ontológico, a entidade do DA é *proa*, que se relaciona com a entidade do DF *cabeça*. Segundo Grady (1997), poderia se ter, nesse caso, uma metáfora de imagem. A *proa* serve de domínio fonte a ser pinçado para o domínio alvo (*one-shot metaphor*).

No tipo epistêmico, a correspondência entre o conhecimento do DA e DF ocorre entre o domínio do saber e o do espacial, demarcando poder, o que possibilita um acarretamento metonímico. O mapeamento é com *saber*: ‘emissor de informações’ e com a parte superior do corpo humano com relação ao principal componente da embarcação. Essa relação configura-se no valor positivo atribuído ao *mestre*, pois ele serve de modelo cognitivo, sendo totalmente responsável pela base imagética dos conceitos culturais, morais e sociais.

A experiência de maior abstraticização é a expressão “*cabeça*”, que implica relações metonímicas baseadas na corporeidade, na força não física, no todo pela parte, no fundo pela figura, na profissão pelo sujeito. Pode-se ter a metáfora CABEÇA É UM PONTO DE REFERÊNCIA, tal qual assinalam Farias; Lima (2010), em que esta é uma metáfora orientacional, pois, basicamente contém a noção espacial de cima/baixo, e determina ordem/desordem. As autoras apresentam também os seguintes significados de *cabeça*: ‘líder’, ‘ponto vital’, ‘posição’, ‘unidade’ (grupo), ‘ponto de referência’. Assinalam ainda que os conceitos metafóricos correspondem com os significantes culturais. É exatamente o que se percebe na linguagem da pesca, cujos significantes culturais são *mestre* e *proeiro*.

Trata-se de uma metáfora baseada por correlação de similaridade experiencial, porque se o pescador sabe instruir, ensinar, a consequência dessa ação é ser mestre, e também se fundamenta ao conceito que se tem a uma das partes da embarcação denominada pelos pescadores de “*proa*”, lugar

reservado ao mestre da rede, conforme comprova o exemplo a seguir: “[...] *ele fica na proa, ele é que vai na proa*” (v. exemplo 1, do quadro). No dicionário de Corominas (1981),¹ *proa* é proveniente de uma antiga forma romance *proda*, hoje conservada na Itália, resultante de uma dissimilação do latim PRO_RA.

A sistematicidade dessa metáfora encontra-se nas seguintes estruturas: *instrução, profissão, competência, responsável*. Através de tais expressões, percebe-se que todo o vocabulário usado para falar sobre PROEIRO, DA, origina-se em MESTRE, DF. Observe-se que:

[...] magister (mâitre- mestre, dono); magisterium (magistère-magistério) deriva de ‘Maistrie’, do latim ‘magis’, que significa ‘mais’. Do domínio de origem, que é o da quantidade (*aquele que possui mais*), passou-se ao do poder (*aquele que é mestre dos outros*). Domínio do poder, houver depois um deslocamento para o domínio do saber (*aquele que pode instruir os outros*). Finalmente, este deu lugar a uma especialização: ‘maîtrise’ (mestrado), que indica o grau acadêmico de mestre (Magister Artium) (DELBECQUE, 2006, p.286-7).

A autora apresenta esquematicamente o seguinte quadro em que demonstra a passagem do vocábulo *magister* de uma rede a outra: 1. ‘aquele que possui mais’ 2. ‘mestre’ → 3. ‘sábio’ 4. ‘acadêmico’ (DELBECQUE, 2006, p.287). É interessante notar a inversão na ordem dos sentidos atribuídos a MESTRE. Em latim, do domínio de origem QUANTIDADE passou para o do PODER, e depois para o do SABER. É o caso de se considerar uma mudança no interior de uma rede radial. O sentido ‘*mais*’ era central, tornou-se marginal e o sentido ‘*instrução*’, tornou-se central.

Em se tratando da língua de especialidade da pesca, ocorre uma nova mudança da categoria, mas, ainda ligada ao domínio do saber, opera-se um novo deslocamento por extensão metonímica. O conceito PROEIRO acaba por vir a qualificar o saber em geral.

A rede radial corresponde aos diversos usos para o sentido metafórico de ‘profissão’, ‘grupo social’, ‘função cultural’ (ser membro ou fazer parte de um grupo específico), ‘espacial’ (dentro-fora) e ‘controle’ (saí-entra), confirmando o que Lakoff e Johnson (2002 [1980]) assinalam, isto é, o DA é DF ou DA como DF.

CONCLUSÕES INCONCLUSAS

Como registraram os autores citados no presente trabalho, esforços têm sido realizados para compreender melhor as interligações entre metáfora, cognição e linguagem. Essas interligações constituem os modelos cognitivos metafóricos. Se, tradicionalmente, a metáfora era do domínio da retórica e da linguagem, a metáfora como um ornamento, um fenômeno linguístico apenas (da fala ou da escrita), um recurso retórico podendo ser empregado para atingir determinados fins, uma vez que a finalidade da visão tradicional era mostrar como a metáfora embeleza a fala e a escrita; agora, a partir de 80 do século, passa a ser vista como um processo ligado ao conhecimento. Assim, ao desenvolver este trabalho, ampliou-se a capacidade para perceber melhor que o ser humano pode acessar diversas dimensões da realidade e que a metáfora favorece essa transposição, quando cria uma imagem clara da situação e favorece a delimitação de um conceito, dando-lhe mais visibilidade, novas possibilidades. A metáfora, sendo uma espécie de juízo sintético, ao ser elucidado, revela a imaginação, simbolização e conceituação. Mesmo porque, como assegura Fauconnier (1985), a linguagem visível é vista apenas como a “ponta do *iceberg*” da construção invisível do significado. E, diante o exemplo aqui explorado, é provável, embora não ainda comprovado que os pescadores da comunidade de Baiacu-Vera Cruz-Bahia demonstrem a máxima de Lakoff e Johnson ([1980]; 2002; 1999; 2008), a de que é possível ver além das “verdades” de nossa cultura. Os diferentes significados dos *termos* formam a categoria, e cada significado é equivalente ao membro dessa categoria. Há significados mais centrais (a exemplo de *cabeça, proeiro, moço, calção de dentro e de fora*) e outros mais periféricos. A polissemia de tais itens/elementos, conforme Lakoff e Johnson, é uma categoria de significados radiais, com um membro central e outros membros na estrutura (que é radial). Cada significado pode apresentar processo metafórico e ou metonímico, ou os dois. O vocabulário é ligado e subordinado à ação. Nas metáforas conceptuais, os pescadores não descrevem o que fazem, mas indicam o que

estão a fazer. Esse processo não é realizado por explicações, mas para produzir uma ação, pôr em execução a coisa ou o seu protótipo por manipulação da experiência corpórea, da realidade cultural e dos costumes desse povo e que não pode ser explicada sem uma constante referência a esses contextos mais amplos.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Categorias*. Trad. Jaime Bruna 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

CAMERON, L.; DEIGNAN, Alice. A emergência da metáfora no discurso. Trad. Solange Faraco; Solange Vereza. *Cadernos de Tradução. Linguística Cognitiva*. Maity Siqueira (Org.). n 25, jul/dez-2009 Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2 reimpressão, n 25, 2009. p.143-167, ISSN 1807-9873.

CASASANTO, Daniel. _____. Asymmetric representation of space and time in brain and mind. (Plenária e Mesa-redonda). In: *IV Congresso Internacional sobre Metáfora na linguagem e no pensamento*, 2011. p.14. Programação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Out. 2011.

COROMINAS, J. *Diccionario crítico-etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos. 1954; 1974/1981. v1-4.

DEIGNAN, Alice. Corpus linguistics and metaphor. In: GIBBS JR., Raymond W. *The cambridge handbook of metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press. 2008. p.280-294.

DELBECQUE, Nicole. A língua ao longo do tempo: a linguística histórica. In: _____. *A linguística cognitiva : compreender como funciona a linguagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 2006. p. 269-302.

FARIAS, Emília Maria Peixoto; LIMA, Paula Lenz Costa Lima. Metaphor and foreign language teaching. *D.E.L.T.A. Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. nº especial, 2010. Metaphor and Cognition (Metáfora e Cognição). São Paulo, v 26, p.453-478.

FAUCONNIER, Gilles. *Espaces mentaux: aspects de la construction du sens dans les langues naturelles*. Trad. para o inglês: Mental spaces. Paris : Les éditions de Minuit. Cambridge: The MIT Press, 1985.

FERRARI, Lilian. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

GRADY, J. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. University of California, Berkeley: Ph.D. Dissertation, 1997.

GRUPO PRAGGLEJAZ. PIM: um método para identificar palavras usadas metaforicamente no discurso. Trad. Dalby Dienstbach Hubert. *Cadernos de Tradução. Linguística Cognitiva*. Maity Siqueira (Org.). n. 25,jul/dez-2009 Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2 reimpressão, n. 25; 2009. p.77-120.

KÖVECSES, Zóltan. Universalidade versus não-universalidade metafórica. Trad. Maitê Gil; Tamara Melo. *Cadernos de Tradução. Linguística Cognitiva*. Maity Siqueira (Org.). n. 25,jul/dez-2009 Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2 reimpressão, n. 25; 2009. p. 257-277.

_____. *Metaphor in culture: universality and variation*. New York: Cambridge University Press, 2005.

LAKOFF, George. A metáfora, as teorias populares e as possibilidades do diálogo. *Cadernos de estudos linguísticos*. n. 9, p.49-68, 1985.

_____. Radial categories. In: _____. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987. p. 91-114.

_____. The neural theory of metaphor. In: GIBBS JR., Raymond W. *The cambridge handbook of metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press, 2008. p. 17-38.

- LAKOFF, George; JOHNSON. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. Grupo de estudos da indeterminação e da metáfora (GEIM) sob coord. de Mara Sophia Zanotto e trad. Vera Maluf. Campinas: Mercado de Letras: Educ, 2002 [1980].
- MACEDO, Ana Cristina Pelosi; FELTES, Heloísa Pedrosa de Moraes; FARIAS, Emília Maria Peixoto (Org.). *Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos*. Caxias do Sul: Educs/Porto Alegre: Edipucrs, 2008.
- MORAES SILVA, Antonio de. *Diccionario da língua portugueza*. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813. Disponível em: <<http://www.ieb.usp.br/online/>>. Acesso em: 30 jan.2012.
- MORATO, Edwiges Maria. *Linguagem e cognição: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- OGDEN, C.K.; RICHARDS, I.A. *O significado do significado: um estudo da influência da linguagem sobre o pensamento e sobre a ciência do simbolismo*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- RIBEIRO, João Ubaldo. *Viva o povo brasileiro: romance*. 21 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- SANTOS, Elisângela. *A polissemia do verbo "tomar" ao longo da história da Língua Portuguesa: um estudo à luz da Linguística Cognitiva*. 2011. 291 f. il. inclui anexos em CD-ROM. Tese. (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- SCHRÖEDER, Ulrike. Os precursores filosóficos da teoria cognitiva das metáforas. *Cadernos de estudos linguísticos*. Universidade Estadual de Campinas, v 2, n 46, p.243-252, 2004b.
- SILVA CÂNDIDO DA, Sônia Maria. Construções metafóricas conceituais atualizadas em crônicas do séc. XIX e XX. 2009. João Pessoa, 2009, 219 f. il. Tese (Doutorado em Língua e Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística-PROLING-UFPB.
- SIQUEIRA, Maity; GIBBS JR., Raymond W. Children's acquisition of primary metaphors: a crosslinguistic study. *Organon*, Metáfora em perspectiva, n 43, Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v21 n 43; p.161-179, 2007.
- VANDAELE, Sylvie. Os modos de conceitualização do ser vivo: uma abordagem linguístico-cognitiva. *Cadernos de Tradução. Linguística Cognitiva*. Maity Siqueira (Org.). n 25, jul/dez-2009, Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2 reimpressão, n 25, p.235-255, 2009.
- VEREZA, Solange Coelho. Articulating the conceptual and the discursive dimensions of figurative language in argumentative texts. *D.E.L.T.A. Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. n especial, 2010. Metaphor and Cognition (Metáfora e Cognição). São Paulo, v26, p.701-718, 2010.

MARCAÇÃO DE PESSOA NA LÍNGUA DOS GAVIÃO DE RONDÔNIA

Denny Moore⁹⁵

Resumo: Na língua dos Gavião de Rondônia, com a exceção dos radicais de verbos intransitivos, todas as classes de radicais (nomes, verbos, adjetivos, auxiliares) podem ser marcadas para pessoa por meio de ou clíticos pessoais ou pronomes pessoais livres. O uso de um pronome livre destaca mais a pessoa. Existem quatro classes de clíticos pessoais, que podem ser designadas pela sua forma da segunda pessoa singular (e-, é-, eé-, èè-). Cada radical simples pertence a uma destas quatro classes. No caso de palavras sintáticas (construções de mais de uma palavra simples), é o primeiro radical que determina a classe de clítico pessoal. O clítico pronominal de um radical de nome é o possuidor, com certas exceções. O clítico pronominal de um radical de verbo transitivo é seu objeto. O clítico pronominal de um auxiliar é o sujeito da cláusula. O clítico pronominal de um radical de adjetivo é o núcleo do sintagma nominal, que é modificado pelo adjetivo. No caso excepcional dos radicais de verbos intransitivos, o clítico pronominal não é um argumento--marca concordância em pessoa e número com o sujeito da cláusula. Correferência pode ser indicada através dos clíticos pessoais somente na terceira pessoa. Correferência existe geralmente com o sujeito da cláusula matriz, mas há variação no caso de radicais de nomes, verbos e adjetivos.

Palavras-chave: marcação de pessoa; Gavião de Rondônia; família linguística Mondé

Abstract: In the language of the Gavião Indians of Rondônia, with the exception of intransitive verb stems, all the classes of stems (noun, verb, adjective, auxiliary) can be marked for person by means of either pronominal clitics or free personal pronouns. The use of a free pronoun emphasizes the person. There are four classes of person clitics, which can be conveniently indicated by their second person singular form (e-, é-, eé-, èè-). Each simple stem belongs to one of these four classes. In the case of syntactic words (constructions of more than one simple word), it is the first stem which determines the class of the person clitic. The pronominal clitic of a noun stem is its possessor, with certain exceptions. The pronominal clitic of a transitive verb stem is its object. The pronominal clitic of an auxiliary is the subject of the clause. The pronominal clitic of an adjective stem is the head of its noun phrase. In the exceptional case of intransitive co-referencing intransitive verb stems, the pronominal clitic is not an argument. Rather it marks agreement in person and number with the subject of the clause. Co-reference can be indicated only on third person clitics. Co-reference is generally with the subject of the matrix sentence, but there is variation in the case of noun, verb, and adjective stems.

Keywords: person marking; Gavião of Rondônia; Mondé linguistic family

1. Introdução:

A língua dos Gavião de Rondônia tem aproximadamente 550 falantes. Ela faz parte da família linguística Mondé, do tronco Tupi (MOORE, 2005). Existe variação na marcação de pessoa entre as línguas da família. Por exemplo, a língua dos Paiteer (Surui de Rondônia) marca coreferência em todas as pessoas, não somente na terceira pessoa como em Gavião. Serão apresentados os paradigmas dos clíticos pronominais e em seguida o comportamento destes marcadores de pessoa com as diferentes classes de radicais de palavras. Deve-se observar que não há pós-posições como classe de palavra em

⁹⁵ Pesquisador do Museu Paraense Emílio Goeldi do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação, MPEG - MCTI

Gavião. Estas são uma sub-classe dos verbos transitivos, na base da sua distribuição. Os assuntos tratados neste trabalho são explicados em mais detalhe por Moore (1984)

2. Paradigmas de clíticos pronominais.

Há quatro classes de clíticos pronominais, que podem ser designadas convenientemente pela forma de segunda pessoa singular, **e-**, **é-**, **eé-**, **éè-**. Os paradigmas são ilustrados abaixo, com nomes. A forma pós-nominal é uma forma (radical) livre que ocorre após um sintagma nominal. A terceira pessoa correferencial/cross-referencing é diferente das outras por sempre marcar concordância e não ter pronome livre correspondente.

(1) Quatro classes de clíticos pronominais

Classe	e-	é-	eé-	éè-
Glossário	Mão	Cheiro	Esteira	Irmã (de homem)
Forma básica	pábe	ka	ákápe	paàt
Pós-nominal	pábe	ka	ákápe	paàt
1s	bábe	óꞤga	oó-kápe	óòꞤbaàt
2s	eꞤbábe	éꞤga	eé-kápe	éèꞤbaàt
3s	ci-pabe	ci-ka	saa-kápe	cii-paàt
3c	a-pabe	a-ka	aa-kápe	aa-paàt
1pi	pa-bábe	pa-ga	paá-kápe	paa-paàt
1pe	to-pábe	to-ka	tóó-kápe	tóò-paàt
2p	me-pábe	me-ka	meé-kápe	mee-paàt
3p	tá-pábe	tá-ka	táá-kápe	táa-paàt

Os radicais monossilábicos que se iniciam em vogal têm uma oclusiva glotal e uma junção aberta entre o radical e o clítico pronominal, por exemplo, **e-‘-ót** ‘comedor de você’. Radicais que iniciam-se em vogal e têm mais de uma sílaba têm clíticos prolongados, das classes **eé-** ou **éè-**, provavelmente por causa de um processo diacrônico de fusão vocálica, com reinterpretação da vogal prolongada como parte do clítico. Contudo, existem também radicais que iniciam-se em consoante que ocorrem com clíticos prolongados, por exemplo, **cii-saá** ‘figado dele’.

O tom da primeira sílaba da forma básica do radical condiciona parcialmente a classe do clítico pronominal, sugerindo que, diacronicamente, o tom inicial do radical foi o oposto do tom do clítico. Os radicais que usam clíticos das classes **é-** e **éè-** sempre têm sílabas iniciais com tom baixo. O tom da primeira sílaba da forma básica dos radicais que usam clíticos das classes **e-** e **eé-** é geralmente alto, com

várias exceções, por exemplo, **be** ‘caminho’, **e-bé** ‘seu caminho’. A forma pós-nominal destes radicais sempre têm tom alto na sílaba inicial, por exemplo, **do pé** ‘caminho da serra’.

O alomorfe **ci-** da terceira pessoa singular e o clítico **a-** ‘correferencial/ *cross-referencing*’ geralmente abaixam o tom da primeira sílaba de radicais nominais que seguem, mas não têm este efeito nos radicais de outras classes de palavras. O clítico da terceira pessoa singular tem três alomorfes nos radicais nominais, cuja ocorrência é parcialmente condicionada fonologicamente: **ci-**, **saa/taa-**, e **Ø-**. A forma **ci-** ocorre na maioria de radicais nominais que usam clíticos pronominais curtos (**e-**, **é-**). Porém, alguns radicais destas classes usam o alomorfe zero, por exemplo, **sérék** ‘pele dele’. Esse alomorfe zero é normal para radicais de verbos, adjetivos e auxiliares. A forma **taa-** ocorre em radicais das classes **eé-** e **éé-** que têm como primeira consoante uma dental. Se a consoante não for dental, a forma **saa-** ocorre.

Quando um pronome livre ocorre, ao invés de um clítico pronominal, a pessoa está enfatizada, como ‘nós (em contraste aos outros)’ no exemplo abaixo.

(2) **óo panóóy sá eé-na s-aga kí-nap**
 negative nós Aux+sujetivo aquele-maneira 3s-matar evidência-indefinite
 ‘Nós não matamos assim.’

3. Clíticos pronominais em nomes, verbos, adjetivos e auxiliares

As quatro classes de clíticos pronominais, ilustrados acima com radicais nominais, ocorrem com outras classes de palavra: verbos, adjetivos e auxiliares. As formas dos radicais intransitivos em parênteses abaixo ocorrem somente em radicais de adjetivos complexos derivados com a partícula **déè** ‘participio’.

(3) Classe e-

Classe de palavra	Radical nominal	Radical de verbo transitivo	Radical de verbo intransitivo	Radical de adjetivo	Radical de auxiliar
Glossário	Caminho	Roubar	Secar-se	Aceso	Assertativo
2s	e-bé	e-básanà	e-gágaà	e-gáày	e-mága
3s	ci-pe	pásanà	(kágaà)	káày	mága
3c	a-pe	a-pásanà	a-kágaà	a-káày	---
Pós-nominal	pé	pásanà	(kágaà)	káày	mága
Palavra livre	be	basanà	---	---	---

(4) Classe é-

Classe de palavra	Radical nominal	Radical de verbo transitivo	Radical de verbo intransitivo	Radical de adjetivo	Radical de auxiliar
Glossário	Wife	Cobrir	Dormir	Velho	Passado+ir
2s	ẹ́-zay	ẹ́-bogò	ẹ-gerè	ẹ́-gầy	ẹ́-makáá
3s	ci-say	pogò	(kerè)	kầy	makáá
3c	a-say	a-pogò	a-kerè	a-kầy	---
Pós-nominal	say	pogò	(kerè)	kầy	makáá
Palavra livre	---	---	gerè	---	---

(5) Classe eé-

Classe de palavra	Radical nominal	Radical de verbo transitivo	Radical de verbo intransitivo	Radical de adjetivo	Radical de auxiliar
Glossário	Pilão	Seguir+ação pl	Gritar	Em pé	Passado+def-nominal
2s	eé-kabîi	eé-bemáá	eé-pẹè	eé-dóò	eé-néè
3s	saa-kabîi	saa-bemáá	(saa-pẹè)	taa-dóò	ánéè
3c	aa-kabîi	aa-bemáá	aa-pẹè	aa-dóò	aa-néè
Pós-nominal	ákabîi	ábemáá	(ápẹè)	ádóò	ánéè
Palavra livre	akabîi	---	---	---	---

(6) Classe eè-

Classe de palavra	Radical nominal	Radical de verbo transitivo	Radical de verbo intransitivo	Radical de adjetivo	Radical de auxiliar
Glossário	Fígado	Passar por	Ir	Alto	(não há desta classe)
2s	eè-zaá	eè-gáá	ẹe-gaà	eè-tóò	
3s	cii-saá	saa-gáá	(kaà)	taa-tóò	
3c	aa-saá	aa-gáá	aa-kaà	aa-tóò	
Pós-nominal	saá	agáá	(kaà)	atóò	
Palavra livre	---	---	---	---	

Radicais nominais podem ser possuídos por sintagmas nominais, demonstrativos, pronomes livres ou clíticos pronominais; por exemplo, ‘fígado’ na tabela (6) acima. Outros radicais nominais,

dependendo da sua subcategorização, tomam o SN, pronome, ou clítico pronominal que precede como argumento, não possuidor.

(7) **é-bogò-p** ‘algo que cobre você’ (8) **é-gakíy** ‘desire for you’

O exemplo (7) é uma nominalização, na qual a pessoa marcada é o objeto do radical de verbo que foi nominalizado. No exemplo (8) o radical **kakíy** parece ser monomorfêmico, mas tem a pessoa marcada como argumento de objeto, não possuidor.

Em Gavião, radicais de adjetivos são somente atributivos e nunca são formas livres. Eles seguem o núcleo do sintagma nominal no que eles ocorrem. O núcleo pode ser um nominal, um pronome livre ou um clítico pronominal. Um radical de adjetivo precedido por um clítico pronominal se distribui como qualquer sintagma nominal. As formas da terceira pessoa são genéricas e traduzem com ‘algo’ ao invés de ‘ele’ ou ‘eles’. No seguinte exemplo, o radical de adjetivo **sot** ‘ruim’ marcado com a terceira pessoa plural é um nominal predicativo.

(9) **tá-sot pa-máà aaná** ‘Somos ruins agora.’
3p-ruim 1pi-COP agora

Radicais de adjetivos podem também ser marcados com a primeira pessoa plural para indicar humanos genéricos. No exemplo que segue o clítico pronominal, primeira pessoa plural inclusive, é o núcleo de um nominal predicativo, seguido por uma série de radicais adjetivais que o modificam.

(10) **pa- pátà pê-a kólolóok vîri tá- máà tá-kalà-p koy-á**
bocôòy sop
1pi-magro peito achat- fino andando 3p- COP 3p-querer- em-
ado pai nmlz marcador

‘Os pais deles estavam andando magros com peitos caídos, com saudades deles.’

Uma cláusula Gavião pode conter múltiplos sintagmas verbais, com tempo, aspecto e tipo funcional da cláusula marcados no auxiliar, que imediatamente segue o sujeito da cláusula. Por isto uma cláusula pode conter vários radicais de verbos. O exemplo seguinte tem como sujeito uma primeira pessoa plural inclusiva com quatro sintagmas verbais, dos quais três são transitivos (sublinhados). Dois objetos são zeros que indicam terceira pessoa.

(11) **palírí pâ-a má-‘-éèy kay máà eé-na**
(3s)-compartilhar 1pi-Aux outro-pl envolver (3s)-colocar aquele-maneira

‘Nós a compartilhamos, colocando-a para os outros.’ (chicha)

A marcação de pessoa nos radicais de verbos pode ser considerada ergativa, uma vez que o objeto é marcado no radical transitivo e o sujeito é marcado no radical intransitivo. Todavia, há uma diferença importante: a pessoa marcada no transitivo é o argumento do radical de verbo e pode ser substituída por um pronome livre, enquanto que a pessoa marcada no intransitivo somente marca concordância com o sujeito da cláusula imediatamente dominante e não pode ser substituída por um

4 Correferência entre cláusulas

Nos exemplos disponíveis, um sujeito de terceira pessoa de uma cláusula encaixada que é correferencial com o sujeito da cláusula na qual está encaixada está sempre marcada com o clítico pronominal de terceira pessoa no auxiliar, como **aa-** no exemplo (15) acima. Porém no caso de correferência marcada nos radicais de verbos transitivos, nomes ou adjetivos em uma cláusula encaixada, há uma abiguidade formal. Pode haver correferência com o sujeito da cláusula subordinada ou com o da cláusula superior. No exemplo que segue, o clítico pronominal **aa-** marca um objeto correferencial com o sujeito da encaixada, **tá-** ‘eles’, e não o sujeito da cláusula matriz ‘ele’, que está marcado com um zero no auxiliar.

(16) **aá** **sáno** **píra** **má-ày** **abii** **mága**
 este irmão com nmlz+concreta-pl (=4) matar+obj.pl (3s-)Aux

[aa-tíni tá-sá-nèè] **méne** **ká**
 3c-cuidar 3p-Aux-nom nmlz+abstrata em

‘Ele mata quatro porque eles estão se cuidando.’ (Os macacos não fogem; eles tentam ajudar o macaco ferido.)

Já no próximo exemplo, por contraste, o marcador de correferência no radical de verbo transitivo **kay** ‘envolver’ indica correferência com o sujeito do matriz, **tá-** ‘eles’, não com o sujeito da encaixada, **alóp** ‘ele’.

(17) **eé** **bó** **tá-máà** **alóp** **ka** **va** **aá-nít**
 aí foco 3p-Aux+passado ele cheiro ingerir esta-quantidade+dimin

alóp **ka-nèè** **a-kay** **mát** **ká**
 ele (Aux)-ir-nom 3c-envolver nmlz+concreta em

‘Aí eles sentiram o cheiro dele quando ele foi até eles.’

5. Marcação de pessoa em palavras complexas

A sintaxe Gavião contém um sistema elaborado de palavras sintáticas—construções compostas de mais de uma palavra simples que se distribuem dentro do sintagma como uma palavra simples. Interessantemente, os radicais de palavras sintáticas mostram a mesma marcação de pessoa que os radicais simples. No exemplo que segue, o radical **vít** ‘comida’ está incorporado em um radical de verbo intransitivo sintático (em colchetes). O clítico pronominal, **pa-** ‘1pi’ copia a pessoa do sujeito da cláusula, **pa-** ‘1pi’.

(18) **pa-[vít** **vii]** **té** **pa-zá** **eé** **pí** **kay**
 1pi-comida cozinhar+se não+asserção 1pi-Aux+não+asserção aquele de (3s)-envolver

‘Daí cozinhamos nossa comida com ela?’ (cerâmica)

Nesses casos, a classe do clítico pronominal é a classe do primeiro radical do radical complexo, neste caso **vít** ‘comida’. A classe do prefixo é uma propriedade do radical, não do primeiro morfema, como ilustrado no exemplo abaixo.

(19) ẹ́-jiit	‘seu sangue’	ẹ-jír-alà	‘Você está sangrando’
2s-sangue		2s-sangue-cair	

SÍMBOLOS USADOS:

Transcrição: Os símbolos **c** e **j** indicam africadas palatais, **y** o glide palatal, e **s** e **z** africadas dentais. A fricativa bilabial sonora é representada por **v**, e a oclusiva glotal por um apóstrofo. Vogais prolongadas são indicadas por sequências de duas vogais. O tom baixo não é marcado. O tom alto é marcado por um acento agudo, o tom ascendente por um circumflexo, e o tom alternante por um acento grave. Marcas de citação indicam citações ou pensamentos em Gavião. A nasalização de vogais é marcada por um ogonek.

Abreviações: 1pi= primeira pessoa inclusiva, 1pe=primeira pessoa exclusiva, 2s=segunda pessoa singular, 2p=segunda pessoa plural, 3s=terceira pessoa singular, 3c=terceira pessoa correferencial/*cross-referencing*, 3p=terceira pessoa plural, pl=plural, sg=singular, Aux=auxiliar, COP=cópula, nmlz=nominalização, trans=transitivização, obj=objeto, dimin=diminutivo, nom=tipo funcional nominal

REFERÊNCIAS:

MOORE, Denny. Syntax of the language of the Gavião Indians of Rondônia, Brazil. Tese doutoral, City University of New York, 1984.

MOORE, Denny. Verbos sem flexão. Línguas Indígenas Brasileiras: Fonologia, Gramática e História; Atas do I Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL, Tomo I, org. por A.S.A.C. Cabral e A.D. Rodrigues, Belém, Editora Universitária UFPA, 2002, pp. 139-150.

MOORE, Denny. Classificação Interna da Família Lingüística Mondé. Estudos Lingüísticos 34: 515-520, julho de 2005, www.gel.org.br.

LIÇÕES DE PORTUGUÊS E A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES: A PROPOSTA DE SOUZA DA SILVEIRA PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NA PERSPECTIVA DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Dieli Vesaro Palma⁹⁶

Resumo: Este trabalho trata das *Lições de Português* de Sousa da Silveira, obra publicada em 1923 para o ensino da língua materna no 3º ano da Escola Normal, analisada na perspectiva da Historiografia Linguística. Seu objetivo é apresentar a concepção de ensino de língua que fundamenta o trabalho desse professor, bem como destacar a formação linguística proposta aos futuros docentes pela Escola Normal. Seguindo-se os princípios metodológicos propostos por Koerner (1996) e os pontos investigativos do GPeHLP /PUCSP, o trabalho é analisado no contexto da Primeira República brasileira. Os resultados da análise mostram que a norma padrão predomina no ensino da língua materna, tal como ocorria no período imperial, e que ela deverá ser o instrumento de ensino dos futuros professores, caracterizando, assim, um ensino elitista para a elite e comprovando a inter-relação entre o momento histórico e a produção da obra, bem como os reflexos dela no contexto em que é produzida.

Palavras-chave: Historiografia Linguística; Ensino de Língua Portuguesa; Formação de professores; Observador de práticas.

Abstract: This paper discusses the book *Lições de Português* by Sousa da Silveira, published in 1923, for teaching the mother tongue in 3rd grade of the Escola Normal, analyzed from the perspective of Linguistic Historiography. It aims to present the conception of language teaching which underlies the work of this professor, as well as highlighting language training proposed for the future teachers from the Escola Normal. Following the methodological principles proposed by Koerner (1996) and the investigative points from the GPeHLP/ PUCSP, the work is analyzed in the context of the First Brazilian Republic. The results from the analysis show that the educated language variety prevails in the teaching of the mother tongue, such as occurred in the imperial period, and that it should be the teaching instruments of the future teachers, characterizing an elitist teaching for the elite, and proving the inter-relation between the historic context and the production of the work, as well as its impacts on the context in which it is produced.

Key-words: Linguistic historiography; Teaching of Portuguese Language; Teacher training; Observer practices.

1. Palavras Iniciais

O tema deste trabalho é a obra *Lições de Português* de Souza da Silveira, publicada em 1923 e destinada ao ensino da língua materna para uma turma do 3º ano da Escola Normal. Ela é analisada na perspectiva da Historiografia Linguística, aspecto que pressupõe a observação dos princípios metodológicos de Koerner (1996), assim como os passos investigativos propostos pelo Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa (GPeHLP da PUCSP). O trabalho objetiva mostrar a concepção de ensino do Português que fundamenta o trabalho de Sousa da Silveira bem como destacar

⁹⁶Doutora em Língua Aplicada pela Pontifícia Universidade de São Paulo. Professora Associada do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pesquisadora do I.P. - PUCSP.

a formação linguística proposta aos futuros docentes na Escola Normal, *locus* responsável pela formação inicial dos professores que ministravam as aulas de Português no chamado ensino primário, no período da Primeira República no Brasil.

O texto está estruturado em quatro partes. Na primeira, discutem-se questões metodológicas e na segunda e terceira explicitam-se os princípios koerneanos: a contextualização ou delineamento do espírito de época, a análise da obra ou aplicação do princípio da imanência, além das Palavras Iniciais e Finais.

2. Aspectos Metodológicos

A Historiografia Linguística caracteriza-se como uma disciplina que se debruça sobre o conhecimento lingüístico já produzido, reflete sobre ele e o reconstrói, mostrando suas contribuições no passado e sua repercussão no presente e sua projeção no futuro, com vistas a descrevê-lo e a explicá-lo. Sobre seu objeto de estudo, Altman (2012:22) assim se manifesta:

Dessa perspectiva, a historiografia lingüística tem como objeto a história dos processos de produção e de recepção das idéias lingüísticas e das práticas delas decorrentes que, por sua vez, geraram novas idéias e novas práticas em um processo de continuidade e descontinuidade, de avanços e de retomadas, inerentes à busca de conhecimento. As maneiras pelas quais o conhecimento lingüístico se produziu, desenvolveu, foi divulgado e percebido também fazem parte, em suma, da sua história.

A realização de um estudo historiográfico, dependendo da linha teórica escolhida, será direcionado por princípios e percursos metodológicos distintos. O GPeHLP da PUCSP tem desenvolvido suas investigações com base nas idéias de Koerner (1996) sobre o fazer historiográfico, observando, portanto, os três princípios metodológicos propostos por esse autor: a contextualização, a imanência e a adequação teórica. Neste trabalho, focalizamos dois deles, por não existirem dificuldades teórico-lexicais que necessitem de aproximação com as teorias atuais.

A contextualização pressupõe a caracterização do contexto político, econômico, social, artístico, científico, filosófico e educacional em que a obra sob estudo foi produzida. Ele prevê, portanto, a reconstrução do clima de opinião do momento em que o documento foi elaborado, devendo explicitar as diversas correntes de pensamento em circulação na sociedade que tenham influenciado o conteúdo do documento pesquisado. A imanência diz respeito ao modo de o pesquisador olhar o documento na fase da análise, procurando considerá-lo no seu contexto de produção e buscando entendê-lo “de forma completa, histórica e criticamente, e filologicamente se possível” (BASTOS e PALMA, 2004:11), respeitando, portanto, as teorias e a terminologia da época e da obra em estudo.

Além desses princípios básicos orientadores do fazer historiográfico (primeiro ponto), objetivando garantir a credibilidade da investigação, o GPeHLP buscou estabelecer outros quatro pontos que integram os procedimentos metodológicos da pesquisa historiográfica. O segundo deles são os passos investigativos, que pressupõem quatro momentos, a saber: seleção ou escolha dos documentos a serem analisados; ordenação ou organização definida no caso de haver mais de um documento em estudo; reconstrução do conhecimento linguístico explicitado no documento selecionado e interpretação dos fatos observados ou leitura crítica do material a ser analisado com base no clima de opinião.

O terceiro ponto relaciona-se à escolha das fontes primárias sobre as quais serão aplicados os passos investigativos, seguida da seleção das fontes secundárias que oferecem informações sobre os documentos sob observação.

O quarto ponto trata das dimensões cognitiva e social da investigação. A primeira, de caráter interno, busca levantar as vertentes teóricas e metodológicas que orientaram a produção do documento, apontando para a continuidade de paradigmas vigentes ou para a ruptura deles. A segunda, de caráter externo, busca relacionar aspectos sociais ao autor do trabalho sob análise.

O quinto e último passo focaliza os critérios de análise, o que pressupõe a determinação de categorias que devem emergir do material em observação, as quais surgem durante o processo de análise.

Sendo nosso objeto de estudo metalinguístico (manual didático), estabelecemos as categorias de análise a partir do próprio documento (princípio da imanência) que foram analisadas e discutidas considerando-se o conhecimento linguístico da época e o clima de opinião vigente.

Antes de encerrarmos estas questões metodológicas, é importante caracterizarmos o papel do pesquisador neste tipo de investigação. De acordo com Swiggers (1990)⁹⁷, o historiógrafo do ensino de línguas, seja a materna, seja a estrangeira, é um “observador de práticas”, que se confronta com um “conjunto de “comportamentos” que necessita compreender, explicitar e articular o contexto teórico subjacente” (SWIGGERS, 1990:27). Assumindo essa posição, segundo esse autor, o historiógrafo tem um triplo objeto de estudo: o constituído pelas atitudes reflexivas a respeito do ensino de uma língua, o constituído pelas formas descritivas do ensino e a contextualização do ensino de uma língua.

O primeiro define-se por reflexões teóricas relativas à língua e ao seu ensino. O segundo caracteriza-se pelas formas descritivas utilizadas no ensino de uma língua e o historiógrafo deve

⁹⁷ O autor discute o fazer historiográfico em relação ao ensino de língua estrangeira, mas sua proposta é aplicável ao ensino da língua materna e, por essa razão, ela serve de referência neste trabalho.

debruçar-se na *práxis* histórica da didática das línguas ou naquilo que possibilita a reconstrução adequada dessa *práxis*. São muitas as fontes de que pode dispor o pesquisador para esse tipo de investigação, como manuais de linguagem, gramáticas, livros de exercícios, nos quais deve analisar a evolução metodológica em relação a um domínio particular, levando sempre em conta certos parâmetros, como: o nível de ensino objetivado pelos textos didáticos examinados; o formato global do documento descritivo: tipo de texto/direcionalidade da descrição/marcação das divisões ou unidades; criteriologia descritiva utilizada no documento: critérios morfológicos, sintáticos ou semânticos empregados na descrição das classes de palavras, análise formal ou semântico-lógica das construções sintáticas; exemplificação: tipos de exemplos, nível dos exemplos, integração dos exemplos e argumentação ou elaboração teórica.

O terceiro aspecto, que incorpora os anteriores, é o da contextualização e que deve expressar os motivos do ensino de uma língua, a atitude da comunidade receptora em relação a essa língua. Esses aspectos têm estreita relação com as reflexões teóricas e com as formas descritivas utilizadas no ensino da língua. Lembra o autor que, em relação aos estudos de épocas modernas, um quarto objeto torna-se fundamental: os documentos meta-discursivos.

Em nossa investigação priorizamos o segundo e o quarto objetos o que não significa que os outros dois não possam ser considerados na análise do documento.

3. A Primeira República ou delineamento do espírito de época

Vários foram os fatores que levaram à proclamação da República no Brasil, como o fato de o país ser a única monarquia da América e de o ideal federativo estar associado ao pensamento republicano; a questão militar, a questão religiosa e a abolição da escravatura. Proclamada a República, fortemente influenciada pelo Positivismo, instalou-se o governo provisório (1889 – 1891) comandado pelo Marechal Deodoro da Fonseca. É importante destacar-se que o positivismo tem um duplo caráter: o ortodoxo e o heterodoxo. Para esta última vertente, segundo Bellintani (2009), a ordem é o estado de polícia, e o progresso é representado pela sociedade tecnicamente desenvolvida, ideal a ser alcançado por um país essencialmente agrícola como era o Brasil, no período da primeira República.

Esse governo realizou os seguintes atos: a convocação da Assembleia Constituinte, a criação da bandeira nacional da República, a separação da Igreja e do Estado, a instituição do casamento civil, a administração dos cemitérios, a instituição do Registro Civil, a promulgação do Código Penal e a “grande naturalização”, processo pelo qual foi concedida a cidadania brasileira aos estrangeiros que quisessem adotá-la. Por entrar em conflito com o Congresso, o presidente dissolveu-o, fato que provocou fortes reações e que acabou determinando a renúncia de Deodoro. Assumiu o governo o vice-presidente Floriano Peixoto, conhecido como o “Consolidador da República”. Seguiram-se dez

governos que compuseram a chamada Primeira República ou República Velha, que durou de 1891 a 1930.

A proclamação da República trouxe não somente a instalação de uma nova forma de governo do país, mas também desencadeou inúmeras mudanças e reformas cujo objetivo era modernizar o país com vistas a caracterizá-lo como uma nação moderna. Nesse sentido, Caio Prado Junior (1998:218) assim se pronuncia:

Os primeiros anos que se seguem à proclamação da República serão dos mais graves da história das finanças brasileiras. A implantação do novo regime não encontrou oposição nem resistência aberta séria. Mas a grande transformação política e administrativa que operou não se estabilizará e normalizará senão depois de muitos anos de lutas e agitações. Do império unitário o Brasil passou bruscamente com a república para uma federação largamente descentralizada que entregou às antigas Províncias, agora Estados, uma considerável autonomia administrativa, financeira e até política.

Um dos fatores que contribuiu para a modernização do país foi a imigração que favoreceu a industrialização do país, beneficiada pelo protecionismo alfandegário. Esses imigrantes trouxeram conhecimentos de fabricação de muitos produtos e, como não havia concorrência, os negócios prosperaram. Esse crescimento industrial abrangeu várias regiões, sobretudo o Rio de Janeiro e São Paulo. Embora tenha havido a expansão da indústria, a agricultura continuou sendo a base da economia, sendo o café o seu sustentáculo. Além dele, houve também a produção de outros produtos agrícolas, como o cacau, a borracha, o fumo, a cana de açúcar e a erva mate. A pecuária desenvolveu-se, sobretudo, no Rio Grande do Sul. Houve, nesse período, um considerável aumento demográfico, pois o país passou de 15 milhões de habitantes para 35 milhões em 1930. A questão social pouco evoluiu nessa época e as reivindicações dos trabalhadores só começaram a ser ouvidas e atendidas na Segunda República, mas é importante destacar que, segundo Fausto (2006), houve preocupação por parte do Estado com as questões sociais, expressas pela lei que concedia férias de 15 dias aos trabalhadores do comércio e da indústria (1925) e a que limitava o trabalho de menores.

Foi no campo da Educação que muitas reformas ocorreram, influenciadas pelo Positivismo. Benjamin Constant, um dos maiores defensores do Positivismo, assumiu, em 1890, o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e aprovou o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal, que possibilitou o crescimento do ensino público e o desenvolvimento das instituições culturais. A Reforma Benjamin Constant, por um lado, propunha a descentralização e, por outro funcionava como referência e modelo para quaisquer outras iniciativas no campo educacional. Ela tinha por objetivo estabelecer o fundamento da educação na ciência, abandonando, portanto, as orientações da educação tradicional, em que predominavam os aspectos literários. Assim, pela Reforma, a educação deveria ter uma base científica. Restrita ao Distrito Federal, visava também a consolidar a

educação popular no país e estabelecia que as escolas particulares tinham a liberdade de ministrar o ensino primário e secundário, desobrigando, assim, o Estado da exclusividade dessa responsabilidade. Na Capital de República, o ensino primário seria realizado em escolas públicas, sendo livre, gratuito e laico, conforme previsto nos anexos relacionados aos programas das escolas primárias do 1º grau. Esses documentos também traziam orientações sobre a formação de professores, estabelecendo que ela deveria ser realizada nas escolas normais.

Tendo como pano de fundo esse cenário da época, passamos à análise das *Lições de Português*, fonte primária deste estudo.

4. Análise da obra

Antes de iniciarmos a análise, apresentamos um breve histórico da obra⁹⁸, traçamos um breve perfil do autor e destacamos as categorias dessa análise.

Na Advertência da publicação das *Lições de Português*, Souza da Silveira informa que, por considerar o programa do 3º ano da Escola Normal “disciplina importante” e por ter a prática de ditar suas aulas aos alunos, que eram por eles copiadas, julgou ser proveitoso para esses alunos e para outros estudantes disporem de uma publicação da “doutrina” feita de forma elementar e clara. Comunicou sua ideia de publicar as lições ao diretor da Revista de Língua Portuguesa que acatou sua proposta e, assim, no dia 10 de abril, iniciou-se a publicação das Lições, alertando o autor que, por discordar da sequência dos pontos no Programa e do enunciado de alguns deles, propunha outra ordem. Foi esse o embrião das Lições de Português, publicadas como livro em 1923. A obra teve, até 1964, sete edições, com intervalos de tempo irregular: entre a 1ª e a 2ª edições foram 10 anos, entre a 2ª e a 5ª foram 17 anos, destacando o autor, na 5ª edição, que “depois de um eclipse de dez anos, reaparecem as minhas *Lições de Português*, agora em 5ª edição”. A 6ª edição veio à luz em 1959 e o autor inicia o prefácio com uma informação relevante: “Passei o texto para a ortografia que se está usando entre nós, e que é a de 1943. Assim não procedi por considerar a de 1945 inferior, pois, ao contrário, julgo-a melhor.” O que se verifica nesse percurso temporal por meio dos vários prefácios é que, ao longo do tempo, a obra foi sendo reformulada e aperfeiçoada, fato que possibilita a Maximiano de Carvalho e Silva, revisor crítico da obra com consulta ao autor, afirmar “Esta sétima edição de Lições de Português não é uma simples reprodução da edição anterior”. Diz terem sido feitos vários acréscimos, terem sido atualizados os índices que estão no final da obra (Glossário e Índice Alfabético e Índice Onomástico e Bibliográfico) e terem sido corrigidas algumas falhas tipográficas da 6ª edição. Com longa história e aceitação comprovada, a obra foi adotada nas escolas brasileiras.

⁹⁸ Neste trabalho, analisamos a 7ª edição melhorada, publicada em 1964. Dela constam esclarecimentos sobre a atual edição, os prefácios da 1ª, 2ª, 5ª e 6ª edições, além das palavras dirigidas Ao Leitor em 1921 quando da publicação das Lições na *Revista de Língua Portuguesa*.

Álvaro Ferdinando de Sousa da Silveira, nasceu no [Rio de Janeiro](#) em [1º de maio](#) de [1883](#) e faleceu também no Rio de Janeiro, em [5 de setembro](#) de [1967](#). Foi [filólogo](#), [lingüista](#), [foneticista](#) e [lexicógrafo](#). Estudou no Colégio Pedro II e, posteriormente, iniciou estudos para engenheiro geógrafo e para engenheiro civil, este último só concluído em 1918. Como engenheiro geógrafo trabalhou na Estrada Central de Ferro e, ao bacharelar-se em Engenharia Civil, já havia escolhido o magistério e as Letras, em 1917, quando começou a reger a disciplina de Português na Escola Normal, tendo sido professor até 1934 no ensino secundário oficial. Lecionou também no ensino superior na Universidade do Distrito Federal, e depois de sua extinção na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, onde atuou até 1953, quando de sua aposentadoria. Pertenceu a uma geração de filólogos que se formaram fora das faculdades de Letras. Sobre sua atuação como filólogo, assim se manifesta Cavalieri (2001:52), ao discutir a questão da periodização dos estudos filológicos e lingüísticos no Brasil:

Quanto a Souza da Silveira, a vertente de sua obra dedicada à descrição gramatical é claramente fundada nos estudos histórico-comparativistas. Percebeu-o, por sinal, o olhar lúcido do próprio Mário Barreto, que não escondia o prazer de encontrar entre nós um filólogo que, como ele próprio, seguia as trilhas abertas pela filologia lusitana...

Entre suas obras, além das Lições de Português, podemos destacar: Máximas, Pensamentos e Reflexões do Marquês de Maricá, Trechos Seletos: complemento prático as "lições de português", Fonética Sintática e Textos Quinhentistas.

Na análise da obra, selecionamos as seguintes categorias: o **prefácio da 5ª edição**, a estrutura da obra, o conceito de gramática e a classe do adjetivo como é tratada na Etimologia e na Sintaxe.

Destacamos o prefácio da 5ª edição, porque somente nele é que o autor cita as bases teóricas de seu trabalho. Faz referência a Gladstone Chaves de Melo, Sívio Edmundo Elia, Serafim da Silva Neto, Celso Ferreira da Cunha, Jesus Belo Galvão e Carlos Henrique da Rocha Lima. Afirma ainda que gostaria de citar outros nomes importantes que futuramente construirão a Filologia no Brasil.

Por essas palavras, fica evidente sua posição em relação à Filologia como fundamento dos estudos lingüísticos, servindo de base para o ensino da Língua Portuguesa na Escola Normal. É importante destacar-se que esses e outros autores são citados em nota de rodapé ao longo da obra.

As Lições de Português estão **organizadas** em quatro partes: A Etimologia que trata da história da Língua Portuguesa e da etimologia das diversas espécies de palavras; a Sintaxe que focaliza a sintaxe especial das diversas espécies de palavras, a construção da frase quanto à colocação dos pronomes pessoais, a sintaxe especial do verbo *haver* e do pronome *se* e o infinito pessoal; a Estilística que aborda a diferença ente Gramática e Estilística, as figuras de sintaxe e os vícios de linguagem e, finalmente, a Dialetoлогия que foca a Língua Portuguesa e, em apêndice, discute a denominação do idioma nacional do

Brasil. Fazem parte também da obra um glossário e índice alfabético e o índice onomástico e bibliográfico.

Estruturalmente, a obra de Souza da Silveira aproxima-se da Gramática Filosófica de, Jerônimo Soares Barbosa, sobretudo pela manutenção de uma parte dedicada à Etimologia e pelo tratamento dado à Sintaxe. Assim, ele parece ter ainda um laço com a Gramática Filosófica. Porém, quando se analisa o tratamento dado à etimologia, focando a origem das palavras, percebe-se o distanciamento com o gramático do século XIX, que considerava que a etimologia tinha “por objeto verificar a verdadeira natureza de cada palavra por *ordem e representação analítica do pensamento*, os seus diferentes misteres e usos na enunciação de nossas idéias, e descobrir na *analogia ou diversidade* de suas funções comuns; o *fundamento e caracteres de cada classe primitiva ou subalterna* a que todos os elementos do discurso se devem reduzir” (1866:65, *apud* MATTOS e SILVA, 1989:41) A abordagem dada à etimologia por Souza da Silveira é fundamentada na Gramática Histórica, confirmando, assim, sua posição historicista. Também o fato de iniciar os estudos etimológicos pela História da Língua Portuguesa e por abordar questões como arcaísmos léxicos e etimologia dos prefixos e sufixos deixa evidente a linha teórica do autor.

A definição de **gramática** é apresentada no capítulo dedicado à Estilística. Ela está assim conceituada: “Os fatos sintáticos expostos na gramática compendiam o que ocorre, em geral na língua, aquilo que se aceita comumente como correto.” (SOUZA DA SILVEIRA, 1964:272)

Acrescenta ainda que “A gramática apresenta sêcamente as regras, assinala as tendências fortes, a direção geral dos fenômenos; a estilística mostra como o instrumento da língua funciona: quase sempre em consonância com os preceitos expostos pela gramática, mas não raro afastando-se deles para alcançar melhor o seu fim supremo – a expressão.”(SOUZA DA SILVEIRA, 1964:275)

Logo, inserido no espírito de sua época, o autor concebe a gramática como expressão da norma culta, valorizando o bem falar e o bem escrever. Essa era a visão de língua trabalhada em seu curso e essa era a orientação linguística que os estudantes recebiam em sua formação inicial. É importante lembrar que, nesse período, frequentavam a Escola Normal alunos socialmente privilegiados e que, portanto, já dominavam a norma trabalhada na escola. No caso das mulheres, pode-se constatar que o magistério foi a porta de entrada para elas no mercado de trabalho. Essa via de acesso foi-lhes aberta pelos homens por ser uma maneira de melhorar a educação dos filhos, tornando-os, conseqüentemente, melhores cidadãos, segundo os cânones vigentes, além de ser também uma atividade compatível com os princípios morais e com as nobres funções de esposa e mãe - o conceito de *rainha do lar* aí está presente - destinada às mulheres ao longo dos tempos. Assim, pode-se dizer que,

na escola normal, ministrava-se um ensino de língua que era típico das classes privilegiadas destinado a estudantes dessa mesma elite.

O autor trata dos **adjetivos qualificativos**, apresentando como regra geral a sua proveniência latina. Após a definição, focaliza o plural dos nomes (substantivos e adjetivos) terminados em -l, alegando ser necessário retomar-se o processo histórico de sua formação, e é por meio das transformações ao longo do tempo que ele mostra aos estudantes a forma atual do plural dessas palavras, fazendo referência a uma lei fonética, a da queda do / intervocálico. Não são apresentados exemplos, mas há um quadro com a evolução desses adjetivos. Esse é o único aspecto abordado sobre essa classe gramatical.

Na **sintaxe**, são, inicialmente, focalizadas as funções sintáticas dos adjetivos, como adjunto atributivo, predicativo e aposto. Trata da substantivação do adjetivo pelo uso do artigo definido e indefinido, do seu emprego no masculino como advérbio, mostra a sua participação na formação de locuções adverbiais. Destaca ainda casos em que o adjetivo separa-se do substantivo pelo uso da preposição de, como em “a boa da velha”; da concordância por atração do adjetivo empregado como advérbio com o adjetivo que modifica ou com o substantivo ou pronome a que se refere; da gradação focando as formas sintéticas tanto comparativas quanto superlativas e de construções analíticas que expressam qualidades, típicas do “estilo familiar ou do falar do povo”, como escuro como breu, podre de rico, entre outras. Na sequência, trata da concordância do adjetivo como o substantivo tanto como adjetivo atributivo, como adjetivo predicativo do sujeito, adjetivo predicativo do objeto direto ou aposto.

Diferentemente, da Etimologia, os casos discutidos na Sintaxe vêm sempre acompanhados de muitos exemplos, todos extraídos de obras literárias, o que aponta para o modelo de língua e de gramática defendido pelo autor. Verifica-se também no tratamento deste item referências ao latim e a presença de notas de rodapé remetendo a estudos desenvolvidos por filólogos tal como proposto no Prefácio da 5ª edição.

5. Palavras Finais

No século XIX, houve, no Brasil, a necessidade de tornar o ensino elementar universal, o que levou ao surgimento de sistemas nacionais de ensino. Tais sistemas eram conjuntos formados por um grande número de escolas, com o mesmo padrão de organização. Dessa expansão, nasceu o desafio da formação de professores para atuar nas escolas recém-criadas, sendo a primeira delas a Escola Normal de Niterói, criada em 1835, que abrigava o Curso Normal destinado à formação de professores. Era uma escola destinada à elite e que formava professores para essa classe social, seguindo modelos europeus. O padrão de funcionamento e de organização dessas escolas foi estabelecido pela reforma da

instrução pública de São Paulo, em 1890, cujo grande objetivo era formar professores bem preparados de acordo com modelos pedagógicos modernos e com domínio do conhecimento científico adequado à realidade social brasileira daquele momento. O modelo de formação proposto foi o pedagógico-didático, que concebia o processo formativo englobando a cultura geral, a formação específica na área de conhecimento escolhida e o preparo pedagógico-didático. Esse modelo vigorou até 1939. Foi nesse contexto que, em 1921, Souza da Silveira ministrou seu curso de Língua Portuguesa para o 3º ano da Escola Normal.

Como observador de práticas, destacamos que a análise de sua obra, texto teórico e sem nenhuma aplicação prática, mostra-nos a preocupação com o ensino da norma culta, repetindo o modelo do Império de base humanística e com uma grande preocupação com o conhecimento histórico e acultura geral. Dessa forma, as *Lições de Português* inseriam-se no espírito enciclopédico, com forte conteúdo cultural, presente na Escola Normal. Apesar dessa característica, a obra, que sofreu influências das ideias em vigor no momento de sua produção, foi reeditada inúmeras vezes, tendo, portanto, influenciado também o contexto em que circulou por sua adoção no ensino da Escola Normal e na formação de professores.

Referências

- ALTMAN, Cristina. História, Estórias e Historiografia da Linguística Brasileira. In *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. V. 14. N. 1, 2012.
- BASTOS, Neusa Barbosa e PALMA, Dieli Vesaro. *História Entrelaçada – A Construção de Gramáticas de Língua Portuguesa do Século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BASTOS, Neusa Barbosa e PALMA, Dieli Vesaro. *História Entrelaçada 2 - A Construção de Gramática de Língua Portuguesa na primeira metade do Século XX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- BELLINTANI, Adriana Iop. O Positivismo e o Exército Brasileiro. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Fortaleza, 2009. Acessado em <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0315.pdf>, em 12 de abril de 2013, às 11:30h.
- CAVALLIERI, Ricardo. Uma Proposta de Periodização dos Estudos Linguísticos no Brasil. In *ALFA*. São Paulo: UNESP, nº 45, 2001, p. 49-69.
- FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 2006.
- KOERNER, Konrad, Questões que persistem em historiografia linguística. In *Revista ANPOLL*, nº 2, 1996, p.47-70.
- MATTOS e SILVA, Rosa. *Tradição Gramatical e Gramática Tradicional*. São Paulo: Contexto, 1989.
- PRADO JUNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. 43ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- SOUSA DA SILVEIRA, Álvaro Ferdinando. *Lições de Português*. 7ª ed. melhorada. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1964 (Coleção Brasileira de Filologia Portuguesa).

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: a Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

SWIGGERS, Pierre. Histoire et Historiographie de l'Enseignement du Français: modèles, objets et analyses. In *Études de Linguistique Appliquée*. Klincksieck:Paris, n° 78, 1990, p.27-44.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

Dione Márcia Alves de Moraes⁹⁹

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (Orientador)¹⁰⁰

Resumo: Este trabalho delinea como o gênero Histórias em Quadrinhos (HQ) pode ser utilizado, em sala de aula, no ensino e aprendizagem da língua materna (LM). Apresenta uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de natureza aplicada, fundamentada em Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochinov (2010), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007), Dolz e Schneuwly (2007), Franco (2004), Mendonça (2007), Ramos (2012), entre outros, e almeja contribuir para a formação (inicial e continuada) do educador. Apresenta como objetivo geral refletir sobre o ensino e aprendizagem da LM a partir do trabalho com as HQs e como objetivos específicos: a) trabalhar o gênero de forma contextualizada, com a utilização de gibis; b) auxiliar o docente na prática pedagógica e; c) refletir sobre as virtudes e os vícios da metodologia utilizada durante a aplicação do projeto. Destarte, espera auxiliar na prática docente, incentivando o papel de um professor reflexivo por meio do trabalho com o gênero em tela e responder à questão de como promover o ensino e aprendizagem da LM com a ajuda das HQs.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem; Gênero HQ; Prática Docente.

Abstract: This work discusses how comics can be used in classroom in mother language (ML) classes. It presents a qualitative-interpretative research, of applied nature, based in Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochinov (2010), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007), Dolz and Schneuwly (2007), Franco (2004), Mendonça (2007), Ramos (2012), among others, and this research aims to contribute to the teaching training (initial and ongoing). As a general objective, it aims to discuss possible results of such work. Its specific objectives are: a) to study the genre in a contextualized manner, using comics; b) to aid the teachers in their practices and; c) to reflect on the virtues and the shortcomings of the methodology used during the application of the project. Therefore, we hope to motivate a reflexive teacher's role through the discussion of our experience with this genre to answer the subject of how to promote the teaching and learning of ML with the help of comics.

Keywords: Teaching and Learning; Comics; Educational practice.

1. Considerações Iniciais

⁹⁹Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: dionelestat@hotmail.com

¹⁰⁰Professor do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: tm.fairchild@yahoo.com.br

Este artigo¹⁰¹ apresenta uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada, que procura responder a questão: como promover o ensino e aprendizagem da LM no Ensino Fundamental por meio de textos heterogêneos, como a HQ? De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, o ensino da LM deve capacitar o aluno a ler, produzir gêneros orais e escritos em situações sociais diversificadas: “Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental¹⁰², cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos [...]” (BRASIL, 1998, p.19).

Portanto, entendendo que o ensino por meio de gêneros é bastante divulgado atualmente, destacamos que o trabalho com textos heterogêneos, constituídos de elementos verbais e não verbais, em especial as HQs, ajudam na construção do sujeito-cidadão. Isto ocorre por estarmos diariamente expostos a essa forma de enunciado em diversos domínios sociais, citando Mendonça (2007, p.194),

É fato incontestável que jovens leitores (e nem tão jovens assim) deleitam-se com as tramas narrativas de personagens diversos, heróis ou anti-heróis, montadas através do recurso de quadrinização. Entrevistas realizadas com alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas demonstram que sua preferência em termos de materiais de leitura recai sobre as histórias em quadrinhos (HQs)

Entretanto, segundo Ohuschi (2010) as observações das práticas pedagógicas evidenciam as dificuldades dos docentes em trabalhar a LM a partir de uma perspectiva discursivo-enunciativa. Essa carência, nas práticas da abordagem de uma língua viva (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010), prejudica a formação do estudante e o papel ativo do professor em sala de aula.

A partir das explanações apresentadas surgiu o interesse em realizarmos o projeto para aplicação dos quadrinhos no ensino e aprendizagem da LM no Ensino Fundamental, efetuar esta intervenção, fazermos a coleta de dados¹⁰³, interpretando-os para tentarmos responder a questão levantada nesta pesquisa (VASCONCELOS, 2002). Assim sendo, temos como objetivo geral refletir sobre o ensino e aprendizagem da LM a partir do trabalho com as HQs e como objetivos específicos: a) trabalhar o gênero de forma contextualizada com a utilização de gibis; b) auxiliar o docente na prática pedagógica e; c) refletir sobre as virtudes e os vícios da metodologia utilizada durante a aplicação do projeto.

O trabalho fundamenta-se em teóricos como Bakhtin/Volochinov (2010), Bakhtin (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007), Dolz e Schneuwly (2007), Romualdo (2000), Mendonça (2007), Ramos (2012), entre outros. À luz desses autores, realizamos a análise prévia de uma narrativa da Turma da Mônica, postado em site oficial na internet após, explanamos sucintamente sobre: a proposta de intervenção por meio de uma

¹⁰¹Recorte, adaptado, do projeto de pesquisa, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE) da Universidade Federal do Pará como requisito para a seleção 2012-1013 do Mestrado em Letras. Portanto, os conceitos, os teóricos e a HQ utilizados neste artigo, posteriormente, podem ser modificados de acordo com os encaminhamentos do orientador.

¹⁰²A duração do Ensino Fundamental foi ampliada de oito anos para nove anos em 2006.

¹⁰³ O sentido de dados que mencionamos neste trabalho são as anotações e registros produzidos durante o projeto.

Sequência Didática¹⁰⁴ (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2007); a aplicação do projeto; a reflexão sobre a metodologia, a coleta e interpretação, de dados para podermos encontrar as possíveis resoluções da pergunta proposta. Pretendemos, assim, assistir a formação (inicial e continuada) do docente.

O artigo é composto por duas seções, além destas considerações iniciais e das considerações finais. Na primeira seção, dividida em duas subseções, discorreremos a respeito dos teóricos e das teorias que embasam o trabalho. Na segunda seção, dividida em duas subseções, realizamos a análise da HQ, enfocando seus elementos constitutivos, aliados ao contexto de produção e faremos um esboço do projeto de mestrado elaborado.

2. Revisão Bibliográfica

Nesta seção discorreremos sobre os principais conceitos teóricos que norteiam este artigo, finalizando com uma breve referência sobre a SD.

2.1 Gêneros Discursivos e Concisa Apresentação da SD

Este projeto emprega a teoria do Gênero do Discurso, pois é o que se adéqua melhor a nossa proposta, citando Bakhtin (2003, p.262, grifo do autor): “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.”. Faraco (2009) explana que os gêneros são “Relativamente estáveis” por que estão sempre se modificando ao mesmo tempo em que mantém certa estabilidade para que reconheçamos: “auxiliam-nos a tornar o novo familiar pelo reconhecimento de similaridades [...]” (p.130)

Os gêneros discursivos (Bakhtin, 2003) são formados por elementos que são indissociáveis dentro do enunciado: conteúdo temático, aquilo que poder ser abordado pelo gênero; organizacional, como a sua estrutura está organizada e o estilo, quais recursos linguísticos típicos do gênero e do enunciador são utilizados para atingir a finalidade pretendida. Bakhtin (2003) propõe que os gêneros encontram - se e são produzidos em esferas comunicativas e esferas de atividades - a que chamamos de contexto de produção/circulação do gênero - sendo hoje uma forma mais eficaz de classificação, assim, temos as esferas sociais de comunicação: cotidiana, literário-artística, escolar, imprensa, publicitária, política, jurídica, produção e consumo e midiática.

Enquanto Dolz e Schneuwly (2007, p.59) propuseram dividi-los em agrupamentos, esclarecendo, porém que: “[...] não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta”, ou seja, não é uma divisão rígida e estagnada. Dessa forma, segundo esses autores - que esclarecem que essa divisão não consegue abranger toda a diversidade - os cinco agrupamentos em que se podem classificar os gêneros são: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

¹⁰⁴ Ratificamos de que apesar de no projeto planejarmos a elaboração de uma SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2007), não a apresentaremos pormenorizada neste artigo, pois essa não é a proposta deste trabalho.

Para a sugestão de trabalho com o texto em sala de aula, elegemos o método sociológico¹⁰⁵ (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010), ou seja, primeiro deve ser trabalhado o contexto sócio-histórico e as esferas sociais nos quais circulam o enunciado, após as suas características e por fim a análise linguística. Desta maneira, para que esta finalidade seja alcançada propomos, com o projeto, a metodologia da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2007) que propõe o trabalho com o gênero de forma sistematizada, a saber: produção inicial, módulos, produção final, análise linguística e circulação.

2.2 O Gênero HQ

Os quadrinhos surgiram no século XX, segundo Mendonça (2007, p.200): “As HQ’s surgiram na periodicidade dos jornais. Com o tempo foram ganhando autonomia, dado o sucesso de público alcançado, e passaram a figurar em publicações especializadas, os gibis”. Atualmente, encontram-se além dos gibis, em revistas especializadas para os mais diversos públicos, em panfletos educativos, na internet, entre diversos, são narrativas com vários quadros, que compõe uma história fechada (começo, meio e fim na mesma edição). O gênero em quadro pode ser definido como: “união entre texto, imagem e narrativa visual, formando um conjunto único e uma linguagem sofisticada com possibilidades narrativas ilimitadas” (FRANCO, 2004, p.25).

As HQs são ecléticas, abordando desde histórias de terror à adaptação de clássicos literários, citando Ramos (2012, p.123): “[...] o gênero da história influencia o modelo expressivo do personagem, sendo mais ou menos realista”. Assim, elementos como o destinatário, o tema, o estilo, a finalidade, entre outros, direcionam os autores na produção dos traços pictóricos, do texto verbal e do enredo. Destarte, histórias voltadas para o público infantil, como as da Turma da Mônica (lidas por faixas etárias diversas (MENDONÇA, 2007)), por exemplo, corriqueiramente, tem um arquétipo menos realista dos personagens (RAMOS, 2012), normalmente, representados por crianças, além dos diálogos serem mais leves e o enredo, geralmente, ter um tema educativo.

O gênero estudado pertence à ordem do narrar e inclui-se na esfera midiática impressa e na esfera virtual, compõe-se, geralmente, de: título, texto não verbal, diálogos, nos quais predominam o balão e narração. Romualdo (2000) e Ramos (2012) destacam que os balões, além de introduzirem as falas dos personagens, fazem parte do elemento visual do quadro, a forma do balão ajuda a revelar a característica da fala: balão-fala, expressa o tom normal da fala sendo o mais comum; balão-berro, os arcos são voltados para fora e expressa o tom alto da voz; balão-cochicho; o contorno é pontilhado e expressa o tom baixo da voz; entre diversos.

As letras podem ajudar na composição da narrativa e na expressão das emoções dos personagens (RAMOS, 2012), assim, podem variar de: tamanho, sendo grandes ou pequenas; formato, compridas, curtas, elétricas, grossas, por exemplo; e cor, vermelhas, em negrito, entre diversos. Além das letras, a quadrinização é

¹⁰⁵Salientamos que Bakhtin/Volochinov (2010) propuseram esse percurso metodológico para orientar o estudo da língua, uma vez que não abordaram questões de ensino. Porém, essa noção foi transposta para o ensino de línguas por diversos pesquisadores da língua.

um importante recurso das HQs que, além de servir para delimitar o tempo e o espaço em que ocorre a narrativa, pode ajudar na composição da história e variar de acordo com o que o produtor quer exprimir, podendo ser, entre outros: denteados, ação ou emoção explosivas; em formato de nuvens, sonhos ou pensamento; estarem ausentes, representando espaço expandido; compridos, infere altura; recortados; quedas, instabilidades ou fotos e; mostrar a visão de um determinado lugar, como por um buraco podendo ser circular (RAMOS, 2012).

O conteúdo temático (BAKHTIN, 2003) do gênero em quadro é variado, podendo tratar de temas educativos, propagandas, releituras de textos literários, porém normalmente são textos lúdicos. A construção composicional é constituída da parte não verbal e comumente possui componente verbal como: título, diálogos, legenda e a palavra FIM, ao término da história. O estilo utiliza uma linguagem informal, próxima da oralidade, com a presença diálogos, onomatopéias, sinais de pontuação, entre diversos. As onomatopéias apresentam-se como recursos muito utilizados no gênero analisado, elas servem para representar os sons e ruídos nos quadrinhos (RAMOS, 2012), existindo um número extenso e variado dessas representações: au au (latido); bam bam (tiro); smuac (beijo); haha, ih ih (risada); ic ic (solução); triiiiiim (campainha de telefone); dim dom (campainha de porta); fiu fiu (assoviu); rrrghh (ranger os dentes de raiva); para citarmos apenas algumas.

O espaço entre os quadros possibilitam ao leitor completar as partes subtendidas: “O que ocorre, na prática, é um processo de inferência de informações, obtidas dentro do contexto [...]” (RAMOS, 2012, p.145). Desta forma o leitor pode preencher o espaço de várias maneiras como, por exemplo: com mudança de tempo, dia e noite, passado e futuro; de um espaço para outro; de ações diferentes; entre diversos, possibilitando, assim, por meio da leitura do texto verbal em consenso com o texto não verbal e o preenchimento dos espaços, um ato de leitura complexo.

Procuramos apresentar de maneira sintética o estilo, tema e organização dos quadrinhos, alguns elementos são mais usuais e outros caracterizam a marca pessoal do produtor. Entretanto, não temos a pretensão de abordar todos os recursos usados na sua linguagem e entendemos que muitos recursos linguageiros ficaram excluídos desta explanação.

3. Análise do Gênero e Síntese do Projeto

Apresentaremos nesta seção a análise da história e seus componentes constitutivos - complementares e indissociáveis (BAKHTIN, 2003) - a seguir, explanaremos resumidamente sobre os passos planejados do projeto.

3.1. HQ da Turma da Mônica



Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/welcome.htm>

As HQs da Turma da Mônica servem de entretenimento, além de comumente apresentarem temas sociais e educativos. O contexto de produção/circulação (BAKHTIN, 2003) desta história apresenta-se na esfera virtual, por ter sido divulgada na internet não podemos precisar a data exata de sua produção, foi publicada no Portal da Turma da Mônica e circula na mídia virtual, na internet, que

disponibiliza vários textos do gênero. O produtor¹⁰⁶ (autor/enunciador) é o desenhista Maurício de Souza. Os destinatários são os navegadores da internet, na maioria crianças e jovens, e a temática do texto é a crítica a derrubada de árvores.

O estilo (BAKHTIN, 2003) apresenta uma linguagem que procura representar a oralidade - porém, identificamos diálogos mais voltados para o formal nas histórias da Turma da Mônica, sobre essa singularidade Ramos (2012, p.61) declara: “[...] Mônica e os colegas desenhados como crianças, mas a representação da fala, bem como a utilização do léxico, era própria de um adulto, por causa do nível de fala mais formal”-; o uso de pontuações para expressar sentimentos e entonação, como as interrogações e as exclamações (que podem ter várias significações percebidas no contexto da narrativa). A construção composicional é constituída de sete quadros de tamanhos diferentes que devem ser lidos da esquerda para direita, e de cima para baixo, apresenta assinatura, título, diálogos, FIM e texto não verbal.

O contexto sócio-cultural e histórico apresenta-se no enfoque dado atualmente aos enunciados sobre a importância da preservação do meio ambiente, uma temática amplamente debatida por diversos gêneros em vários meios de circulação: enfoca os benefícios que uma árvore pode proporcionar e os problemas que o seu corte acarreta, entre eles, os mais imediatos identificados na história. A finalidade consiste em fazer uma propaganda social contra a derrubada de árvores e assim, o produtor constrói uma imagem positiva de suas publicações, já que nesta narrativa, apresenta-se de acordo com as ideias ambientalistas, criando uma empatia com os leitores/destinatários, e com as organizações, superdestinatários (BAKHTIN, 2003), que compartilhem desta “bandeira”. Percebemos a intertextualidade (ROMUALDO, 2012) com propagandas, panfletos, artigos, entre outros, que tratam do mesmo tema, desta forma a narrativa esta repetindo e reforçando o argumento ambientalista.

No primeiro quadro, aparece a assinatura do autor/enunciador e o título “Turma da Mônica”, denunciando que personagens variados participarão da história. A cena narrativa (RAMOS, 2012) icônica, deste quadro, apresenta um “resumo” de toda a história (o homem fazendo o papel de uma árvore): o adulto - de físico robusto, barba, camisa xadrez, macacão e botas – se encontra com os braços abertos, com galhos de árvore postos na parte superior do corpo, enquanto o Cebolinha, personagem conhecido da Turma da Mônica, molha os pés dele com um regador. O segundo, terceiro, quarto e quinto quadros apresentam texto não verbal em que o homem aparece com personagens diversos em espaços e ações diferentes, um recurso utilizado pelas HQs para demonstrarem mudança de espaço e passagem de tempo (RAMOS, 2012).

Nesses quadros destaca-se a expressão sisuda do homem, evidenciado pelo arco da boca voltada para baixo, contrastando com a expressão de alegria, evidenciado com o arqueamento dos lábios para cima, dos personagens conhecidos e fixo das histórias que são Cebolinha, Cascão, Mônica e Magali,

¹⁰⁶ Os estúdios Maurício de Souza Produções comportam um grande número de desenhistas, porém a marca registrada é assinada pelo criador Maurício de Souza e assim ele será identificado neste artigo como o produtor.

além do entendimento proporcionado pelo contexto do texto não verbal da narrativa. Observamos que no quarto quadro aparece no balão – fala uma metáfora visual (ACEVEDO apud RAMOS, 2012) que expressa o desejo do adulto por meio de imagens.

O sexto quadro apresenta texto verbal em balões-fala (ROMUALDO, 2000): “posso ir agora?” em que a entonação típica de uma pergunta é representada pelo sinal de pontuação “?”. O advérbio de tempo “agora” permite a interpretação de que após toda a sequência narrativa (RAMOS, 2012), ele poderia “ir”, percebido, pelo contexto, como sinônimo de “sair daquele local”. A personagem Mônica responde “agora, pode!” o advérbio de tempo, deslocado para o início da frase, dá destaque e ênfase à inferência de que: “agora”, depois de todas as ações anteriormente feitas, ele poderia ir embora, o sinal de exclamação “!” destaca a ênfase da resposta, notado no contexto do quadro. O texto não verbal, demonstra o personagem adulto com as sobrancelhas e lábios arqueados para baixo e gotículas de suor saindo do seu rosto, corpo arqueado para baixo, demonstrando humildade coerente com o texto verbal, enquanto a criança demonstra-se satisfeita, novamente coerente com a sua enunciação.

No sétimo e último quadro há o fechamento da história em que é confirmado quem é o homem e o porquê de suas ações: o texto verbal aparece em um balão fala (ROMUALDO, 2000) “Foi a última vez que cortei uma árvore!”, desta forma a “inferência de informações, obtidas dentro do contexto” (RAMOS, 2012, p.145) permite-nos saber os motivos das ações do personagem: ele havia cortado uma árvore e representou o “papel” dela nos quadros anteriores. O verbo no pretérito perfeito explicita que foi uma ação concluída, o sinal “!” infere o sentimento de perplexidade ante tantos problemas ocasionados com o ato, percebido dentro do contexto da narrativa. No canto direito e abaixo aparece a palavra “FIM”, utilizada para encerrar uma HQ.

O texto não verbal – em consenso com o texto verbal (ROMUALDO, 2000) - mostra o homem com um machado, as costas curvadas demonstrando arrependimento, por sua ação “cortar uma árvore” e as consequências desse ato, pela primeira vez aparece um toco de árvore provavelmente a que foi cortada pelo adulto, e a Mônica, Cebolinha e Cascão expressando repreensão, evidenciado pela composição das mãos na cintura de dois personagens, as sobrancelhas franzidas e os lábios arqueados para baixo de todas as três crianças.

3.1 A Proposta do Projeto

O projeto prevê a produção de uma SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2007); integrada com uma temática de interesse da escola e voltada para uma turma que tenhamos tido um conhecimento prévio por um determinado período (observando, assim, suas necessidades, singularidades e heterogeneidades); que de

forma resumida: a) após uma dinâmica com os gibis, para um “primeiro” contato, analisar uma história com a turma, adaptando a primeira produção para um trabalho de leitura, em que o contexto sócio-histórico-cultural, os elementos verbais e os não verbais serão destacados como os da HQ analisada anteriormente; b) os módulos trabalharão os pontos que precisam ser melhorados pelos alunos e; c) na produção final, os discentes produzirão histórias em quadrinhos, com práticas de análise linguísticas e reescrita no decorrer do processo. O material produzido pode ser escaneado, impresso, montado a HQ com a produção feita pela turma e distribuído aos próprios alunos.

Após a apresentação da intervenção à escola previamente selecionada, será feita a aplicação do projeto com anotações em cadernos de campo e usando o gravador quando necessário (VASCONCELOS, 2002); comparando materiais produzidos pelos alunos antes do início da intervenção com os produzidos ao término. Assim sendo, a partir da proposta de intervenção, da reflexão sobre o processo metodológico e da interpretação dos dados (feitos à luz dos teóricos utilizados no projeto) para encontrarmos respostas para a questão levantada, esperamos auxiliar no desenvolvimento do ensino e aprendizagem da LM e na formação (inicial e continuada) do professor.

Considerações Finais

Neste artigo, recorte adaptado do projeto de Mestrado, objetivamos apresentar o gênero HQ como uma proposta metodológica para o ensino e aprendizagem da LM no Ensino Fundamental, mostrando através de teóricos, conceitos e análise, que o gênero em tela pode ser utilizado como meio que auxilie o docente na prática pedagógica.

A importância da utilização dos quadrinhos em sala de aula justifica-se por fazermos (professores e alunos) parte de uma sociedade na qual o texto verbal e não verbal constroem os sentidos nos enunciados em vários domínios sociais. Assim sendo, fundamentados em teóricos como Bakhtin/Volochinov (2010), Bakhtin (2003), Romualdo (2000), Mendonça (2007); Ramos (2012), entre outros, analisamos uma história da Turma da Mônica, indicando os elementos visuais e verbais, os sentidos produzidos através dos elementos constitutivos e os aspectos linguístico-discursivos nela presente seguidos da síntese da programação do projeto para ser aplicado durante o curso de Mestrado, a saber: produção e aplicação de uma SD, coleta e interpretação de dados, reflexão sobre a metodologia e construção de respostas para a questão que propomos.

Apesar de não termos a pretensão de encontrarmos a resposta última e definitiva para a pergunta que expusemos, esperamos com este trabalho ajudar na prática pedagógica, estimulando o uso da HQ nas aulas de LM no Ensino Fundamental. Pois entendemos que na sociedade moderna torna-se cada vez mais necessário que o docente renove seus conceitos e suas práticas de ensino para poder assumir o papel de mediador do conhecimento em sala de aula e auxiliar o aluno na aquisição do saber.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais & Ensino*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2007. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro (Coleção a Faces da Linguística Aplicada)

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRANCO, Edgar Silveira. *Hqtrônicas: suporte papel à rede internet*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. *Projeto de Pesquisa: Diagnóstico do trabalho com os gêneros discursivos na escola*. Universidade Federal do Pará: 2010.

RAMOS, Paulo. *A Leitura dos Quadrinhos*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ROMUALDO, Edson Carlos. *Charge Jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo*. Maringá: Eduem, 2000.

SOUZA, Maurício de. *Páginas Semanais*. São Paulo. Disponível em: <<http://www.monica.com.br/comics/welcome.htm>>. Acesso em: 10 de Dez. 2012.

VASCONCELOS, S.I.C.C. *Pesquisas Qualitativas e Formação de Professores de Portugues*. In: BASTOS, Neusa Maria Barbosa (org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC, 2002, p.277-297.

E QUANDO ME DEI CONTA, JÁ ESTAVA PROFESSORA INGLÊS

Edna Sousa Cruz¹⁰⁷

Resumo: Esta pesquisa analisa a significação que as docentes conferem à sua formação tendo como objeto de estudo a identidade e formação em narrativas de vida de dez professoras negras de inglês que atuam nos Ensinos Fundamental e Médio da cidade de Imperatriz -MA, Brasil. Além de problematizar aspectos constitutivos da formação da professora de inglês, a pesquisa também discute a questão do preconceito e da discriminação “racial” vivenciada pelas professoras e suas estratégias para combatê-los nos espaços sociais em que transitam. Este estudo adotou como metodologia a História Oral em que relatos, orais e escritos, são tomados como discurso, e onde o posicionamento social se define. Partindo de um percurso de pesquisa interdisciplinar, tomou-se como referencial teórico, os Estudos Culturais e a Análise do Discurso da linha francesa de orientação pecheuxtiana, os quais estabeleceram as bases para o diálogo com as teorias de identidade, gênero e étnico-racial. Finalmente, a pesquisa investigou como as falas das professoras de inglês negras se articulam discursivamente para demonstrar como ocorreu o rompimento de barreiras no ambiente escolar e fora dele.

Palavras chave: Professoras negras; Língua inglesa; Formação; Identidade; Ensino.

Abstract: The objective of the research is to analyze the signification of teaching the teachers ascribe to formation. The corpus of this study is the speech of afro-Brazilian professionals who teach English in the primary and high school levels in the city of Imperatriz-MA, Brazil. Besides discussing the constitutive and troublesome aspects concerning the formation of English teacher such as to succeed in entering the university and keep herself/himself in the course, this work also approaches the emblematic question of prejudice and racial discrimination experienced by the teachers and their stratagems to face them in the social spaces they share. Departing of an interdisciplinary course this investigation took as theoretical reference the Cultural Studies and Discourse Analysis (DA) by French theorists under Pechêux's orientation, which established the bases to articulate a dialogue with theories of identity gender, and ethnic-racial. Guided by the qualitative approach assumptions, this research used as methodology the Oral History in which the oral reports of the teachers were taken as discourse, as space where language and ideology meet and social positioning is defined. Finally, the dissertation investigated how the speech of Black women teachers of English articulate discursively to reveal their success in breaking barriers both in the school environment and the social group they belong to.

Keywords: Afro-Brazilian Teachers; English; Formation; Identity; Teaching.

¹⁰⁷ Professora de inglês da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA . Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína..

1 Introdução

Conhecer alguém, na acepção da palavra, implica oportunizar-lhe, sair do anonimato e apresentar-se com voz própria, trazendo a público sua história de vida a qual carrega as marcas das dores e alegrias de ser o que se é. Assim é que, ao tomar a palavra as mulheres negras que aqui contam suas histórias, dão voz a tantas vozes silenciadas e revelam em suas experiências pessoais e profissionais, as duras lutas pela autofirmação e conquista por ‘um lugar ao sol’. Ao resgatar através de suas memórias retalhos de suas histórias, elas trazem à baila lembranças aparentemente esquecidas e em alguns casos feridas nunca cicatrizadas.

Estudar as memórias, vivências e experiências torna-se indispensável para se conhecer a trajetória de docentes negras que conseguiram romper barreiras tais como a do racismo, da discriminação e da exclusão, para ingressarem em um curso superior e tornarem-se professoras de Língua Inglesa. Este ingresso, como observa Munanga¹⁰⁸ (2006, p. 08), “[...] numa profissão que as torna membros da classe social média, resulta de uma longa trajetória durante a qual muitas delas passaram por experiências frustrantes, às vezes, humilhantes e traumatizantes, todas preconceituosas e discriminatórias”. As vicissitudes descritas nessa assertiva bem se enquadram na história de vida da grande maioria das docentes que integraram a pesquisa, cujos resultados ora apresentamos, para as quais o caminho até a obtenção de um diploma de curso superior foi longo e espinhoso.

Esta pesquisa ancorou-se nos pressupostos metodológicos da História Oral, cujo estudo da memória através da oralidade, como afirma Thompson (2000), favorece ao indivíduo dialogar consigo mesmo ao trazer à baila lembranças aparentemente esquecidas e experiências vivenciadas. Sendo a memória um elemento constitutivo da identidade (JOUTARD, 2000), ela não deve ser considerada depósito no qual o já acontecido é passivamente arquivado ou descartado, e sim como um processo dinâmico que cria e recria significados ao presentificar o passado através das memórias fortemente vinculadas tanto ao lugar que o sujeito ocupa, como às atividades que ele desempenha no espaço social por onde transita.

Sendo a memória “[...] um elemento constitutivo da identidade” (JOUTARD, 2000, p.43), ela não deve ser considerada depósito no qual o já acontecido é passivamente arquivado ou descartado, e sim como um processo dinâmico que cria e recria significados ao presentificar o passado através das memórias e estas, em se tratando da memória feminina, estão fortemente vinculadas tanto ao lugar que a mulher ocupa, como às atividades que ela desempenha no espaço social por onde transita, isto porque:

¹⁰⁸ Ao prefaciar o livro *Mulher negra professora universitária - trajetória, conflitos e identidade*. OLIVEIRA, Eliana de. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

As mulheres tem uma memória familiar porque sua esfera social é a da reprodução familiar; não apenas porque são mulheres, mas porque são mães de família, responsáveis socialmente pela reprodução dos adultos e pela produção das crianças. É somente na medida em que esta obrigação as conduz a exercer práticas sociais diferentes daquelas dos homens que elas têm uma memória e uma relação com a vida diferente. (BERTAUX—WIAME *Apud* CATAN1, 2002, p.43).

Ao narrarem suas histórias de vida as professoras, relatam como conseguiram romper as barreiras do racismo, discriminação, e em muitos casos de exclusão, para adentrar e permanecer no curso superior até a conclusão do mesmo. O trajeto da educação básica até a faculdade foi para quase todas as professoras perpassado por dificuldades de ordem econômica e familiar. Para muitas delas o acesso a educação trouxe como imposição a obrigatoriedade de se separar da família, mudar para cidades maiores, e, em alguns casos, trabalhar como babás ou ajudantes de afazeres domésticos, em troca de moradia em casa de parentes.

Não obstante a pouca escolaridade de algumas das mães das docentes e a total falta de acesso à educação formal de outras, essas mulheres através do projeto de escolarização por elas desenvolvido, projetam em suas filhas um desejo por uma vida diferente da delas, e neste projeto a educação configura-se instrumento que possibilitaria romper através de suas filhas, com o círculo, provavelmente iniciado nas gerações anteriores, da falta de acesso aos bens culturais e econômicos.

Já para as filhas, estudar representa não apenas a possibilidade de concretizar o sonho de suas mães, mas também a aspiração por um futuro melhor (Clebyana), ser bem sucedida profissionalmente (Claudiane), ser professora e se casar com um bancário (Maria). Estas representações vão se construindo nas práticas discursivas a que elas estão expostas, nas quais a docência aparece no mais das vezes, como se infere pelos dizeres de algumas docentes, como fruto de imposição circunstancial, em que o Curso de Letras é tomado como a representação da ausência do curso idealizado, como meio para suprir as necessidades financeiras (Midian), ou simplesmente ter um curso superior que lhes garantisse o exercício de uma profissão, mesmo que esta fosse o magistério:

Quando eu entrei para a faculdade, o meu objetivo maior não era Letras. Era mais na área de Geografia ou de História, tanto que eu tentei as primeiras vezes para estes cursos. Eu fiz foi cinco vezes, eu não tenho vergonha de dizer isso, entendeu? Quando foi um dia, eu cheguei lá e decidi me inscrever de novo, olhei e Letras era o curso que tinha menos inscritos. Aí, me inscrevi. (Rosa - Entrevista oral, 29/08/2011)

Ainda que movida por razões aparentemente distintas o Curso de Letras apresenta-se para as docentes filhas de trabalhadores rurais, e moradoras de regiões onde a população apresenta baixa escolaridade; como a possibilidade de romper com os mecanismos de exclusão, como a educação

precária, uma vez que o ingresso na universidade representaria uma forma de quebrar o círculo do (semi) analfabetismo familiar e distinguírem-se socialmente na comunidade de origem, e conquistar um diploma universitário, que não obstante o valor simbólico lhes permitira transitar em outros espaços sociais e intelectuais.

Apesar da propagação de discursos que apregoam que banalizam a docência e outros mais que rotulam o magistério, “como carreira de segunda categoria” (RIBEIRO 2004, p.54), as professoras ante a impossibilidade de ingressarem em uma carreira que gozasse de maior prestígio, veem a docência como espaço para uma mobilidade social ascendente. Midian e Rosa ao ingressarem na universidade, trocam a lida no campo como quebradeiras de coco, pelo trabalho na cidade como professoras o que lhes permite contribuir mais substancialmente com as despesas de casa e almejar uma vida mais cômoda.

2. O percurso da trajetória que me direcionou para a área de língua inglesa

Segundo Fonseca (2002, p.126) “a escolha da profissão de professor está associada a uma diversidade de relações que marca cada percurso existencial de forma particular”. Em si tratando das professoras em pauta, observa-se que seus relatos sobre as motivações que as levaram a escolherem o curso de Letras desenham a opção pelo magistério como uma alternativa resultante da frustração pelo não ingresso em uma carreira que gozasse de maior prestígio.

Eu estudei na escola de inglês, só mesmo para ter o conhecimento de outra língua, para valorizar o meu currículo, mas não era com a intenção de ser professora não. Era só por questão de currículo [...] foi o percurso da trajetória que fez com que eu fosse para a área de inglês. (Paixão - Entrevista oral, 09/04/2012)

O curso que eu queria não era Letras, era Geografia ou História, tanto que eu tentei as primeiras vezes o vestibular para estes cursos. Eu fiz foi cinco vezes, eu não tenho vergonha de dizer isso, entendeu? Quando foi um dia, eu cheguei lá e decidi me inscrever de novo, olhei e Letras era o curso que tinha menos inscritos. Aí, me inscrevi. (Rosa - Entrevista oral, 29/08/2011)

Um fator preponderante perpassa a fala de quase todas as docentes quanto a escolha pela licenciatura em Letras: o anseio e a necessidade de ter um curso superior que lhes garantissem o exercício de uma profissão, mesmo que esta fosse o magistério; e neste caso, dada a baixa concorrência, o curso de Letras.

Se, por um lado, para estas duas professoras as desmotivações a respeito do magistério apontariam para concepção da carreira docente como desvalorizada e por conseguinte descaracterizada, por outro observa-se que para algumas tornar-se professora foi uma escolha condicionada à disciplina. Ser professora sim, desde que professora de inglês. É o que relatam as professoras, a seguir.

O que me levou para a sala de aula, foi exatamente a vontade de não parar de ver inglês, entendeu? [...]. Era uma **paixão** pelo inglês que terminou o curso e eu estava sempre fazendo cursinhos extras, para não esquecer. Para não deixar o inglês de mão eu entrei no curso de Letras, **entrei pela necessidade de não querer me separar do inglês**. (Márcia - Entrevista oral em 25/04/2012; grifos nossos)

Eu acho que a disciplina de inglês dá um certo status porque por exemplo, quando a gente chega em uma sala de aula e é apresentada como professora de inglês algumas pessoas dizem; WOW! [...] A distinção não está em ser professor, mas na disciplina. (Clebyana - Entrevista oral, 29/04/2012)

Percebe-se nas narrativas de Márcia e Clebyana que, ao falarem de suas percepções sobre a língua inglesa, ancoram-se em ‘vozes coletivas’ seja das instituições de ensino, ideologias, e até mesmo da propagação midiática do inglês como sinônimo de diferenciação. A exposição aos discursos que associam saber inglês com sucesso profissional ter-lhes-ia influenciado na construção imaginária de que lecionar qualquer outra disciplina não seria tão glamoroso, quanto lecionar inglês. Nestes termos, a construção da identidade profissional, é geradora de uma diferença que se “sustenta pela exclusão” (WOODWARD, 2000, p.9), vez que ela negaria aos professores das demais disciplinas a mesma visibilidade dos docentes de inglês.

Das narrativas das docentes emerge um deslumbramento com o inglês que espelha o poder de sedução da língua inglesa e a introjeção (ideologia) da americanização que denotam uma percepção do inglês como língua superior e que por isso conferiria certo *status* ao falante. Segundo Grigolito (2003), a ideologia que faculta ao inglês desfrutar posição privilegiada no imaginário dos professores da área, é sustentada pelo “discurso do fascínio e da paixão pela língua” (p. 46). Assim é que ao conciliarem objetividade com subjetividade, a *paixão*, a busca pela distinção social via ensino de inglês funcionariam como “moeda de troca” no que se refere a opção pelo curso de Letras.

3 Quando me dei conta já estava professora

Minha primeira experiência em sala de aula não foi muito boa. Eu senti que eu estava muito nervosa. Eu só tinha o curso de inglês na época, então eu não tinha base sobre as metodologias, o que eu precisava saber para ensinar. Para mim, eu cheguei na sala de aula do zero, aí eu tive que passar por vários treinamentos. [...] Isto também pode ser colocado como uma barreira. O fato de eu ter começado a trabalhar com a língua inglesa antes de ter passado pela faculdade. (Clebyana - Entrevista oral, 29/04/2012)

Quando eu comecei a dar aula de inglês eu estava quase concluindo o curso de graduação. Então a gente tinha uma forma de trabalhar mais voltada pelo que estava sendo orientado na universidade. Quando a gente chega numa sala e ainda é estudante, o trabalho é diferente, no início são muitas teorias e a gente tenta colocar tudo de uma só vez em prática na sala de aula. Foi mais ou menos isso que eu buscava fazer. Tudo que eu via na universidade eu acreditava que rapidinho eu teria resposta imediata. (Claudiane - Entrevista oral, 05/05/2012)

As experiências relatadas acima situam-se no ciclo da vida profissional cunhado por Hubberman (1992, p. 37) como exploração o qual, “consiste em fazer uma opção provisória, em

proceder a uma investigação dos contornos da profissão experimentando um ou mais papéis”. Este período exploratório é crucial para se ponderar os sucessos e insucessos obtidos, para avaliar qual dos dois pesará mais. O balanço feito deste período poderá concorrer para que o candidato à docência desista ou permaneça; a opção pela segunda alternativa, advinda das vivências positivas em sala de aula, possibilitaria dar o passo seguinte rumo à estabilidade: o compromisso decisivo com a profissão.

Apesar de Claudiane começar a lecionar quando ainda era aluna do curso de Letras, sua fala revela uma angústia advinda da percepção sobre sua formação na faculdade: distanciamento entre o ensino da academia, no qual ela depositava toda a sua confiança, e a práxis escolar. Clebyana, que ainda não cursara Letras, relata que iniciou a carreira docente *zerada* de uma formação pedagógica, em relação aos métodos e abordagens utilizados no ensino de língua estrangeira. Isto implicou se submeter a *vários treinamentos*, para assumir uma sala de aula.

As falas de Clebyana e Claudiane evidenciam os conflitos e a insegurança de quem teve de aprender a aprender e aprender a ensinar, simultaneamente, dividindo-se entre os papéis de aluno-professor e professor-aluno que, por vezes, geram conflitos de identidade. A dupla tarefa do professor iniciante, de aprender a ensinar e ensinar, é um processo com muitos elementos a serem considerados, como sua personalidade, formação familiar e acadêmica (se houver), além da socialização com a comunidade escolar, as quais refletem sua identidade profissional e o modo como este professor se posiciona diante da profissão.

Diante do exposto, inferimos que, a partir das experiências vividas em sala de aula como professoras “leigas”, as docentes entrevistadas vão cristalizando, por vezes, inconscientemente, a professoralidade, iniciando, assim, o processo de vivenciar possibilidades de construção de novas versões de identidade nos percursos que as levaram a tornarem-se professoras de inglês.

4. Breves considerações

A construção da identidade de professora de inglês para a maioria dos sujeitos desta pesquisa se fez mediante sua identificação com o idioma, o qual funcionaria como compensação por ter de optar pelo magistério, na impossibilidade de poder fazer outras escolhas, para outros, a possibilidade de realização de um desejo, uma paixão: trabalhar com inglês. O que se percebe, implicitamente, na narrativa de umas professoras e, explicitamente na de outras, é que, em meio às imprevisibilidades e atribuições inerentes à tarefa de ensinar, as docentes foram desenvolvendo mecanismos de adaptação à profissão, e este processo poderia ser apontado como um dos norteadores no que tange à permanência no curso de Letras.

Ancorados nesta assertiva, inferimos que a partir das experiências vividas em sala de aula como professoras ‘leigas’, as docentes entrevistadas vão cristalizando, por vezes inconscientemente, a professoralidade, iniciando, assim, o processo de vivenciar possibilidades de novas versões de identidade nos percursos que as teriam levado a tornarem-se professoras de inglês.

REFERÊNCIAS

- BAGHIN-SPINELLI, D. C. (2002). *Ser Professor (brasileiro) de Língua Inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino*. Tese de Doutorado. UNICAMP.
- FONSECA, Selva Guimarães. O Prazer de Viver e Ensinar História. In: *Como me fiz professora*. Geni Amélia Nader Vasconcelos (Org.) Rio de Janeiro. DP & A, 2000.
- GRIGOLETTO, Marisa. Um Dizer entre Fronteiras: O discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. *Trab. Ling. Aplicada* (41): 39-50. Jan.Jun.2003.
- HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: *Vidas de professores*. Porto. Porto Editora. 1992.
- JESUS, Regina Fátima de. Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados...Hoje sou professora. In: *Como me fiz professora*. Geni Amélia Nader Vasconcelos (Org.) Rio de Janeiro. DP&A, 2000.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. *Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Petrópolis. Editora Vozes. 2000.

A SENTENÇA JUDICIAL SOBRE A MENORIDADE NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA: UM EXEMPLO MANAUARA¹⁰⁹

Eduardo Cardoso Martins¹¹⁰

Resumo: O foco deste artigo é a análise discursiva sobre o adolescente em conflito com a Lei institucionalizada no gênero sentença judicial do Juizado da Infância e Juventude da cidade de Manaus. Para tanto, analisamos os documentos prolatados pela Vara Infracional no ano de 2009, com as devidas descaracterizações, a fim de evidenciar a construção e a disputa de sentidos quando julgam um menor. Adotamos para a investigação do gênero tanto as pistas gramaticais, como o a escolha lexical e o estilo, assim como nos aspectos discursivo-pragmáticos, como a estrutura composicional, a marcação ideológica do registro vocabular, os interlocutores, o propósito comunicativo e o desfecho dos casos. Mostramos como a palavra repassa, de forma velada ou ostensiva, todas as minúcias que caracterizam uma formação social que, por sua vez, é o verdadeiro espelho das condições e das relações que marcam a vida em sociedade. A representação construída na ação do gênero nesta prática social revela a maneira de pensar e agir do judiciário no tratamento do menor envolvido em um ato infracional.

Palavras-chave: Adolescente; Gênero; Sentença judicial; ECA.

Abstract: The focus of this article is a discursive analysis about adolescents in conflict with the law institutionalized in gender judicial sentences of Juvenile Court in the city of Manaus. Therefore, we analyzed the documents written by infraction area of the District Court in 2009, with appropriate mischaracterize in order to demonstrate the construction and dispute senses when judging a minor. Adopted for the investigation of both lanes grammatical gender, as the the lexical choice and style, as discourse-pragmatic aspects, such as the compositional structure, the ideological vocabulary, the interlocutors, the communicative purpose and outcome of the cases. We show how the word passes so veiled or overt, all the minutiae that characterize a social formation which, in turn, is the true mirror of conditions and relationships that make life in society. The representation constructed in the action genre in this social practice reveals a way of thinking and acting in the judicial treatment of minor engaged in an offense.

Keywords: Adolescents; Gender; Judicial sentences; ECA.

1 Introdução

No senso comum, raramente temos consciência da ligação íntima entre escrever, pensar, saber e ser. Tendemos a acreditar que ler e escrever se diferenciam apenas no transmitir dados e informações,

¹⁰⁹ O presente artigo é um recorte da dissertação intitulada “A CRIANÇA DO ESTATUTO E O ESTATUTO DE CRIANÇA: um estudo discursivo sobre a representação infanto-juvenil na justiça manauara”, defendida agosto de 2012.

¹¹⁰ Professor Assistente da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB. Bolsista FAPEAM. E-mail: eduardo.cmartins@hotmail.com

sem nenhuma influência ideológica. Tendemos a acreditar que ler e escrever se diferenciam apenas no transmitir dados e informações, sem nenhuma influência ideológica. Iludimo-nos que as ideias são independentes da forma e dos processos com que se elaboram. Ignoramos a influência dos processos de escrita em nossa apreensão dos processos linguísticos como um todo. Em suma, no dia a dia, subestimamos o extraordinário poder das palavras e seu contínuo trabalhar para construir sentidos e representações de mundo e de vida.

Desde os primórdios da história, a humanidade vem desenvolvendo diversas espécies de atividades sociais, nas quais se produziram os correspondentes “textos” adequados a estas práticas. A partir dos estudos de Mikhail Bakhtin (1992), originalmente em 1929, estas realizações discursivas são classificadas como **gêneros do discurso**, vistos como tipos relativamente estáveis de enunciados e sempre marcados socio-historicamente, por estarem relacionados às situações da vida cotidiana. Cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, que articulam estilos e discursos (orais ou escritos) de maneira relativamente estável num determinado contexto sócio-histórico e cultural. Por sua vez, os gêneros discursivos organizam e sistematizam estas práticas. Cada gênero apresentado tem uma forma composicional específica e um propósito comunicativo, isto é, tem forma e função interligados, bem como estilo, conteúdo e ação. Nesse sentido, pode-se dizer que o gênero é composto de uma organização retórica com características sociais e funcionais.

Para a Análise do Discurso Crítica (ADC), gêneros não são “tipos textuais fixos”, mas, sim, um dos momentos de ordens do discurso, daí serem definidos como gêneros discursivos, e não gêneros textuais¹¹¹. O conceito de gênero está ligado ao significado acional/relacional do discurso. Nessa concepção, a rede de opções de gêneros existe no nível das práticas sociais, nas redes sociodiscursivas, que permitem e constroem processos de significação. Os gêneros são formas culturais e cognitivas de ação social, corporificada na linguagem em uso. Assim, percebemos que gêneros são entidades discursivas dinâmicas, abstratas e sociais de agir através da linguagem. Desse modo, essa visão discursiva concebe a linguagem como algo incrustado na realidade social e constitutivo dela. É mediante o uso recorrente de formas convencionadas de linguagem que os indivíduos desenvolvem suas relações, estabelecem suas comunidades e realizam as coisas no mundo.

Tal ponto de partida nos ajuda a compreender gêneros não apenas segundo a organização estrutural da mensagem, ligada à função textual de Halliday (1973, p. 57), mas, sobretudo, segundo as maneiras pelas quais a mensagem contribui para a negociação de relações sociais entre os/as participantes do discurso, ligada a macrofunção relacional. Logo, gêneros discursivos pressupõem relações com outras pessoas, assim como ação sobre outras pessoas, o que, em circunstâncias específicas, pode estar relacionado à distribuição assimétrica de poder (FAIRCLOUGH, 2003, p. 75).

¹¹¹ Não vamos aprofundar aqui se é mais pertinente a expressão “gênero discursivo”, “gênero do discurso” ou ainda “gênero textual”, preferindo adotar a mesma nomenclatura que Fairclough (2003).

Sabendo que a interação verbal somente pode ser efetivada através de um gênero discursivo, a análise desse instrumento revelará como se realizam linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Para a ADC, gêneros constituem “o aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 48). Quando se analisa um gênero, o objetivo é examinar como esse texto figura na (inter)ação social e como contribui para ela em eventos sociais concretos, ou seja, como o gênero mostra o funcionamento prático da sociedade.

2 O Gênero Sentença Judicial

Todo esse processo torna-se evidente em um gênero realizado em práticas sociais específicas, como a sentença judicial, uma vez que esta possui características peculiares de estrutura e ação, que a distingue de outros textos também relativamente estáveis do domínio discursivo jurídico. Dos muitos gêneros utilizados no judiciário (leis, regimentos, estatutos, acórdãos, processos, contratos, certificados, atestados, relatórios, pareceres, alvarás, execuções, cobranças, etc.), a sentença judicial representa o ápice do processo decisório de uma causa. Ela é obrigatoriamente um ato escrito, público, embora possa ser proferida oralmente em audiência; é indispensável, nos autos do processo, como documento da “perene memória da decisão que contém”, diz Silva (1997, p. 91), na obra Vocabulário Jurídico. O suporte do gênero, decisivo para sua validação, é o documento oficial, em papel timbrado, produzido nos fóruns e nos tribunais. Além disso, está previsto no Código de Processo Penal, Art. 380 e 388, que o juiz rubricará a sentença em todas as folhas conforme anexos.

Por questão de delimitação, nosso *corpus* é composto de três (3) sentenças prolatadas pela Vara Infração do Juizado da Infância e Juventude da Comarca de Manaus, entre março e agosto de 2009, por dois juízes e uma juíza, sobre os atos infraçãois de três (3) adolescentes, em casos distintos. Para efeito de inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, conforme Artigo 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), alteramos os nomes dos menores e das vítimas, assim como o número dos processos. Utilizamos nomes dos jogadores de futebol da copa de 1970 e 1974, e de jogadoras atuais, aleatoriamente, sem nenhuma semelhança com os casos.

Na sentença judicial, a decisão emana diretamente da autoridade do(a) magistrado(a). Porém, cabe destacar que este documento é a culminação de um longo processo que envolve vários gêneros como relatórios, petições, requerimentos, provas, juízos orais, interrogatórios, etc. Apesar de ser a principal “voz” do processo decisório, a decisão do(a) juiz(a) é baseada em fundamentações de órgãos legitimados, como Polícia, Ministério Público e a Defensoria; bem como em outros aspectos sociocognitivos contextuais, como a opinião dos técnicos judiciais, repercussão na mídia ou a representação mental construída sobre o adolescente. Assim, não podemos negar o dialogismo presente em sentenças judiciais sobre qualquer questão, conforme a própria indicação do ECA no Art. 186.

Do outro lado dessa interação estão as partes (ou interessados) do processo. Percebemos que ocasionalmente sentenças de várias áreas do direito (cível, criminal, trabalhista e outras), apesar de se dirigirem a pessoas não pertencentes ao mundo jurídico, fazem uso de um registro vocabular rebuscado e técnico, obrigando os interessados a buscarem auxílio de alguém que “*traduza o juridiquês*”. Na verdade, o emprego de léxico especializado é de se esperar, pois todas as áreas do conhecimento possuem certo léxico que lhe é próprio, mas isto não implica a adesão ao saber jurídico apenas pelo uso de expressões arcaicas e de difícil compreensão. O mundo jurídico costuma prestigiar tal vocabulário para que o excesso de palavras plurissignificativas não dificulte a representação simbólica da linguagem. No entanto, em nosso *corpus*, notamos a presença de poucas expressões desconhecidas como “*EX POSITIS*”, o que não chega a comprometer o entendimento dos textos legais por leigos na área.

Quanto à organização da frase, percebemos que o nosso *corpus* de pesquisa utiliza uma sintaxe simplificada, exceto algumas inversões, sem maiores dificuldades para a leitura. Diferentemente de um escritor de livros, o sucesso profissional dos juízes não depende da sofisticação de seus textos. Contudo, usualmente, nota-se que os magistrados fazem citações de jurisprudências e referências ao ECA com o intuito de bem fundamentar suas decisões. Essa intertextualidade amplia a atuação do gênero, pois uma decisão do Sul do Brasil cria um modelo para outras no Norte em casos semelhantes.

Quanto ao conteúdo, frequentemente, as sentenças iniciam-se com certas expressões. A primeira é “**Vistos, etc.**” que informa que o(a) Juiz(a) analisou todo o processo para proferir a sentença, ou seja, sua decisão não se fez de modo aleatório ou arbitrário, mas sim, conforme os relatórios, provas, e documentos dos autos. Outra expressão é “**O Ministério Público do Estado do Amazonas ofereceu representação [...]**”, que demonstra como o Judiciário não atua sozinho ou autonomamente, pois somente responde às questões que são levadas a ele. Essa provocação é feita através de uma denúncia que conduz a uma apuração dos fatos, com depoimentos, perícias, provas e outras informações, para finalmente chegar a uma decisão concretizada pela sentença judicial. No campo jurídico, esse diálogo é extremamente ritualizado. O momento de manifestação de cada uma das partes está previsto em lei, tanto em termos de prazos, quanto de gêneros (petição, requerimento, etc.). Dessa forma, os Códigos de Processo Civil ou Penal impõem restrições tão relevantes ao estilo ou à estrutura que condicionam o próprio gênero discursivo.

A forma composicional das sentenças está definida no Código de Processo Penal, Art. 381. Deve compor-se, basicamente, de quatro partes: primeiramente, a caracterização é onde encontramos o número do processo, o nome do(s) representado(s), da(s) vítima(s) e a tipificação da infração cometida. Usa-se o tipo textual **descritivo**. Em seguida, o relatório é o momento destinado a mostrar o que aconteceu; quando aconteceu; em que circunstâncias; quem são os envolvidos, quais as provas obtidas e os procedimentos adotados. Usa-se o tipo textual **narrativo**. Em terceiro, a fundamentação é a explicação dos motivos que levaram o juiz a escolher certa medida. Aqui aparecem as jurisprudências e

interpretações quanto à materialidade e autoria da infração atribuída ao adolescente. Usa-se, então, o tipo textual **expositivo**. Para encerrar, geralmente após a expressão *EX POSITIS*, utilizada como articulador textual, o magistrado impõe a medida cabível no dispositivo, construído como tipo **injuntivo**. É uma ordenação expressa, um imperativo, marcado pelos verbos “Encaminhem-se, Publique-se, Registre-se, Intimem-se, Expeça-se, Cientifique-se, Arquivem-se, Comunique-se, Providencie-se e Inicie-se. Assim, um mesmo gênero, a sentença judicial, pode ser perpassado por vários tipos textuais, pois cada parte possui uma função pragmática específica no processo discursivo, ora descrever algo, ora narrar os fatos, ora fundamentar uma decisão, ora impor uma medida.

Os dados extraídos do nosso *corpus* de pesquisa assim se revelam:

<i>Participante</i>	<i>Tipificação do ato infracional cometido</i>	<i>Medida sócio-educativa aplicada</i>
01 representado (sexo masculino)	Art. 157 – Código Penal Brasileiro e outros incisos. Análogo ao roubo (assalto na rua)	Internação (medida extrema)
01 representados (sexo masculino)	Art. 157 - Código Penal Brasileiro e 121 de CP. Análogo ao assalto (com roubo de veículo)	Internação (medida extrema)
01 representado (sexo masculino)	Art. 157 – Código Penal Brasileiro e outros incisos. Análogo ao roubo (com agravante de lesão corporal)	Semi-liberdade e inclusão em programa para tratamento a toxicômanos e alcoólatras.

Tabela 01 – Medidas sócio-educativas impostas aos menores em conflito com a Lei.

Segundo Fairclough (2003, p. 67), a identificação de um discurso em um texto cumpre duas etapas: a identificação de quais partes do mundo são representadas e a identificação da perspectiva particular pela qual elas são representadas. As maneiras particulares de representação de aspectos do mundo podem ser especificadas por meio de traços linguísticos, que podem ser vistos como "realizando" um discurso. O mais evidente desses traços distintivos é a escolha do **vocabulário**, pois diferentes discursos "lexicalizam" o mundo de maneiras diferentes. Verificamos que, por mais grave que seja o delito cometido, conforme determinação da Constituição Federal de 1988 e do ECA, nunca é atribuída a nomenclatura de **crime** ao contexto de um adolescente, mas somente **ato infracional**. A sentença do magistrado Sabino da Silva Marques, por exemplo, traz a justificativa no corpo do texto:

[...] A Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu Art. 104, segue o mesmo em relação à relação à redação do Art. 228 da Constituição da República Federativa do Brasil em vigor, revela dizer: **“são penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, sujeitos às normas da legislação especial”**. Assim, como se observa, os fatos versando sobre ações cometidas por menores na referida faixa etária, e que se equiparam aos crimes e as contravenções, **devem ser tratados sem juízo de censura (culpabilidade), não podem ser considerados crimes, mas sim ATOS INFRACIONAIS**, sujeito às medidas sócio-educativas elencadas na citada Lei Federal [...]. (fl. 30 do anexo).

Dessa forma, com a substituição do termo “crime” por “ato infracional”, constrói-se um sentido atenuador do fato, ou seja, um adolescente infrator é reconhecidamente agente de uma ação, porém, este é diferenciado do tratamento de um adulto. A ação pode ser “explicada” pela pouca maturidade e discernimento, ou pela sua desfavorável condição socioeconômica do menor. No gênero Sentença Judicial, há uma constante tensão pela dominância do sentido. Assim, a imagem de causador (autor/ agente) do fato delituoso tende a ser alterada para consequência de uma situação – imaturidade biopsicológica ou efeito de um meio social. Isto não significa aceitar o mito da completa irrestrita inimputabilidade, pois, note que vários menores representados por atos infracionais receberam uma consequência pelos seus atos, mas ressalte-se que estas medidas têm o caráter educativo e não punitivo.

Na prática judiciária em Manaus, por meio da análise do gênero discursivo, vemos com clareza os critérios biopsicológico e social como atenuadores da conduta infracional, justificando que o adolescente cometeu tal infração porque não possui desenvolvimento intelectual, emocional e social completo. Porém, pesa contra o adolescente o critério comportamental, evidenciado pela consciência do erro, pelo uso de violência e grave ameaça, e ainda, a reincidência da ação. Confira-se a batalha entre os caracteres amenizador e agravante expressa por meio da sentença judicial em três Ações Sócio-Educativas (ASE), que apuraram a prática de atos infracionais de adolescentes:

Na primeira, a **ASE 008 – UnB**, um adolescente e outra pessoa conhecida como caveirinha (signo que no imaginário popular remete à ideia de perigo e morte) roubam uma mochila e dois celulares com o uso de uma arma de fogo que, posteriormente, é encontrada em poder do menor. Em sua análise da decisão, o magistrado revela:

Assim em que pese o talento, dedicação profissional e esforço demandado pela ilustre defensora do representado, objetivando a aplicação da medida [sócio-educativa] prevista no inciso V [semiliberdade], do Art. 112 da Lei Federal 8.069/90 como adequada à espécie, invocando inclusive **o fato de o representado não ter tido a oportunidade de seguir uma vida digna, visto que teve a infância conturbada em razão do falecimento do seu pai, e sua mãe ter constituído nova família** (*critério social*), tais argumentos e fundamentos, não há como ser acolhido por este juízo.

As razões apresentadas, mormente as de fundo emocional e psicológico, devem ser levada em consideração, mas não ilide o ato infracional praticado pelo representado (*critério comportamental*).

De igual sorte a sua afirmação de que **foi a pessoa maior [caveirinha] quem intimidou as vítimas com a arma de fogo** (*critério biopsicológico*), não lhe beneficia, permitindo que seja aplicada a medida prevista no inciso V, do Art. 112 da Lei Federal 8.069/90, porque o entendimento sedimentado em delitos envolvendo o concurso de pessoas, não há maior ou menor participação, pois o que se considera é o sucesso da ação dos agentes.

Em relação a este fator, é **o próprio representado que admite ter aceito livremente o convite para a participação do assalto, e que no seu entendimento, duas pessoas intimidam mais** (*critério comportamental*).

De outro giro, não há como beneficiar o representado com a medida pleiteada devido **o histórico que ostenta, com outras [quatro] ações sócio-educativas em tramitação** (*critério comportamental*). (fl. 31/32 do anexo, grifos nossos).

Observe-se que o critério biopsicológico, influência do maior de idade, juntamente com o critério social, desestrutura familiar, não conseguiram, neste caso, atenuar os elementos comportamentais, como o uso de violência – arma de fogo – e o complicado histórico infracional do adolescente. O resultado desta ASE é a aplicação da medida extrema de internação, pois, conforme a representação discursivamente construída, o menor assemelha-se a um adulto, visto que tem ação para praticar um ato infracional, tem juízo para saber que duas pessoas intimidam mais, e ainda, tem o histórico infracional de quatro ações sócio-educativas em tramitação.

Na segunda sentença, a **ASE 009-UnB**, um menor pratica um ato infracional análogo a um assalto a um mototaxista com o uso de uma arma de fogo, seguido do roubo de sua motocicleta e o suposto homicídio de uma jovem com um tiro na cabeça (sendo esse último o único delito não devidamente provado). Apesar da gravidade do caso e do menor já ter se envolvido em outra infração, observe a força da construção discursiva atenuadora do sentido construído pelo ECA:

Ainda que o representado não apresentasse **maus antecedentes** (*critério comportamental*), não se pode descuidar de que o caráter das medidas sócio-educativas do Estatuto da Criança e do Adolescente é primordialmente de recuperação do menor. **Não se pode ignorar que o ato infracional, analisado e julgado na presente ação não se trata de crime, mas sim, mera infração penal** (*relexicalização atenuante*) **regulamentada através de legislação especial**. Segundo os especialistas de estudo menorista, o escopo do ECA não está ligado ao caráter punitivo da reprimenda. **Ao contrário de visar punição do menor infrator, pretende assegurar-lhe proteção e educação** (*critério biopsicológico*), **através de medidas sócio-educativas, sem critérios rígidos de duração**. (fl. 36 do anexo, grifos nossos).

Vale destacar neste caso a peculiar relação do adolescente com um participante adulto. Apesar de o adolescente infrator ter sido reconhecido pela vítima como o [único] autor do assalto (cf. fl. 35 do anexo) e sozinho ter praticado o roubo de sua motocicleta, tal influência perniciosa recai sobre o indivíduo maior de idade ausente na ação delituosa. Segundo a ASE, o adulto reuniu-se ao menor posteriormente, na ocasião do suposto assassinato de uma jovem (não provado na apuração da ASE). Percebemos ainda que o menor, sentado na garupa da moto, teria sido o suposto responsável pelos disparos enquanto o maior de idade pilotava o veículo roubado (cf. fl. 34). Contudo, mesmo diante dos fatos narrados na ocorrência policial, verifique o destaque do magistrado quanto a essa relação:

Assim é que, considero que **a manutenção do representado na situação de convivência nociva que o mesmo apresenta é demasiadamente prejudicial, apresentando risco de grave comprometimento de sua personalidade** (*critério biopsicológico*), razão pela qual se apresenta adequada a aplicação excepcional da medida sócio-educativa de internação, [...] **com o fim de proteção do menor** e de sua inserção na sociedade.

É que, a internação contribuirá sobremaneira para a recuperação do menor, notadamente **porque irá afastá-lo de influências perniciosas que podem desviá-lo da conduta escorreta [sem falha], prevenindo a prática de nova infração, além de retirá-lo da situação de risco em que se encontra**. (*critério social*) Não é demais

lembrar que, como noticiam os autos, além do ato infracional análogo ao crime de roubo do CPB, objeto desta ação, **o menor representado anteriormente de envolveu em infrações correspondentes à ameaça e lesão corporal** (histórico). (fl. 37 do anexo, grifos nossos).

O resultado desta ASE é a aplicação da medida de internação, porém não como consequência dos atos do adolescente, mas, sobretudo, como proteção para o menor. A organização discursiva da sentença constrói a implicação semântica de que o adolescente tem uma conduta irrepreensível (eskorreita), mas que “as influências perniciosas o corrompem”. Acredita-se que essa convivência esteja comprometendo a (boa) personalidade do menor e, afastando-o desses indivíduos, a medida sócio-educativa ajudará a prevenir outros delitos. Contudo, os fatos descritos no próprio documento negam tal implicação, visto que foi o menor que cometeu o assalto sozinho e seu histórico denuncia uma crescente progressão: ameaça, lesão corporal, assalto e, talvez, um homicídio. Essa troca entre causa e efeito demonstra a coerção exercida pela legislação que impulsiona a uma visão de adolescente sempre sujeito à influência alheia devido à sua imaturidade e condição social.

Por fim, na terceira sentença, a **ASE 018 – UnB**, um adolescente, em parceria com outra pessoa não identificada, supostamente teria disparado contra uma vítima, deixando-a paraplégica, a fim de roubar sua carteira e motocicleta. O menor nega a autoria do disparo, mas reconhece haver tirado os objetos da vítima. Observe-se a disputa discursiva entre a defesa e a promotoria ressaltando os critérios atenuadores e agravantes analisados nesta pesquisa:

A fls. 32 e 33, **defesa** prévia no sentido do **representado ter sido influenciado pelo maior que o acompanhava no delito** (*critério biopsicológico*). (fl. 64 do anexo). Consta nos autos [da **promotoria**] **o reconhecimento em juízo por parte do representado** de haver subtraído a carteira e a moto que era pilotada pela vítima, **negando somente a autoria do disparo que ocasionou a gravíssima lesão, o que não lhe exime de responsabilidade** (*comportamental*), uma vez que no desenrolar da ação delituosa, ainda que **vendo que a vítima estava gravemente ferida** (*comportamental*) continuou com o **acordado com seu cúmplice** (*comportamental*) e **tentou subtrair** (*comportamental*) a carteira e a motocicleta, somente não obtendo sucesso devido a fatores alheios, a ação policial, impondo-se a necessidade **de aplicação de medida protetiva suficiente para produzir efeito educativo no menor** (*biopsicológico*). Nesse sentido, entendo [*voz do magistrado*] que a medida protetiva recomendada no **relatório avaliativo emitido pelo Serviço Social** [...], semiliberdade, é a mais adequada a auxiliar o adolescente na sua **luta contra as drogas** (*biopsicológico*), no momento que o **afasta do meio que o influencia negativamente** (*biopsicológico*) ao tempo que **será conscientizado de seu problema, da consequência de seu ato** (*biopsicológico*) e da **possibilidade de melhoria em sua vida** (*social*). (fl. 64 e 65 do anexo, grifos nossos).

Esta decisão ilustra cabalmente o que temos defendido. O resultado desta ASE, a medida de semiliberdade, é fruto da articulação do duplo sistema de significação. Enquanto a **defesa** busca atrair o sentido para a inocência, invocando a influência negativa do maior de idade e das drogas (critério biopsicológico), a **promotoria** destaca outro sentido (critério comportamental), isto é, a capacidade de

juízo do menor, a ação por ele desenvolvida e a gravidade do ato infracional. Como resultado, note como o **magistrado** acata a ideia de influência externa das drogas e do meio social, e ainda na imaturidade e inconseqüência das ações do adolescente, provando, assim, a força do sentido construído pelo Estatuto da Criança e do Adolescente na representação do adolescente.

3 Considerações finais

Podemos, assim, apontar duas forças antagônicas para a construção de sentidos no gênero Sentença Judicial na prática judiciária menorista em Manaus. A primeira força é o sentido construído pela legislação, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Este sentido pressiona para o caráter amenizador das medidas socioeducativas, pois destaca a imaturidade e a condição social do infrator. A segunda força está relacionada à gravidade, ao histórico e às conseqüências da ação do jovem. Essa modifica a representação mental transformando o menor em agente responsável pelas suas ações, merecedor de punição, e assim, discursivamente, semelhante a um adulto.

Em resumo, o texto construído nas Sentenças Judiciais manauaras é somente uma ponta do iceberg de significados mais globais e profundos, os quais moldam nossas opiniões sobre pessoas, instituições e processos. As disputas de sentido construídas nesse gênero são, na verdade, processo e também produto das relações diárias nas práticas discursivas e sociais. Portanto, qualquer gênero discursivo é indicativo de uma atividade social mais ampla, ou seja, ele nos permite analisar tanto os aspectos gramaticais (estilo, sintaxe, léxico) como os discursivos (estrutura, registro) ou pragmáticos (interlocutores, propósito, contexto), ou ainda os socioculturais (história, organização social, poder), como apontamos neste trabalho. Assim, aprender a manusear e interpretar um gênero discursivo é também aprender a desenvolver e compreender a prática social correspondente.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Maria E. Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (1929).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 13 de julho 1990.

BRASIL. Código Penal Brasileiro. Decreto-Lei 2.848, de 7 de Dezembro de 1940.

BRASIL. Código de Processo Penal. Decreto-Lei 3.689, de 3 de Outubro de 1941.

FAIRCLOUGH, N. Language and Power. London/New York , Longman, 1989.

_____. Discurso e mudança social. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. (Título original: Discourse and Social Change, 1992).

_____. Analysing discourse: textual analysis for social research. London/New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. Critical Discourse Analysis. In: VAN DIJK, T. A. (Org.). Discourse as Social Interaction. London: Sahe, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. Explorations in the Functions of Language. London: Edward Arnold, 1973.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. C. S. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre as práticas: implicações teórico-metodológicas. Linguagem em (dis)curso. Tubarão, vol. 5, n. 1, 2004.

_____. Análise de Discurso Crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMALHO, V. C. S.; RESENDE, V. M. Análise de Discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SILVA, P. Vocabulário jurídico. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

SWALES, J. Genre Analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VAN DIJK, T. A. Cognição, discurso e interação. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva. Trad. Rodolfo Ilari. Revisão técnica Viviane Ramalho. São Paulo: Contexto, 2012.

VAN DIJK, T. A.; HOFFNAGEL, J.; FALCONE, K. (Orgs). Discurso e poder. São Paulo: Contexto, 2008.



PODER JUDICIÁRIO

Comarca da Capital - Estado do Amazonas
 JUÍZADO INFRACIONAL DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

Autos nº **008 - UnB/ASE**

Marco Legal: Art.182 da Lei Federal nº 8.069/1990

Autor: O Ministério Público do Estado do Amazonas.

Representado: **José Guilherme Baldocchi**

Vítimas: **João Leiva Campos** e **Maurine Dorneles Gonçalves**

Incidência Infracional: art.157, § 2º I e II do Código Penal Brasileiro.

SENTENÇA

Vistos etc...

O Ministério Público do Estado do Amazonas, por seu representante, no uso e desempenho de suas atribuições, de conformidade com o disposto contido no art.182 da Lei Federal Nº 8.069/90, na qualidade de titular da **Ação de Pretensão Socioeducativa**, ofereceu **REPRESENTAÇÃO** perante este Juízo de Direito Especializado da Vara Infracional da Infância e da Juventude da Comarca da Capital, em desfavor do adolescente **José Guilherme Baldocchi** brasileiro, amazonense, natural de Manaus/AM, solteiro, sem atividade ocupacional definida, com 17 anos (22/05/1991), filho de Adenildo Batista de Lima e de Zilma Pereira de Alcântara, domiciliado na cidade de Manaus, residente na Rua Barcelos, nº ..., Bairro da Praça 14 de novembro, propondo a instauração de procedimento apuratório, para aplicação de medida socioeducativa que se afigurar a mais adequada, em razão de estar sendo atribuído ao nominado e qualificado adolescente, ato infracional contra as vítimas: **João Leiva Campos Filho** e **Maurine Dorneles Gonçalves**, equiparado ao delito tipificado no art.157, § 2º I e II do Código Penal Brasileiro em vigor.

Consta da citada Representação de fls.02/03 dos autos, que o representado **José Guilherme Baldocchi** antes



PODER JUDICIÁRIO
Comarca da Capital - Estado do Amazonas
JUÍZADO INFRACIONAL DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

qualificado, já tem em andamento perante o Juízo de Direito da Vara Infracional antes mencionada, (04) quatro ações socioeducativas, pela prática de atos infracionais, equiparados a furto, roubo tentado e consumado e ameaça, tombadas sob os nsº 12006, 1207, 12007, 12006 e, que no dia 20 de janeiro do corrente ano, por volta das 13:50 horas, na Av.Japurá, com Carvalho Leal, bairro da Cacheirinha, nesta cidade de Manaus, juntamente com o elemento conhecido como "Caveirinha" armado com um revólver calibre 32, renderam o casal **João Campos Filho** e **Maurine Dorneles Gonçalves**, e após anunciarem o assalto, roubaram uma mochila e dois aparelhos celulares daquelas vítimas, fugindo em seguida.

Consta ainda da Representação oferecida, que dois policiais militares que trafegavam de motocicleta na citada artéria, foram acionados pelas vítimas e saíram em perseguição aos assaltantes, conseguindo apreender apenas o representado, em poder do qual foi encontrada a arma de fogo utilizada no roubo, enquanto seu comparsa conseguiu escapar levando consigo os aparelhos celulares.

A Representação em questão veio aparelhada com o rol de duas testemunhas, que corresponde as duas vítimas já nominadas, e teve com base, o procedimento apuratório, fls.04/19 dos autos, a cargo da autoridade policial com atribuições na Delegacia Especializada em Apuração de Atos Infracionais.

Recebida formalmente a Representação, fls.14 dos autos, acolheu-se também o requerimento formulado pelo agente do Ministério Público, decidindo-se assim, pela Internação Provisória do representado, com respectivo encaminhamento para o Centro Sócio Educativo de Internação Provisória, gerenciado pela Secretaria de Estado de Assistência Social e Cidadania – SEAS, na cidade de Manaus, onde ainda se encontra, conforme Guia de Internação Nº 12009, às fls.16 dos autos.

Cumprido os atos de praxe de expediente no Juízo, foi



PODER JUDICIÁRIO
Comarca da Capital - Estado do Amazonas
JUÍZADO INFRACIONAL DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

designado o dia 03/02/2009, às 09:00 horas, para a audiência de apresentação do representado, momento em que este confirmou ser o autor da prática do ato infracional em apuração, o que fez com a participação do elemento que atende apenas por "caveirinha, revelando ainda, ter intimidado as vítimas com um revólver, e aceitou sem coação, a executar aquela prática ilícita, após convite formulado por "caveirinha.

Na guarda do prazo legal, a Defensora Pública com atividades neste Juízo, apresentou a defesa prévia, conforme consta às fls.23/24 dos autos, na qual discordou dos termos contido na Representação, onde aponta o representado como o autor do predito ato infracional, e remeteu a autoria para o elemento alcunhado "caveirinha", afirmando mais, ter este ficado de posse dos objetos roubados.

Na instrução processual, conforme a audiência de continuação, fls.37/38 dos autos, inquiriu-se as vítimas **João Leiva Filho** e **Maurine Dorneles Gonçalves** tendo estas confirmado o assalto sofrido e terem reconhecido o representado **José Guilherme Baldocchi** como uma das pessoas participante do assalto com o emprego de arma de fogo.

As razões orais foram substituídas por Memoriais escritos, cabendo inicialmente ao Ministério Público apresentá-lo, fls.41/43 dos autos onde, reportou-se a todos os elementos caracterizadores do ato infracional descrito na Representação, atribuído ao representado e ao elemento não localizado alcunhado "Caveirinha".

Afirmou se encontrar provada a materialidade e a autoria de tal ilícito, e concluiu, pugnando pela procedência da Representação oferecida, mantendo-se em desfavor do representado, a medida de internação, por afigurar-se adequada à espécie.

A defesa por seu turno apresentou as alegações de fls.45/46 dos autos, onde admite que o representado confessou parcialmente a sua participação na empreitada delituosa, reafirmou ter sido o elemento



PODER JUDICIÁRIO
Comarca da Capital - Estado do Amazonas
JUIZADO INFRACIONAL DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

conhecido apenas por "caveirinha" o verdadeiro autor do ato infracional em apuração, por ter intimidado as vítimas e ficado de posse dos objetos roubados, e ao final, requereu seja aplicado ao representado, a medida socioeducativa prevista no inciso V do art.112 da Lei Federal 8.069/90.

É o relatório. **DECIDO.**

A Pretensão de Ação Socioeducativa em tela, proposta pelo Ministério Público, cuidou da apuração de ato infracional equiparado ao delito tipificado no art.157, § 2º I e II do Código Penal Brasileiro em vigor, apontando como participante o adolescente **José Guilherme Baldocchi**

porque de acordo com o que consta da Representação oferecida perante o Juízo Especializado da Infância e da Juventude, no dia 20 de Janeiro do corrente ano, por volta das 13:50 horas, na Av.Japurá, com Carvalho Leal, bairro da Cachoeirinha, nesta cidade de Manaus, juntamente com o elemento conhecido como "Caveirinha" armado com um revolver calibre 32, renderam o casal **João Leiva Filho** e **Maurine Dorneles Gonçalves**, e após anunciarem o assalto, roubaram uma mochila e dois aparelhos celulares daquelas vítimas, fugindo em seguida.

DO DEVIDO PROCESSO LEGAL PARA O ATO EM APURAÇÃO

O processo, notadamente por seu caráter especialíssimo, se encontra em ordem, tendo sido observado o devido processo legal aplicado à espécie.

DO CARÁTER ESPECIAL PARA A APURAÇÃO DO ATO

O mandamento consubstanciado no art.228 da Constituição da República Federativa do Brasil em vigor, é no sentido de que *"são penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, sujeitos às normas da legislação especial"*.

A Constituição da República Federativa do Brasil em vigor, seguiu o mesmo dispositivo contido no art.27 do Código Penal Brasileiro em vigor, cujas disposições legais aplica-se subsidiariamente na apuração de



PODER JUDICIÁRIO
Comarca da Capital - Estado do Amazonas
JUIZADO INFRACIONAL DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

atos infracionais atribuídos a esses menores regulando portanto sanções cabíveis às pessoas menores de 18 anos que cometam atos infracionais (típicos e antijurídicos).

A Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu art.104, segue o mesmo em relação à redação do art.228 da Constituição da República Federativa do Brasil em vigor, revela dizer: "*são penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, sujeitos às normas da legislação especial*".

Assim, como bem se observa, os fatos versando sobre ações cometidas por menores na referida faixa etária, e que se equiparam aos crimes e as contravenções, devem ser tratados sem juízo de censura (culpabilidade), não podem ser considerados crimes, mas sim ATOS INFRACIONAIS, sujeitos às medidas socioeducativas elencadas na citada Lei Federal, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

DA MATERIALIDADE DO ATO

Conforme afirma o Ministério Público nas suas alegações, a parte objetiva do ato infracional, se encontra claramente exposta nos autos, fundamentada nas fls.06/09, destacando-se aí, o AUTO de EXIBIÇÃO e APREENSÃO, cujo teor, dentre as informações de praxe, descreve o objeto móvel de ilícito, um revolver calibre 32 de marca INA número 119310, encontrado em poder do representado **José Guilherme Baldocchi** cujo nome correto é **José Guilherme Baldocchi** comprovando-se dessa forma, a materialidade do questionado ato infracional.

DA AUTORIA DO ATO

A autoria do ilícito em questão, equiparado ao crime de roubo majorado, por sua vez, também se encontra devidamente provada e comprovada nos autos, pela própria confissão do adolescente/representado, ocorrida quando oitivado em Termo de Declarações perante a autoridade policial, e em Juízo, na audiência de apresentação, fls.21 dos autos.



PODER JUDICIÁRIO
Comarca da Capital - Estado do Amazonas
JUÍZADO INFRACIONAL DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

DA ANÁLISE DO ATO

Afirmado encontrar-se devidamente provada nos autos, a autoria e a materialidade do ato ilícito equiparado ao crime de roubo qualificado, aqui tratado como ato infracional em apuração e, atribuído ao representado **José Guilherme Baldocchi** requer o Ministério Público, através de seu representante, a procedência da representação oferecida e seja mantida a sua internação nos termos previstos na Lei Federal Nº 8.069/90.

Contra esta pretensão do Ministério Público, insurge-se a defesa, pugnando pela aplicação da medida estabelecida no inciso V, do art.112 da Lei Federal já mencionada.

DA ANÁLISE E DECISÃO

O fato ilícito em apuração, aqui tratado como ato infracional, no que diz respeito a pessoa do representado **José Guilherme Baldocchi** e a sua efetiva participação naquela empreitada, como também da pessoa maior de idade, alcunhada de "Caveirinha", não necessita maiores delongas para uma decisão reconhecendo o ilícito, porque ele confessou tal prática, em duas oportunidades, citando os objetos subtraídos das vítimas, e estas confissões se harmonizam com os demais elementos probatórios resultantes daquelas fases: inquisitória e processual.

Assim, em que pese o talento, dedicação profissional e esforço demandado pela ilustre defensora do representado, objetivando a aplicação da medida prevista no inciso V, do art.112 da Lei Federal 8.069/90, como adequada à espécie, invocando inclusive o fato de o representado não ter tido a oportunidade de seguir uma vida digna, visto que teve a infância conturbada em razão do falecimento de seu pai, e sua mãe ter constituído nova família, tais argumentos e fundamentos, não há como se acolhido por este juízo.

As razões apresentadas, mormente as de fundo emocional e psicológico, deve ser levadas em consideração, mas não ilide o ato infracional praticado pelo representado.

De igual sorte a sua afirmação de que foi a pessoa maior quem



PODER JUDICIÁRIO
Comarca da Capital - Estado do Amazonas
JUÍZADO INFRAACIONAL DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

intimidou as vítimas com a arma de fogo, não lhe beneficia, permitindo que seja aplicada a medida prevista no inciso V, do art.112 da Lei Federal 8.069/90, porque o entendimento sedimentado em delitos envolvendo o concurso de pessoas, não há maior ou menor participação, pois o que se considera é o sucesso da ação dos agentes.

E em relação a este fator, é o próprio representado que admite, ter aceito livremente o convite para a participação do assalto, e que no seu entendimento, duas pessoas intimidam mais.

De outro giro, não há como beneficiar o representado com a medida pleiteada devido o histórico que ostenta, com outras ações socioeducativas em tramitação.

Razão tem portanto o Ministério Público, através de seu representante em requerer a procedência da Representação oferecida, com a conseqüente aplicação da medida prevista no inciso VI do art.112 e disciplinada nos artigos 121 a 125. todos da Lei nº 8.069/90, como medida adequada à espécie, a qual não entendo como um juízo de censura (culpabilidade), mas sim, voltada para o bem estar do representado infrator, que conta apenas 17 anos e pelo bom trabalho que é desenvolvido pelo corpo profissional dos Centros Sócio Educativos que recebem estes menores, terá boas chances de realmente superar esta fase difícil de sua vida.

Ante o exposto, convencido da comprovação da materialidade e autoria do ato infracional, praticado em concurso de pessoas pelo adolescente **José Guilherme Baldocchi**, já qualificado, conduta que se amolda ao tipo penal capitulado no art. 157, § 2º, I e II do Código Penal Brasileiro em vigor, fundamentado nos artigos 103, 114, e 122, I da Lei Federal nº 8.069/90, julgo procedente, no tocante ao ato infracional equivalente ao roubo, a Representação de fis.02/03 dos autos, oferecida em desfavor do nominado adolescente, e assim decido aplicar-lhe a medida **Socioeducativa** da Internação, prevista no art.121 da lei já mencionada, por entender ser



PODER JUDICIÁRIO
Comarca da Capital - Estado do Amazonas
JUIZADO INFRAFRACIONAL DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

adequada à espécie, a ser cumprida no Centro Sócio-educativo de Internação
Assistente Social DAGMAR FEITOZA nesta cidade de Manaus.

Expeça Guia de Internação, para efeito de encaminhamento do
adolescente ao citado estabelecimento e conseqüente cumprimento imediato
da medida imposta.

Vencido o prazo para recurso voluntário, registre-se com as
cauteelas de praxe.

Intimem-se

Manaus, 16 de março de 2009

Sabino da Silva Marques
Sabino da Silva Marques
Juiz de Direito

Ciente em: 30.03.2009.
J.P.E.

Autos nº **009 - UnB**

Ação sócio-educativa

Sentença:

O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO AMAZONAS ofereceu representação em desfavor de **Jair Ventura Filho** menor, imputando-lhe a prática, em tese, dos atos infracionais análogos aos crimes previstos no artigo 157, § 2º, I, e artigo 121, ambos do CPB.

Narra a representação, em síntese, que no dia 23 de dezembro de 2008, cerca das 03:00 horas da madrugada, o representado solicitou os serviços do motociclista **Eduardo Roberto Stingen**, que se achava estacionado na frente da casa noturna "Balneário da Companhia". No percurso, quando a moto trafegava pela avenida principal do bairro da Floresta, segundo ainda relata a peça inaugural, o menor encostou um revólver nas costas da vítima, anunciando um assalto, levando a sua carteira porta-cédula contendo cerca de R\$ 70,00 (setenta reais), o documento da motocicleta e um aparelho celular "Nokia". Que, a seguir, o menor saiu dirigindo a motocicleta da vítima.

Informa a peça vestibular, ainda, que, em seguida, o menor representado juntou-se ao indivíduo conhecido por "Sandrinho", sendo que este passou a dirigir a motocicleta e quando trafegava pela "Boia da Feira do Produtor", o representado que se achava na garupa da moto, sacou do revólver calibre 38 e efetuou três disparos contra um grupo de jovens, atingindo a cabeça de **Delma Gonçalves**, que veio a falecer em razão da lesão. Que ambos foram perseguidos por policiais, tendo resultado na apreensão do representado e na fuga de "Sandrinho".

A representação foi recebida, conforme decisão de fls. 20 (29.12.2008), sendo decretada a internação provisória do menor.

Com a peça de representação, vieram os documentos de fls.04 a 19.

Consta dos autos que o menor representado responde neste Juizado por outra ação (nº 534/08) resultante de infração decorrente de ameaça e lesão corporal.

Sumário social às fls. 22/23.

Declarações do representado às fls. 26/27. Nessa oportunidade, foi requerida pela defesa a revogação da internação provisória, cujo pedido teve parecer contrário do douto agente ministerial (fls. 29/30), mantendo-se o menor representado sob custódia, na conformidade da decisão de fls. 32.

Reiterado o pedido de revogação da internação provisória pela digna Defensora Pública (fls. 51/53), o Ministério Público se manifestou novamente contrário à pretensão da defesa, consoante judicioso parecer de fls. 57/58. Nova reiteração pela defesa (fls. 63/64), mantida a custódia preventiva do representado.

Defesa prévia apresentada às fls. 34/35.

Em audiência de instrução em julgamento, foi ouvida a vítima **Eduardo Roberto Stinghen** que reconheceu como sendo o representado, presente ao ato, o mesmo menor que lhe assaltou conforme descrição feita na representação. O Ministério Público e a defesa requereram a desistência da oitiva das testemunhas por eles arroladas, respectivamente, na peça inicial e na defesa prévia.

O Ministério Público apresentou razões finais às fls. 79/82, pugnando tão-somente pela aplicação de medida sócio-educativa ao menor em relação à infração por ele cometida, análoga ao crime de roubo e, em relação à infração análoga ao previsto no art. 121, postulou pela não imposição de providência sócio-educativa ao mesmo representado, por entender não haver prova da existência do fato.

Por sua vez, a Defesa ofereceu alegações finais, através de memoriais (fls. 86/88), requerendo a atenuação da aplicação ao menor da medida de internação pela de prestação de serviços à comunidade.

É O RELATÓRIO.

Pelo que se depreende das provas produzidas nos autos não resta dúvida de que o menor representado praticou o ato infracional análogo ao crime descrito no artigo 157, § 2º, I do CPB posto que foi comprovada a materialidade e a autoria do roubo.

A materialidade restou evidenciada dos autos, através dos Boletins de Ocorrência de fls. 04 e 12 e do Auto de Apreensão (fls. 16), corroboradas pelas declarações da vítima, tomadas perante a autoridade policial e em juízo, oportunidade em que a mesma reconheceu o menor como sendo a mesma pessoa que o assaltou, armado de um revólver.

O menor, por ocasião da audiência de apresentação neste Juizado, embora tenha declarado que não praticou os atos infracionais descritos na representação, contudo restou demonstrado sua participação no assalto ao mototaxista, tanto que, como atrás visto, o mesmo reconheceu o menor como sendo a mesma pessoa que o assaltou, e que o ameaçou com uma arma de fogo.

Assim é que, à evidência dos autos, restou constatada a presença da necessária certeza acerca da prática do ato infracional correspondente à infração análoga ao previsto no art. 157, narrado na peça vestibular e a qualificadora, pelo emprego de arma.

Contudo, no que concerne à infração análoga ao crime previsto ao art. 121 do CPB, realmente, como ressaltado pelo próprio representante do Ministério Público, não resultou demonstrado, ou seja, não houve prova da existência do fato tal como descrito na peça vestibular.

Na verdade, ao exame das peças constantes dos autos, não restou comprovada materialidade da infração. Requisitado ao Instituto Médico Legal a apresentação do laudo de exame de necropsia da suposta vítima **Delma Gonçalves**, aquele órgão informou que nada consta sobre a mesma.

Em relação à autoria, de igual modo não restou cabalmente demonstrada na fase instrutória.

Segundo Roberto João Elias, em sua obra "Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente", analisando o art. 189 do

ECA, ressalta que não se deve aplicar nenhuma medida na hipótese de não haver prova da existência do fato ou de que o adolescente tenha concorrido para o ato infracional:

“(…) É sem dúvida, desejável que seja devidamente apurado o ato que se imputa ao adolescente, para se aplicar a medida adequada, que tem caráter pedagógico, com o intuito de recuperá-lo e fazer com que possa, na família e na comunidade, desenvolver-se plenamente (…)”

“(…) Não se justifica uma representação, como permite o art. 182, sem que haja elementos que, pelo menos, indiquem a existência de ato infracional e indícios de autoria (…)” (Ed. Saraiva, 3ª ed., 2008, pág. 220).

Conclui o insigne mestre, “Não se deve esquecer que estamos no campo do devido processo legal e não de um procedimento inquisitorial”.

A digna Defensora Pública, nomeada para atuar na defesa do representado, em suas razões finais, insurge-se contra o parecer ministerial pela aplicação da internação do representado pela prática da infração análoga ao crime previsto no art. 157, § 2º, I, do CPB, ao argumento de que não restou plenamente demonstrada a materialidade e autoria, alegando, ainda, que o fato do adolescente já ter se envolvido em outra infração em curso neste Juizado não é suficiente para impor uma medida tão severa, só aplicável em situações excepcionais.

Ainda que o representado não apresentasse maus antecedentes, não se pode descuidar de que o caráter das medidas sócio-educativas do Estatuto da Criança e do Adolescente é primordialmente de recuperação do menor. Não se pode ignorar que o fato infracional, analisado e julgado na presente ação não se trata de crime, mas sim, mera infração penal regulada através de legislação especial. Segundo os especialistas do estudo menorista, o escopo do ECA não está ligado ao caráter punitivo da reprimenda. Ao contrário de visar punição do menor infrator, pretende assegurar-lhe proteção e educação, através de medidas sócio-educativas, sem critérios rígidos de duração.

Nessa esteira, examinando o caso vertente, segundo as provas carreadas aos autos, verifica-se, contudo, que o representado, conforme ele mesmo admite, no dia e hora que coincide com o assalto feito ao mototaxista., encontrava-se no “Balneário da Companhia”. Segundo a sua versão apresentada perante a autoridade policial e neste Juízo, restou claro que foi transportado na garupa de uma motocicleta, dirigida por “Sandrinho” cuja pessoa alegou ter disparado contra a suposta vítima.

Nessa trajetória, a própria vítima em Juízo, ratificando todos os termos de sua declaração prestada perante a autoridade policial, reconheceu o menor representado como sendo o mesmo que solicitou os seus serviços de mototaxista, e que o assaltou em seguida, utilizando-se de uma arma.

Segundo a legislação menorista, a medida de internação poderá ser aplicada, dentre outras elencadas no art. 122 do ECA, também quando tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça, como na espécie.

Assim é que, considero que a manutenção do representado na situação de convivência nociva que o mesmo apresenta é demasiadamente prejudicial, apresentando risco de grave comprometimento de sua personalidade, razão pela qual se apresenta adequada a aplicação excepcional da medida sócio-educativa de internação, artigo 112, VI, da Lei nº 8.069/90, com o fim de proteção do menor e de sua inserção na sociedade.

É que, a internação contribuirá sobremaneira para a recuperação do menor, notadamente porque irá afastá-lo de influências perniciosas que podem desviá-lo da conduta escorreita, prevenindo a prática de nova infração, além de retirá-lo da situação de risco em que se encontra. Não é demais lembrar que, como noticiam os autos, além do ato infracional análogo ao crime de roubo do CPB, objeto desta ação, o menor representado anteriormente se envolveu em infrações correspondentes à ameaça e lesão corporal. (autos nº /2008).

Ao exposto, atento às diretrizes do artigo 99 do Estatuto da Criança e do Adolescente, sopesados os fatos e as circunstâncias da infração praticada pelo representado, por entender suficiente e adequada, APLICO ao menor **Jair Ventura Filho** a medida sócio-educativa de internação prevista no artigo 112, VI, do referido estatuto especial, pelo prazo de seis (6) meses. Expeça-se a competente Guia de Internação.

Sem custas, na forma do art. 141, § 2º, do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Intimem-se.

Manaus(AM), 04 de maio de 2009


João Mauro Bessa
Juiz de Direito

ESTADO DO AMAZONAS
PODER JUDICIARIO
JUIZADO DA INFANCIA E JUVENTUDE INFRACIONAL

Autos nº: 018 - UnB
Ação Sócio Educativa
Adolescente: **Jonas Eduardo Américo**

Vistos, etc...

Trata-se de Ação Sócio Educativa instaurada para apurar o ato infracional assemelhado a roubo que teria sido praticado pelo adolescente **Jonas Eduardo Américo**, ora representado.

Em audiência de apresentação o representado reconheceu parcialmente a imputação que lhe feita, assumindo haver pego a carteira e a moto da vítima após o mesmo haver sido baleado, porem nega a autoria do disparo que invalidou definitivamente a vitima.

A fis.32 e 33, defesa previa no sentido do representado ter sido influenciado pelo maior que o acompanhava no delito.

Em audiência de conciliação a vitima compareceu e não apresentou convicção no reconhecimento do representado como autor do disparo, limitando-se a *achar* que se trata do mesmo.

Em alegações finais, o Ministério Publico posicionou-se pela aplicação da medida de internação e a defesa pugna pela aplicação da medida de prestação de serviço a comunidade combinada com liberdade assistida.

E o relatório. Passo a decidir

O ato infracional imputado ao representado encontra-se previsto no art.157, parágrafo 3º, do C.P., roubo no qual resulta lesão corporal de natureza grave.

Consta nos autos o reconhecimento em Juízo por parte do representado de haver subtraído a carteira e a moto que era pilotada pela vitima, negando somente a autoria do disparo que ocasionou a gravíssima lesão, o que não lhe exime de responsabilidade, uma vez que no desenrolar da ação delituosa, ainda que vendo que a vitima estava gravemente ferida continuou com o acordado com seu



Autos nº: 018 - UnB

cúmplice e tentou subtrair a carteira e a motocicleta, somente não obtendo sucesso devido a fatores alheios, a ação policial, impondo-se a necessidade de aplicação de medida protetiva suficiente a produzir efeito educativo no menor.

Nesse sentido, entendo que a medida protetiva recomendada no relatório avaliativo emitido pelo Serviço Social do Centro Sócio Educativo de Internação Provisória, semi-liberdade, e a mais adequada a auxiliar o adolescente na sua luta contra as drogas, no momento em que o afasta do meio que o influencia negativamente ao tempo em que será conscientizado de seu problema, da consequência de seu ato e da possibilidade de melhoria em sua vida.

Isto posto, reconheço a procedência da representação quanto a prática do ato infracional imputado a **Jonas Eduardo Américo** no momento em que aplico-lhe a medida socioeducativa de semi liberdade prevista no art.112, V, c/c art.108, parágrafo único, ambos do E.C.A.

Expeça-se a guia de desinternação e transferência do menor.

P.R.I.C.

Manaus, 14 de agosto de 2009.


Mônica Cristina Reposo da Câmara Chaves do Carmo
Juíza de Direito, respondendo pela Vara Infracional

ESTUDOS VARIACIONISTAS NO SUDESTE DO PARÁ

E.P. M. S¹¹²

Resumo: O Sudeste do Pará configura-se como uma das regiões de maior complexidade social do Estado. A história da região tem sido marcada por eventos de forte impacto na vida sociocultural, o que a torna bastante dinâmica e heterogênea. Por conta disso há, no senso comum, a ideia de que essa “região não tem cultura”. Do ponto de vista linguístico, a opinião comum divide-se entre afirmar que na região “não há um sotaque ou que é a fala da região é um “caos”, devido sua heterogeneidade. Tais questões são muito interessantes do ponto de vista linguístico, especialmente para os estudos variacionistas, aos quais se dedicam as pesquisas realizadas no âmbito do OLISSPA (Observatório de Linguagem do Sul e Sudeste do Pará) e sobre as quais traçaremos a trajetória neste trabalho. Em 2003, no Campus Universitário de Marabá, no âmbito da Faculdade de Estudos da Linguagem, foi criado o programa de pesquisa Observatório de Linguagem do Sul e Sudeste do Pará (OLISSPA, registrado no diretório do CNPQ), que tem se ocupado de desenvolver pesquisas variacionistas, sociolinguísticas, socioterminológicas e dialetológicas, nessas regiões.

Palavras-chave: Falares. Pesquisa linguística. Variação linguística.

ABSTRACT: The Language Observatory from the Southeast of Pará (*Observatório de Linguagem do Sul e Sudeste do Pará - OLISSPA*) was created in 2003 as a research program of the Language Studies Faculty (*Faculdade de Estudos da Linguagem - FAEL*), campus of Marabá, and it has been registered as a research group in the CNPQ directory since 2010. It aims to provide linguistic research related to linguistic variations and the vocabulary of particular social groups. The activities developed have been guided by variationist theoretical support under different approaches, such as sociolinguistic, socioterminological and dialectological.

Key-words: Linguistic variation. Dialects. Linguistic research.

Introdução

O curso de Letras encontra-se dentre os cursos mais antigos da Universidade Federal do Pará na região Sudeste do Pará desde 1987, por meio do Campus Universitário de Marabá, cuja instalação se deu a partir do projeto de interiorização da UFPA. Desde então vem arduamente buscando se estruturar para atender às demandas de ensino, pesquisa e extensão próprias do fazer acadêmico e, em específico, aquelas de interesse do curso.

¹¹² Professora de Linguística no Campus Universitário de Marabá -UFPA. Coordenadora do OLISSPA. Email elianema@ufpa.br.

Entretanto, um dos grandes entraves a tais propósitos têm sido as limitações próprias de uma universidade pública do norte do país em expansão rumo ao interior: falta de recursos humanos e materiais. Os primeiros têm sido contemplados pela busca árdua de capacitação de seus docentes em níveis de pós-graduação e os segundos pela concorrência a editais que possibilitem o desenvolvimento da pesquisa em termos materiais, o que de fato tem sido um grande entrave, a despeito da imensa demanda de pesquisa que requer nossa realidade local.

É nesta perspectiva que este projeto se insere. Seu principal interesse é de fomentar um campo de pesquisa voltada para as situações de usos da língua portuguesa e de outras línguas faladas nas regiões sul e sudeste do Pará, como também aspectos linguísticos e sociolinguísticos da língua portuguesa em geral. Portanto, a despeito das condições adversas à produção científica na atual conjuntura das universidades públicas, em especial à que esse projeto se vincula, há trabalhos realizados e em andamento que podem contribuir para a compreensão da realidade linguística e sociolinguística nessas regiões e, mais modestamente, para a compreensão dos usos do Português Brasileiro.

As Regiões Sul e Sudeste do Pará

As mesorregiões paraenses Sudeste e o Sudoeste (essa última mais conhecida como Sul do Pará) têm sido pouco contempladas em termos de pesquisa, especialmente, do ponto de vista linguístico e mais ainda do sociolinguístico. O que pode ser um grande prejuízo à compreensão da formação sócio-histórica de todo o Estado, sobretudo se levarmos em conta a complexidade da formação humana e sociocultural dessas regiões, que inclui o caboclo, o indígena, o afrodescendente e os provenientes de migrações de diferentes regiões do Brasil em consequência de interesses políticos diversos (como a ocupação da Amazônia no período da ditadura militar) e de ciclos econômicos vários, que tornaram a região uma das mais peculiares do mundo, tanto do ponto de vista ambiental quanto sociocultural.

Trata-se de fatos históricos de grande impacto, tais como a abertura de estradas como a Transamazônica, a partir dos anos 1970; a extração do caucho; a coleta de castanha-do-pará; a garimpagem (com a descoberta de garimpos como Serra Pelada nos anos 1980); a pecuária; a extração de madeira; os grandes projetos como a construção de hidrelétrica de Tucuruí; a instalação da mineradora Vale do Rio Doce e mais recentemente a explosão do agronegócio e a previsão de instalação da companhia ALPA (*Aços Laminados do Pará*) que intensificaram as migrações de forma vertiginosa. Consequentemente, de fato, para cá convergem variedades linguísticas de todas as regiões do país, que coexistem com línguas de grupos indígenas de várias etnias.

É essa complexidade que caracteriza o Sul e Sudeste do Pará como *regiões de fronteira*, e que as aproximam do ponto de vista de suas especificidades em vários aspectos e as diferenciam em relação às demais regiões do Estado do Pará cuja imensidão territorial, por si mesma, o torna uma fonte inesgotável de observação científica sob diversos prismas teóricos. Sem dúvida, os aspectos linguísticos e culturais que nelas se somam e se interpenetram fazem com que a configuração e os conflitos resultantes dificilmente possam percebidos em sua totalidade.

De fato, as diferenças entre essas regiões face às demais são bastante perceptíveis em diversos aspectos: socioeconômicos, culturais e linguísticos. É na perspectiva da pesquisa linguística associados aos aspectos socioeconômicos e culturais que propusemos o grupo de pesquisa *Observatório de Linguagem*

do Sul e Sudeste do Pará¹¹³ (OLISSPA). Apesar de seu registro no CNPQ só ter se efetivado em 2010, sua criação reporta a 2003 (como programa de pesquisa, aprovado no âmbito da faculdade a que nos integramos - FAEL), a partir da defesa da dissertação de mestrado *Realizações da nasal e lateral palatais no falar de Marabá*¹¹⁴ e firmado em tese de doutorado *As palatais lateral e nasal no falar paraense: uma análise variacionista e fonológica*¹¹⁵. Desde então, os trabalhos de pesquisa e extensão tem se realizado no sentido de implementar os objetivos que fundamentam sua existência.

Metas, objetivos e metodologia do OLISSPA

Os objetivos para o OLISSPA foram traçados em consonância com a realidade e as necessidades da pesquisa voltadas para a diversidade e variação linguísticas. Assim definimos como objetivo central e geral: *constituir, documentar, descrever e analisar corpora orais e escritos das regiões Sul e Sudeste do Pará*. Dentre os objetivos específicos destacamos: fomentar a pesquisa linguística nas regiões Sul e Sudeste do Pará na correlação da diversidade e variação linguísticas e ensino-aprendizagem de língua, com o propósito de construir alternativas para a superação de problemas relacionados (por exemplo, variantes escritas em decorrência das interferências da fala);

Percebe-se pelos objetivos que as metas a serem alcançadas devem ampliar as condições de produção científica, do ponto de vista humano e material, bem como a própria produção científica. Dessa forma, para a de consolidação do OLISSPA vislumbramos dentre as diversas metas: adquirir sala própria, fomentos, equipamentos e materiais permanentes que viabilizem a pesquisa; formar um banco de dados de fala em diferentes contextos de produção oral; formar um banco de dados com textos escritos por autores considerados “regionais”;

Como discutiremos mais adiante, muitos desses objetivos e metas sofrem as duras restrições das condições materiais impostas pelas circunstâncias que envolvem a educação no Brasil.

Quanto à linha teórico-metodológica, é necessário dizer que o ponto de partida teórico que fundamenta esta proposta é o dos estudos variacionistas, segundo os quais o estudo de uma língua em uso é uma das formas de se conhecer a comunidade que a utiliza. Isso é possível por que as manifestações linguísticas de um grupo (marcadas por particularidades fonético-fonológicas, morfossintáticas, semântico-lexicais) são pistas importantes para o conhecimento tanto da história quanto do momento atual da vivência de uma comunidade, devido ao fato de serem as línguas portadoras de cultura e veículo para sua transmissão, de forma que conferem tanto uma identidade individual quanto social, bem como autoestima e autoafirmação, por ser parte inerente da constituição das sociedades.

Tendo em vista os objetivos traçados para esse projeto em particular, especialmente a formação de banco de dados linguísticos (*Corpus de Português Falado e Escrito nas Regiões Sul e Sudeste do Pará - CORPSS*) obedece a diferentes parâmetros de coleta de dados linguísticos que se apoiam nos aportes oferecidos pela Sociolinguística Variacionista, pela Geo-Sociolinguística, e pela Etnografia da Comunicação, conforme objetivos e etapas próprias de cada coleta. Para tanto, é imprescindível a seleção de

¹¹³ Registrado como grupo de pesquisa no CNPQ no ano de 2010 com o mesmo nome.

¹¹⁴ *Variações dos fonemas palatais lateral e nasal no falar de Marabá-PA*. Universidade Federal do Pará. Belém, 2002.

¹¹⁵ *As palatais lateral e nasal no falar paraense: uma análise variacionista e fonológica*. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2008.

falantes/informantes adequados a esses objetivos, o registro da fala em situações diversas em diferentes normas, gêneros de interações verbais e modalidade da língua de acordo com uma metodologia adequada para cada fim.

Entretanto, dada à abrangência do OLISPA, em linhas gerais, a coleta de dados obedece aos seguintes critérios: a seleção de informantes se faz de acordo com os objetivos imediatos de cada pesquisa, mas a composição da amostra em área urbana com finalidades sociolinguísticas segue a proposta do *Atlas Linguístico do Pará*, com adequações. Assim, a seleção se faz informantes nascidos na área urbana da cidade cuja estratificação social levará em conta os seguintes critérios: a) ser nascido ou ter vindo para essa cidade com até cinco anos de idade; b) deve ter pais marabaenses ou aqui residentes desde a infância; c) não ter se ausentado da cidade por um período superior a 02 anos; d) residir na cidade e) enquadrar-se em uma das células quanto ao sexo, faixa etária (A= 15- 25anos; B= 26-46 anos; C= +46 anos;) e escolaridade (1= até 4 anos; 2= até 9 anos; 3= acima de 9 anos).

O registro de dados orais deve ser feito por meio de gravação de áudio (e vídeo, conforme objetivos) em condições as mais naturais possíveis, por meio de instrumentos de coleta adequados aos objetivos estabelecidos. Cada registro em áudio por informante, no caso de narrativas, deve no mínimo conter 45 (quarenta e cinco) minutos e, no máximo, de 60 sessenta minutos, e nos demais casos adéqua-se às necessidades e condições imediatas. O tratamento dos dados obtidos se faz primeiro pela digitalização, a fim de serem arquivados, para posterior transcrição - grafemática, conforme orientações da Análise da Conversação e do Projeto NURC; e transcrição fonética, conforme as normas do Alfabeto Fonético Internacional (IPA) ou ainda ortográfica conforme os objetivos estabelecidos para a descrição e análise. Em função disso, os dados podem ser submetidos, por exemplo, à utilização de programas computacionais para arquivamento e ou tratamento estatístico conforme a natureza e o objeto da pesquisa (programas como Goldvarb, Toobox dentre outros disponíveis).

Os dados linguísticos orais abrangem textos de diferentes tipos: narrativas de experiência pessoal, recontada; de descrição de local; relato de procedimento, de opinião; textos conversacionais; em função disso, os instrumentos de pesquisa para obtenção de dados abrangem questionários semântico-lexicais e entrevistas, dentre outros instrumentos de coleta de dados linguísticos necessários aos objetivos de pesquisa imediata.

A observação e a inserção dos pesquisadores no lócus de pesquisa são desejáveis e esperadas, bem como a gravação de áudio e imagem, conforme as circunstâncias de pesquisa. De igual modo, a seleção de informantes se adéqua aos propósitos pretendidos e à orientação metodológica mais imediatamente relacionada ao objeto específico de cada pesquisa (nível linguístico de descrição; falar urbano, rural; gênero de texto; fala espontânea, conversação; texto oral, escrito; texto escrito em ambiente escolar, de autores regionais; língua portuguesa, língua indígena; língua comum, de grupos profissionais, étnicos), a ser realizada no âmbito da orientação do OLISPA e aos objetivos pretendidos.

Assim, no caso de nosso projeto, o rigor metodológico se atém aos aspectos teórico-metodológicos, apropriados a cada pesquisa, mas se circunscreve no âmbito de um dos campos anteriormente citados de modo a dar conta das manifestações linguísticas das regiões Sul e Sudeste do Pará. Por questões de restrição de recursos materiais e humanos, nosso enfoque é sobre a região sudeste, com ênfase em Marabá e circunvizinhança, mas esperamos poder realizar trabalhos em cidades mais distantes (para isso depende-se dos fomentos), bem como colaborar com pesquisas na outra região em parceria com iniciativas de pesquisadores do Campus de Altamira e demais campi da UFPA.

Pesquisas realizadas e em andamento

Desde sua criação vem-se implementando pesquisas sobre língua, quer pela formação de grupos de estudos com os alunos de graduação quer pela orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso voltados para a variação linguística além de fenômenos relacionados aos usos da língua portuguesa falada e escrita, sobretudo coletada nessas regiões. Consoantes esses objetivos, além de uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado, já mencionadas, foram desenvolvidos mais de 30 de Trabalhos de Conclusão de Curso; 6 Projetos de Pesquisa, 02 Projetos de Extensão; 01 Bolsa de iniciação científica, 04 bolsas PROINT e 02 bolsas de extensão. A produção resultante tem sido divulgada por meio de artigos e em congressos nacionais e internacionais, realizados no Brasil e no exterior¹¹⁶. Mais recentemente, desenvolvemos uma pesquisa sociolinguística associado a projeto de extensão em uma aldeia indígena da região, com vistas a contribuir para a educação escolar indígena desenvolvida na comunidade¹¹⁷.

Considerando os trabalhos concluídos e em andamento, pode-se dizer que a questão da diversidade e da variação linguística é tratada sob diferentes abordagens: pesquisa socioterminológica; pesquisa variacionista do português paraense; pesquisa da socio-história do português paraense falado no Sul e Sudeste do Pará; pesquisa de linguística indígena integrada à educação indígena no Sudeste do Pará¹¹⁸. Com isso, procura-se dar conta da complexidade dos usos linguísticos nessas regiões, marcadas pela grande extensão territorial e sobretudo pela diferenciação de origem geográfica, social e cultural de seus falantes.

Das dificuldades envolvidas

A despeito dos trabalhos produzidos ao longo desses anos, muitas das propostas do OLISPA não se realizaram efetivamente e esbarraram em sérias dificuldades materiais, podemos facilmente elencar alguma delas:

Infraestrutura: o OLISPA não ocupa nenhum espaço físico no Campus Universitário de Marabá. Um espaço inicial foi solicitado a então coordenação do campus, em 2002; de fato, o espaço foi cedido ao OLISPA informalmente, entretanto, havia uma questão legal, pois espaço era ocupado na época por uma livraria particular que entrou em litígio com a universidade por questões outras e o espaço, quando finalmente liberado, atendeu a outro projeto. Em 2009, encaminhamos solicitação formal de espaço à coordenação de então, mas não obtivemos resposta. Essa falta de espaço tem comprometido largamente nosso projeto, devido o trabalho com dados linguísticos demandar equipamentos e audição e transcrição de dados. Assim, os trabalhos se desenvolvem na residência da coordenadora e dos bolsistas e colaboradores do projeto. Vale lembrar que o curso de Letras dispõe de **uma** única sala à pesquisa e extensão que

¹¹⁶ Informações detalhadas podem ser encontradas em meu currículo na Plataforma Lattes e no Diretório de grupos de pesquisas do CNPQ.

¹¹⁷ Projeto de pesquisa: *Situação Sociolinguística da aldeia indígena Kyikatêjê Amtátí (iniciado em 2009 e ainda em andamento)*.

¹¹⁸ Projeto de Extensão: *Assessoria Linguística à Educação escolar Indígena na aldeia indígena Kyikatêjê Amtátí (2010)*

agrega **todos** os grupos de pesquisa da faculdade (NUCLEART), inclusive faz atendimento externo, portanto há sempre um certo número de pessoas no ambiente, o que não convém ao nosso tipo de trabalho, pois, embora exija espaço próprio, o que é demais requerer na conjuntura atual, requer minimamente um ambiente mais adequado.

Material Bibliográfico: todo material bibliográfico que dá suporte ao OLISPA provém da biblioteca, que infelizmente conta com poucas obras atualizadas no tema, e da coordenadora do grupo de pesquisa, bem como obras disponíveis para download na internet.

Equipamentos: o OLISPA não conta com nenhum equipamento provindo de fomentos ou da instituição. Tudo tem sido registrado (e arquivado) com equipamentos comprados pela coordenadora e emprestados aos alunos e colaboradores (cerca de mais de 10 gravadores já foram comprados com recursos próprios).

Fomento: ao longo desses anos, a despeito da nossa candidatura e editais de fomento, até o momento não tivemos nenhum projeto aprovado com recurso para compra de equipamentos. Fora a questão do mérito, em parte atribuímos isso às especificidades dos editais e da imensa concorrência que se faz entre pesquisadores, como também à política de indigência implementada no país para certos setores da pesquisa, consideradas não produtivas.

A despeito das dificuldades e do muito ainda conquistar, o OLISPA tem se feito presente no fazer acadêmico e na construção do conhecimento de nossa região, como se pode constatar pelos muitos trabalhos realizados e em andamento.

Considerações finais

Como pudemos discutir, nossa pretensão com este programa nestes 10 anos de existência tem sido a de contribuir para a formação de profissionais, seres humanos capazes de compreender o espaço em que vivem e contribuir com sua atividade profissional e social para a melhoria desse espaço, levando em conta o humano, o social e o meio ambiente.

Entretanto, faltam-nos condições novas para que os estudos possam a vir a se desenvolver de forma mais sistemática e com as condições materiais mais adequadas, diferentemente das que temos enfrentado durante todos esses anos de sua existência. Parece-nos que isso é um importante passo para a consolidação da pesquisa linguística nessas regiões e certamente poderemos contribuir para que se conheça mais o português brasileiro em uso, bem como as línguas étnicas dessas regiões.

Referências

ALKMIN, Tânia. Sociolinguística. In: Mussalim, Fernanda, Anna Christina Bentes (orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

ALVAR, Manuel. ¿Qué és um dialecto? In: ALVAR, Manuel (Director). **Manual de dialetologia hispânica**. Barcelona: Ariel, 1999.

AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira**. 3 ed. São Paulo: HUCITEC, 1976.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. Atlas da Paraíba. In: AGUILERA, V. **A Geolinguística no Brasil**. Londrina: UEL, 1998.

_____. Variação fonético-lexical: dialetal ou sociolinguística? In: AGUILERA, V. **Português do Brasil. Estudos fonéticos fonológicos**. Londrina: UEL, 1999

_____. A Geografia Linguística no Brasil: O período pré-geolinguístico: do Visconde da Pedra Branca ao primeiro Atlas regional. **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN – IV**. Resumos. Brasília: 2005.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 19ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Português ou brasileiro?: Um convite à pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CABRE, Maria Teresa. Una nueva teoría de la terminología: de la denominación a la comunicación. In: CORREIA, Margarita. **Terminologia Desenvolvimento e Identidade Nacional**. Lisboa, ILTEC, 2002.

CALVET, Loius-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. **História da Linguística**. Petrópolis: Vozes., 1975.

CARDOSO, Suzana A. M. **A dialectologia no Brasil: perspectivas**. Revista Delta, v. 15, n. Especial, 1999 (233-255).

_____. Para uma delimitação de áreas dialetais no Brasil. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN - I**. Atas. Salvador: UFBA/ABRALIN, 1996, ps.181-186.

CEDERGREN, H.J.; D. SANKOFF, 1974, Variable rules: performance as a statistical reflection of competence. **Language** 50: 333-355.

CHAMBERS, J. K; TRUDGILL, P. **Dialectology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. **Atlas lingüístico do Brasil**: questionário. Londrina: Ed. UEL, 2001

CORREIA, Margarita (Coord.). **Terminologia: questões teóricas, métodos e projetos**. nº 04, julho de 1998. Publicações Europa-América, LDA, Portugal

CORREIA, Margarita. Neologia e terminologia. In: MATEUS, Maria Helena. FAULSTICH, Enilde. Entre a sincronia e a diacronia: variação terminológica no código da língua. In: CORREIA, Margarita (Coord.). **Terminologia: questões teóricas, métodos e projetos**. nº 04, julho de 1998. Publicações Europa-América, LDA, Portugal.

COSERIU, Eugenio. **O homem e sua linguagem**. Rio de Janeiro: Presença, 1982.

COULTHARD, Malcom. **Linguagem e sexo**. São Paulo: Ática, 1991.

ECKERT, Penelope. The whole woman: sex and gender differences in variation. In: COUPLAND, Nikolas; JAWOISKI, Adam. **Sociolinguistics: a reader**. New York: Sant Martin' Press, 1997. pp.213-227.

ELIA, Silvio. **Sociolingüística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Padrão, 1987.

FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana A. **A dialetologia no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.

FIGUEROA, Esther. **Sociolinguistic metatheory**. Oxford: Pergamon, 1994.

GUY, Gregory R. *VARBUL*: análise avançada. Tradução Ana Maria Stahl Ziles. **Cadernos de Tradução**. Porto Alegre, UFRGS, Instituto de Letras, 1998, p. 25-46.

GUY, Gregory R. ZILLES, Ana. **Sociolingüística Quantitativa**. São Paulo, Parábola Editoria, 2007.

LABOV, William. **Sociolinguistics patterns**. Philadelphia: University of Pensylvania Press, 1972a.

_____. **Principles of linguistic change: social factors**. Oxford: Blackwell, 2001.

_____. **Sociolinguistics: The Essential Readings.** Oxford: Blackwell, 2003. p. 235-249.

LUCHESE, Dante. **Sistema, mudança e linguagem.** Um percurso na história da Linguística moderna. São Paulo, Parábola editorial, 2004.

MARROQUIM, Mário. **A língua do nordeste.** 2 ed. São Paulo: Nacional, 1934.

MATTEIR, Klaus J. (eds.) **Sociolinguistics: an international handbook of the science language and society.** N. York: Walter de Gruyter, 1988. p. 984-998.

MELO, Gladstone Chaves de. **A língua do Brasil.** 4 ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1981.

MENDONÇA, Renato. **A influência africana no Português do Brasil.** 3 ed. Porto: Figueirinhas, 1948.

MILROY, L. **Observing & analysing natural language: A critical account of Sociolinguistic Method.** Oxford: Blackwell, 1987.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2004.

MOULTON, Pilar Garcia. Dialectología y Geografía Lingüística. In: ALVAR, Manuel (Director). **Manual de dialetologia hispânica.** Barcelona: Ariel, 1999.

NARO, Antony J. Modelos estatísticos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, Maria Cecília. (org.). **Introdução à sociolingüística variacionista.** 3 ed. Cadernos Didáticos. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

NASCENTES, Antenor. **O linguajar carioca.** Rio de Janeiro, Organizações Simões, 1953

OLIVEIRA, A. M. P. **Regionalismos e brasileirismos: esboço de uma tipologia.** In Seminários do GEL. Marília: [s.n]

PENHA, João Alves P. **Aspectos da linguagem de São Domingos: Tentativa de descrição da linguagem rural brasileira.** Franca: UNESP, 1972.

PINTO, Ivone I.; FIORETTI, Maria Thereza. **Tutorial para o Pacote VARBRUL**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

PINTZUK, Susan. **Programas VARBRUL**. Trad. Ivone Isodoro Pinto. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

PONTES, Antonio Luciano.. In: GÄRTNER, E.; HUNDT, C; SCHÖNBERGER, A. (org). **Estudos de Sociolinguística Portuguesa**. Frankfurt am Main: TFM, 2000.

PONTES, Ismael. **Regra variável e estrutura sociolinguística: um caminho para sistematização da variação linguística**. Tese de Doutorado. Araraquara, São Paulo: UNESP, 1996.

RAMOS, Jânia. “Sociolinguística Paramétrica” ou “Variação Paramétrica”? In: HORA, Demerval da.; CHRISTIANO, Elizabeth. **Estudos linguísticos: realidade brasileira**. João Pessoa: Idéia, 1999.

RAZKY, Abdelhak. O Atlas Geosociolinguístico do Pará: Abordagem Metodológica. In: **A geolinguística no Brasil: caminhos e perspectivas**. Londrina:UEL, 1998. p. 155-64.

RODRIGUES, A N. **O dialeto caipira na região de Piracicaba**. São Paulo:Ática, 1987.

ROUSSEAU, Pascale; SANKOFF, David. Advances in variable rule methodology. In: SANKOFF, David (ed.). **Linguistic, variation: models and methods**. New York: Academic Press, 1978. p.57-68.

_____. Variable rules. In: AMMON, Ulrich; DITTMAR, Norbert & LABERGE, S. (1978). Statistical dependence among successive occurrences of variable in discourse. In SANKOFF, D. (ed.) **Linguistic variation: models and methods**. New York: Academic Press, 1988. ps. 119-126.

SCHERRE, Maria Marta P. Levantamento, codificação, digitação e quantificação dos dados. In: MOLLICA, Maria Cecília. (Org.). **Introdução à sociolinguística variacionista**. 3 ed. Cadernos Didáticos. Rio de Janeiro:UFRJ, 1996.

SILVA, Giselle Machline de O., SCHERRE. Maria Marta P. (orgs.). **Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

TRUDGILL, Peter. Sexo e prestígio lingüístico. In: AEBISCHER, V; FOREL, C. (Org). **Falas masculinas, falas femininas? Sexo e linguagem** . São Paulo, Editora Brasiliense, 1991.

VIEIRA, Maria de Nazaré. **Aspectos do falar paraense**: fonética, fonologia, semântica. Belém: UFPA, 1983.

WEINREICH, Uriel., LABOV, William., HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria de mudança lingüística**. São Paulo, Parábola Editorial, 2006 (1968).

WOLFRAN, Walt, FASOLD, Ralph W. Field methods in the study of social dialects. In: COUPLAND, Nikolas; JAWISKI, Adam. **Sociolinguistics**: a reader. New York: Sant Martin's Press, 1997. pp. 89-115.

SIGNIFICADO E EMOÇÃO NA INTERPRETAÇÃO MUSICAL: UM PROCESSO FENOMENOLÓGICO

Emanuela Francisca Ferreira Silva¹¹⁹

Prof. Espec. Lúcio Otávio de Carvalho Gomes ¹²⁰

Prof. Dr. Hugo Mari (Orientador) ¹²¹

Resumo: Esse trabalho é resultado parcial de uma pesquisa desenvolvida em parceria com o Conservatório Estadual de Música Maestro Marciliano Braga de Varginha (CEMVA) e a PUC Minas, tendo a FIP como mantenedora do projeto que busca compreender as intersecções entre a interpretação musical e o processo de significação. Interpretação musical parece ser uma ação intencional e reflexiva que requer um domínio do movimento orgânico (corpo e mente). Nota-se, porém que, na interpretação há uma tendência para movimentos não intencionais, que serão traduzidos por emoção e significação na interpretação. O intérprete musical melhora seu trabalho com a experiência, em que ensaios, dedicação e tempo de execução fazem com que a interpretação se torne orgânica (mente e corpo). Ele conhece a obra, estudando-a e executando-a. Porém, na interpretação em si, parece não haver monitoramento perceptual se há experiências passadas. O objetivo desse trabalho é tentar apresentar resultados parciais que levem a ampliar essa pesquisa para as relações entre a interpretação musical e a interpretação textual de metáforas por músicos e não músicos.

Palavras-chave: Intérprete; Linguagem; Significado.

Abstract: This work is a partial result of an inquiry that is developed in partnership with the Conservatório Estadual de Música Maestro Marciliano Braga de Varginha (CEMVA) e a PUC Minas PUC, you mine, having the FIP like bread-winner of the project for that it looks to understand the intersections between the musical interpretation and the process of signification. It seems to musical interpretation be an intentional and reflexive action that applies for a power of the organic movement (body and it lies). It is noticed, however what, in the interpretation exists a tendency for movements you do not intend, what will be translated by emotion and signification in the interpretation. The musical interpreter improves his performance with the experience, in which tests, dedication and time of execution they do so that the interpretation becomes organic (mind and body). He knows the work, study it and it executes it. However, in the performance in you, seem not to have perceptual monitoring there are past experiences. The objective of this work is to try to present partial results that get a beating enlarging this inquiry for the relations between the musical interpretation and the textual interpretation of metaphors for musicians and not musicians.

Keywords: Interpreter; Language; Meaning.

1 Introdução: A Interpretação como um processo fenomenológico

¹¹⁹ Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas. Bolsista FIP. E-mail: emanuela.silva@sga.pucminas.br

¹²⁰ Professor do CEMVA, Especialista em Música Brasileira: Práticas interpretativas e Ciências Sociais: Teoria e método. Email: luciogomesbaixo@gmail.com

¹²¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas (PUC Minas). E-mail: hugomari28@gmail.com

É a música que produz o significado ou é o intérprete que produz o significado? Do ponto de vista fenomenológico o que é uma interpretação musical? Esses questionamentos fazem parte de uma pesquisa desenvolvida em parceria com o Conservatório Estadual de Música de Varginha (doravante CEMVA) e a PUC Minas, tendo a FIV como mantenedora do projeto, que busca compreender as intersecções entre a interpretação musical e o processo de significação. Na tentativa de encontrar algumas possíveis respostas ousamos complementar o Brasão do Grupo Complex Cognitio com algumas inferências, conforme figura 1.

O caminho que corpo/cérebro faz da percepção, passando pelo conhecimento, pela consciência até chegar à linguagem em que o processo de significação atinge seu auge pode servir de analogia para o trabalho de interpretação. A linguagem engloba a consciência que, engloba o conhecimento que, engloba a percepção que, por sua vez, engloba corpo/cérebro no processo de significação.

Ações corpóreas → talentos derradeiros – 2 – INTERPRETAÇÃO

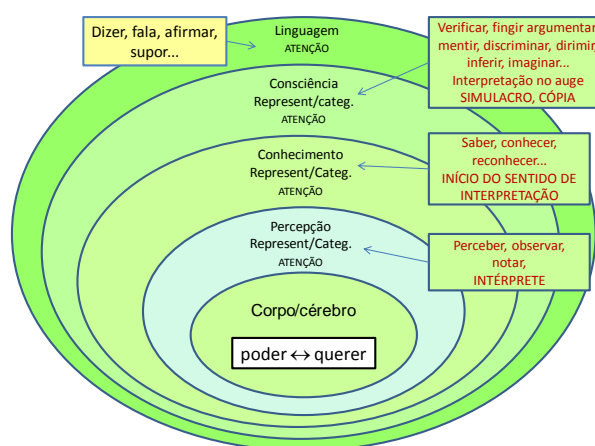


Figura 1: Brasão Grupo Complex Cognitio (Hugo Mari) com inferências musicais.

Em nossa pesquisa percebemos que música é linguagem, portanto, é um sistema adaptativo complexo (SAC). O intérprete é corpo/cérebro e é pela percepção que ele começa a significar-se. É pela consciência que ele tem o sentido da interpretação, mas somente pelo conhecimento (que engloba toda a circularidade corpo/cérebro) que ele chega ao auge da interpretação.

Na tentativa de defender essa afirmação trazemos para esse trabalho algumas conceituações e conclusões que pudemos perceber através dessa pesquisa de campo que foi realizada parcialmente no segundo semestre do ano de 2012 e se estende durante todo o ano de 2013 e primeiro semestre de 2014.

2. Do Significado

Desde Platão, sobretudo em sua obra *Crátilo* (presumivelmente escrito em 388 a.C.), há uma tentativa de teorização sobre a produção do significado e por conseguinte, um estudo sobre a linguagem. Nessa obra há a presença de um diálogo em que se tem como tema duas teses. A primeira afirma que a relação entre o nome e a coisa nomeada se manifesta por algo intrínseco ao ser, faz parte dele. Por outro lado Hermogênes defende que a conversão dos nomes se faz por convenção “*συνθήκη καμολογία*”(384d). (SOUZA, 2010).

Em grego não há nenhum termo correspondente ao termo “palavra” em português. Segundo Souza (2010, p. 11) “o termo *νομα* agrupa desde nomes próprios, substantivos e até mesmo verbos.” Portanto, o que o filósofo chama de nomes refere-se ao termo palavra para nós. Em sentido amplo, o objetivo do diálogo é, pois saber a verdade sobre os nomes, independente da categoria gramatical.

Sócrates parece ter como objetivo principal o ato de filosofar sobre a linguagem, nos deixando como legado inquietações: o objeto e seu significado possuem relação natural ou convencional? As palavras se associam naturalmente ou convencionalmente às coisas que se referem?

Tendo o texto de *Crátilo* como o primeiro – que se conhece – a discutir a questão do significado verificamos que, essa discussão se ramificou por diversos campos do saber como a filosofia, a psicologia, a sociologia, a semântica – apesar de seus estudos serem bastante oblíquos e tortuosos, bem como por diferentes teorias do significado como a mentalista, a behaviorista, reducionista (neural), construtivista (social), funcionalista, formalista, computacionalista, deflacionista,... (ZLATEV, 2003).

A Linguística, que somente no século XX, investiu na pesquisa do estudo do texto, ultrapassando o campo das unidades menores (morfologia; fonologia, fonética, etc.) permeou por um caminho que faz interesse para essa pesquisa: a Linguística Cognitiva¹²².

Todo o conhecimento advém da unicidade mente/corpo. Antes de caminharmos mais nessa proposição é preciso que se exponha o conceito que adotamos de linguagem, isto é, linguagem como um sistema de adaptações complexas (SAC). Na próxima seção discutiremos esse conceito e suas influências para nossa afirmação que o significado é bio-cultural.

Pensar o significado como biocultural é conceituá-lo tendo como parâmetro a fórmula $S=V(O,A)$, isto é, “Significado (S) é a relação entre um organismo (O) e seu ambiente físico e cultural (A) determinado pelo valor (V) de O para A.” (ZLATEV, 2003, p. 3). Para Zlatev há dois princípios básicos: Todo sistema vivo e apenas os sistemas vivos são capazes de significar e que existe uma hierarquia de sistema de significados.

A vida implica um valor intrínseco que é a condição necessária e suficiente para o significado. É nesse sentido que afirmamos que todo o significado é bio-cultural. Posto que todo o organismo significa a partir do

¹²² Língua Cognitiva pode ser definida como uma miríade de abordagens teóricas e metodológicas que, apesar de diferirem uma das outras em vários aspectos, são unidas pela ideia central que a língua não se caracteriza como uma faculdade modular e geneticamente determinada mas sim, como parte integrante do sistema cognitivo geral dos seres humanos.(CAVALCANTE & SOUZA, 2010, p. 63, *In*: HERMONT, ESPIRITO SANTO & CAVALCANTI, 2010).

nicho que vive, em que valora aspectos físicos e culturais desse ambiente. Essa valoração é altamente adaptativa e ocorrem por meio de *affordances*.

Para haver significação é preciso que os elementos - indivíduos vivos, interação, atividade cognitiva, sistema de signos e cultura estejam imbricados em um evento adaptativo e complexo. O significado é bio-cultural porque é constituído de operações cognitivas impregnadas de valores físicos e culturais, se manifestando em discursos multimodais como uma imagem, um gesto, uma palavra, uma música.

O significado para os seres humanos pode ter como ambiente tanto o físico como o cultural. Para os organismos que vivem em sistemas culturais complexos, há o envolvimento de uma produção material cultural, de práticas e de rituais sociais. O músico intérprete significa por esse movimento de adaptação em um ambiente físico e cultural. Considera-se que interpretar é um ritual social e que, no momento que o músico “pisa no palco” ele agrega valores de ordem cultural e bio como a emoção.

3. Da Emoção

O intérprete musical busca significação através de um trabalho contínuo de estudo e repetição. O ritual social de interpretar tem como suporte o palco, e o público a quem se quer significar. O intérprete é o intermediário entre o compositor e o público, entre a partitura e a música. Essa é sua função: transformar os significantes musicais em significados, hibridizar a emoção a valores bioculturais de quem ouve e, principalmente dele próprio.

É preciso, pois trazer para esse trabalho o conceito de emoção. Para tanto se fará uma pequena panorâmica sobre o estudo da emoção a partir do século XVII até início do século XXI, demonstrando como autores diferenciam humor, sentimento, emoção, tentando encontrar um conceito que nos auxilie neste estudo.

No final do século XIX e início no XX iniciou-se o desenvolvimento dos primeiros conceitos e os diferenciais dos diversos componentes da vida afetiva. Percebemos que há significantes que possuem diferentes significados de acordo com o teórico. Por exemplo, enquanto Bleuler¹²³ (1971) agrupou dentro do conceito de afetividade os sentimentos e estados de ânimo, os afetos, humores, emoções e a vida instintivo-pulsional, colocando a afetividade como o grupo de todas as vivências e afeto como um termo geral para todos os elementos. Ele afirma ainda que nosso pensamento reflete nossas sensações sendo marcado por nossos sentimentos, assim o humor corresponde do ponto de vista biológico, à primazia de uma função vital, o qual envolve todas as atividades intelectuais, emocionais e vegetativas.

Ribot (1906), no entanto, não diferencia humor e afeto. Ele define emoções e sentimentos como uma vivência transitória, mais ou menos intensa e relacionada a um objeto reconhecível. Humor e afeto são vistos como estados de duração mais prolongada, capazes de fornecer a tonalidade afetiva basal ao indivíduo, não havendo necessariamente um objeto reconhecível.

¹²³ Para Bleuler (1971) a afetividade é vivida subjetivamente, manifestando ao mesmo tempo na ação e no pensamento, assim como através dos processos vitais corporais. É a ação que orienta a busca pelo prazer e afasta o desagradável.

Paim (1993) conceitua afeto como a qualidade e o t3nus emocional que acompanham uma ideia ou representa33o mental. Os afetos seriam os componentes emocionais de uma ideia. Em uma acep33o mais ampla, tamb3m se pode fazer uso do termo afeto para designar, de modo espec3fico, qualquer estado de humor, sentimento ou emo33o. Para Paim (1993) emo33o s3o rea33es afetivas agudas, moment4neas, desencadeadas por est3mulos significativos. 3 um estado afetivo intenso, de curta dura33o, originado geralmente como uma rea33o do indiv3duo a certas excita33es internas ou externas, conscientes ou inconscientes.

A emo33o 3 acompanhada de rea33es som4ticas mais ou menos espec3ficas. Os sentimentos seriam estados e configura33es est4veis; em rela33o 4s emo33es, por isso seriam mais atenuados em sua intensidade e menos reativos a est3mulos passageiros. Os sentimentos est3o geralmente associados a conte3dos intelectuais, valores, representa33es e, no mais das vezes, sendo um fen3meno muito mais mental do que som4tico. (PAIM, 1993).

3 importante ressaltar dois autores que conseguiram condensar os conceitos anteriores: Dalgarrondo e Cheniaux Jr. Para Dalgarrondo (2000) o humor, ou estado de 4nimo, 3 definido como o t3nus afetivo do indiv3duo, o estado emocional basal e difuso no qual ele se encontra em determinado momento. 3 a disposi33o afetiva de fundo que penetra toda a experi3ncia ps3quica. Ele conceitua o afeto como qualidade e t3nus emocional que acompanha uma ideia ou representa33o mental. Dalgarrondo (2000) afirma que o termo afeto, em uma concep33o mais ampla pode designar qualquer estado de humor, sentimento ou emo33o.

Cheniaux Jr (2002) afirma que os elementos sobre afetos, assim como as sensa33es, consistem em estados ps3quicos subjetivos, mas que, diferentemente destas, os afetos se caracterizam pela propriedade de serem agrad4veis ou desagrad4veis. Os afetos podem ser vistos como uma consequ3ncia das a33es do indiv3duo que visam 4 satisfa33o de suas necessidades (corporais ou ps3quicas). Para Cheniaux (2002) afeto pode designar genericamente elementos da afetividade, outras vezes 3 empregado como sin3nimo de emo33o.

Cheniaux jr (2002) conceitua emo33o como um estado afetivo s3bito, de curta dura33o e grande intensidade, que se acompanha de altera33es corporais, relacionadas a uma hiperatividade auton3mica. Sentimento 3 para ele um estado afetivo menos intenso e mais prolongado, sem as altera33es fisiol3gicas das emo33es e que talvez resultem de um processamento cognitivo maior do que haveria as emo33es.

O humor representaria uma s3ntese dos afetos presentes na consci3ncia em um dado momento. Ele 3 estado afetivo basal e fundamental, que se caracteriza por ser difuso, isto 3, n3o relacionado a um objeto espec3fico, e por ser geralmente persistente e n3o-reactivo.

A cogni33o inclui percep33o, aten33o, avalia33o, mem3ria, planejamento, reflex3o e tomada de decis3o. Todos esses elementos s3o aspectos daquilo que os te3ricos da emo33o chamam de *appraisal* (aprecia33o), a avalia33o da signific4ncia de uma situa33o. Significar em m3sica 3 trabalhar tendo a emo33o como princ3pio norteador. Adotamos o princ3pio que a emo33o 3 um estado curto de dura33o, mas de grande intensidade, portanto, no ato da interpreta33o, o m3sico 3 tomado pela emo33o e, provavelmente, 3 ela que o impulsiona em seu processo de significa33o.

4.A Interpretação como um processo fenomenológico

Segundo Gallagher & Zahavi (2007, p. 156) “ para que um movimento seja uma ação, ele deve ser orientado para um objetivo e ser intencional.” .A interpretação musical é uma ação, pois é um movimento intencional que é orientado para um objetivo. Porém, nota-se na interpretação uma tendência para movimentos não intencionais, que traduzimos por emoção e significação na interpretação. A emoção é conceituada a partir de Cheniaux Jr. (2002) como de curta duração e de grande intensidade. Para significação a fórmula $S=V(O, A)$ (ZLATEV, 2003) é o melhor conceito estudado até neste momento, para o trabalho do intérprete.

O intérprete musical melhora sua interpretação com a experiência. Quanto mais dedicação ao instrumento e tempo de execução e ensaio, melhor a interpretação pois ,o agente toma consciência de sua interpretação, no sentido que ela se torna orgânica para ele (mente e corpo). Afirmamos que a significação é bio-cultural e, com isso começamos a perceber que a interpretação também o é.

Ações intencionais possuem um sentido experiencial de agenciamento em que há o nível pré-reflexivo – consciência de que estou me movendo e há também o nível de agenciamento – reflexivo - em que podemos perguntar sobre nossas ações. (GALLAGHER & ZAHAVI, 2007). A interpretação musical é uma ação intencional, ela requer um domínio do movimento orgânico (corpo e mente). Sendo assim, interpretar é uma ação reflexiva.

Assim como nossas intenções estão explícitas em nossas ações, compreendemos que as intenções dos outros estão explícitas em suas ações. As intenções não estão escondidas na mente, mas expressas no comportamento e isso tem implicações para a compreensão intersubjetiva.

O intérprete utiliza de imagens e relações passadas para sua interpretação, isto é, adapta seu comportamento de acordo com experiências de interações anteriores – *affordances* - (por este motivo conceitua-se linguagem como um sistema ‘adaptativo’). Se conceituamos música como linguagem e se a linguagem não é um instrumento de transmissão de comunicação, mas, uma emergência da necessidade comunicativa, a música e sua interpretação é uma necessidade comunicativa do intérprete para seu ouvinte. Porém, não acreditamos que tudo que ele tenta significar na interpretação é passível de entendimento pelos ouvintes.

Durante a pesquisa pudemos perceber que nem todos os intérpretes conseguem justificar suas ações durante a interpretação. Quanto mais estudo e tempo o intérprete tem, mais ele consegue criar cenas no ato da interpretação. Porém, não é possível saber se todos os intérpretes possuem “domínio pleno” do que fazem no ato da interpretação.

Na interpretação musical parece haver, por parte do músico, uma tentativa de representação - de pintura da música pelo texto – esta se dá na intersecção mente-corpo. O lugar das ações para teóricos enativos não é o cérebro, mas a unicidade cérebro\corpo. A visão não é uma representação que emerge de uma rede de neurônios. Ou melhor, ela é a ação do organismo como um todo, explorando o ambiente. (GALLAGHER & ZAHAVI, 2007). Visão, tato, atenção, audição, tudo está interligado no ato da interpretação. Observando o

Sistema de Percepção do ponto de vista fenomenológico podemos afirmar que o intérprete utiliza do sistema auditivo, do visual, do háptico (nessa ordem).

4. Da música:

Com isso podemos delimitar nessa etapa da pesquisa que a música comunica significados que de alguma forma se referem ao mundo extramusical de conceitos, ações, estados emocionais e de caráter. A música precisa de intérprete para existir – seja ela instrumental ou vocal.

Como ela é um SAC, ela surge da necessidade comunicativa do intérprete. Só existe música se existe o canal, o instrumento “intérprete” como mediador entre a composição e o ouvinte. O intérprete não separa corpo/mente criando cenas na tentativa de representar, de produzir significados.

Como resultado parcial dessa pesquisa podemos conceituar a interpretação como conhecimento afetivo com o som. Intérprete é aquele que domina uma língua que o outro desconhece. Na interpretação, ele contempla duas ações: ou ele pergunta ou ele responde. Pode-se afirmar, por exemplo, que o primeiro processador humano é o choro do bebê - sonoro - mas isso não é música. A existência da música depende do homem e não da natureza. Não há nela – na natureza- o som. O que existe é o timbre (impressão digital). O ruído não é som. Quando ele aparece no “mapa” (na partitura) ele se torna parte do evento musical.

A operação mental básica de integração conceitual, também conhecida como *blending*, está presente e evolui em várias espécies, desde organismos mais simples. Entretanto, o que diferencia os seres humanos das demais espécies é a operação de integração conceitual de duplo-escopo. Graças a tal operação, os seres humanos cognitivamente modernos tem capacidade de produzir arte, ciência e religião. (TURNER, 2006:93-94). Portanto, musicalidade é uma capacidade processual própria de seres humanos, que emerge da relação do organismo com o ambiente, sendo constituída por operações cognitivas que comportam em si, valores físicos e culturais. Musicalidade também pode ser percebida como um processo adaptativo complexo que envolve operações de duplo-escopo. (AMARAL SILVA ET TAL, 2012).

Com essas proposições percebemos que a música é recursiva. Como ela faz parte da arte humana, a música decorre de uma capacidade cognitiva avançada, que possibilita aos seres humanos realizar *integrações de duplo escopo*.

4.1 Música, emoção, significado: a interpretação

O propósito no comportamento de interpretar é uma tentativa de simular uma experiência afetiva, de transmitir por *affordances* e recursão um significado, conscientizando o outro por uma série de sinais não-verbais de comportamento.

Cognição inclui percepção, atenção, avaliação, memória, planejamento, reflexão e tomada de decisão, todos os quais são aspectos daquilo que os teóricos da emoção chamam de *appraisal* (apreciação), a avaliação da significância de uma situação. Emoção inclui ansiedade, tendência à ação, expressão corporal, orientação atencional e sentimentos afetivos. (AMARAL SILVA ET TAL, 2012).

“O fato é que nossa experiência cognitiva é compartilhada pelo cérebro incorporado.” (GALLAGHER & ZAHAVI, 2007, p. 135) A investigação da fenomenologia não é uma análise de um objeto entre outros. O corpo é considerado um princípio constitutivo ou transcendental, precisamente por que ele está envolvido nas muitas possibilidades da experiência. Está profundamente implicado na nossa relação com o mundo, em nossa relação com os outros e em nossa auto-relação, para nosso entendimento da relação do *self* com o outro e do nosso entendimento da relação mente/corpo.

Considerando que corpo/ambiente estão interligados, *affordances* estão na performance do intérprete. Na interpretação a expectativa gera uma tendência a responder. Uma reação padronizada que consiste em uma série de respostas corpo/mente, que são traduzidas como um jogo na resposta ao estímulo. Essa tendência é consciente ou inconsciente. (HEYER,1956).

Fazendo analogia ao conceito de discursivização de Nascimento (2009) afirmamos que interpretação é discursivização, isto é, criação, numa, e única, instância enunciativa, de um espaço de referência X, que integre, recursivamente, numa rede, todos os espaços de referência instituídos no processo discursivo. O intérprete tem consciência da “tendência à resposta”. Ele como “eu” a realiza em relação locutário, ao mesmo tempo que o intérprete é tu em relação ao autor.

Segundo Heyer (1956) “quanto maior o suspense, a tensão, maior a liberação emocional sobre a resolução na interpretação.” A emoção sentida é despertada quando uma expectativa, uma tendência a responder é ativada pela situação de estímulo musical produzida pelo intérprete no momento da performance.

O intérprete tem consciência e *feedback* sensorial sobre o corpo no ato de performance. Os sentidos estão implicados com os objetivos. É nesse sentido que se traz para o contexto o conceito de mente incorporada. No ato da interpretação, o intérprete traz sua experiência passada – estudo, leituras, audições, percepções- para a cena enunciativa. Corpo e mente se unem no processo de significação.

O intérprete conhece a obra, estuda a obra e executa a obra. Porém, na última fase que é a execução não há discussão, há interpretação. Se há monitoramento perceptual no ato interpretativo, isso ocorre devido a experiências passadas, porém a emoção entra em cena na incorporação mente/corpo/ambiente. Para cada execução, para cada ambiente, para cada público há uma nova emoção levando a interpretação a ter tendência para movimentos não intencionais.

O intérprete musical melhora seu trabalho com a experiência, em que ensaios, dedicação e tempo de execução fazem com que a interpretação se torne orgânica (mente e corpo). Ele conhece a obra, a estuda e a executa. Porém, na interpretação em si, a significação sofre influências de fatores de ordem orgânica e cultural, interligados à emoção.

6 Algumas Conclusões de ordem linguística e premissas para novas pesquisas

Considerando música como linguagem, como discurso e, acreditando ser seu significado bio-cultural porque é constituído de operações cognitivas impregnadas de valores físicos e culturais, começamos a nos

questionar sobre a interpretação textual e a diferença entre os músicos e os não músicos no ato interpretativo. Se pela interpretação o intérprete uni significado e emoção e, se é possível perceber isso do ponto de vista fenomenológico, qual seria a importância dessa construção na alfabetização e na leitura de textos? Seria possível afirmar que músicos compreendem metáforas de maneira mais eficaz que não músicos? Crianças que possuem educação musical são capazes de perceber metáforas com mais facilidades que crianças não musicalizadas? Qual a importância da música no processo de letramento?

Esses questionamentos estão surgindo nessa etapa da pesquisa e sugerem que a mesma ultrapasse os muros do Conservatório e alcance as escolas regulares. É um projeto que está permeando nossas reflexões e nos levando a tomar consciência que interpretar musicalmente falando é ser capaz de identificar a metáfora textual que é a vida.

Referências:

AMARAL SILVA, C.; FERREIRA SILVA, E.F.; LACERDA, G. A.; MENDES, G. S. COSTA, R. Linguagem, música, emoção. Belo Horizonte: PUC Minas, 2012.

BALDAÇARA, L *et al.* Humor e afeto como defini-los? Artigo científico, Arquivo Médico do Hospital da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo. 2007; 52(3):108-13. Disponível em: http://www.fcmscsp.edu.br/files/vlm52n3_7.pdf Acesso em 01 abr. 2013.

BLEULER E. La afectividad. In: Bleuler E. Tratado de psiquiatria. 10ª ed. Madrid: Espasa-Calpe; 1971.

CHENIAUX, E. Jr. E. Afetividade. In: Cheniaux Jr E. Manual de psicopatologia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2002.

CAVALCANTE, S.; SOUZA, A.L. Linguística Cognitiva: uma breve introdução. In: HERMONT, A.; ESPÍRITO SANTO, R.S do.; CAVALCANTE, S.M.S. Linguagem e Cognição: Diferentes Perspectivas de cada lugar um outro olhar. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2010.

DALGALARRONDO, P. A afetividade e suas alterações. In: Dalgalarrondo P. Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul; 2000.

ELLIS, Nick; LARSEN-FREEMAN, Diane (eds.) Language as Complex Adaptive System. United Kingdom: John Wiley & Sons Ltd/Blackwell Publishing, 2009.

FREEDBERG, David. Composition and Emotion. In: Turner, M. The Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity New York: Oxford University Press, 2006. Disponível em: <http://academiccommons.columbia.edu/catalog/ac:125558> acesso em 01 abr. 2013.

GALLAGHER, Shaun & ZAHAVI, Dan. The phenomenological mind: an introduction to philosophy of mind and cognitive science. New York: Routledge, 2008.

HEYER, Leonard B. Emotion and meaning in music. The University of Chicago Press. Paperback. Edition, 1956.

NASCIMENTO, M. Linguagem como um sistema complexo: interfases e interfaces, está publicado em Sistemas adaptativos complexos: Língua(gem) e Aprendizagem. Organizadores: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva; Milton do Nascimento. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

PAIM, I. Alterações da afetividade. In: Paim I. Curso de psicopatologia. 11ª ed. São Paulo: EPU; 1993.

RIBOT, TH. *Les maladies de la mémoire*. Paris: Felix Alcan, 1906.

SOUZA, L.F. *Platão, Crátilo: Estudo e Tradução*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo-USP, Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas, São Paulo.

THOMPSON, E. Primordial dynamism: emotion and valence. In: *Mind in life. Biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, p. 360-381, 2007.

TURNER, M. (ed.). *The art of compression*. In: *The Artful Mind – Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. Oxford University Press, 2006.

ZLATEV, J. *Meaning = Life (+ Culture): An outline of a unified biocultural theory of meaning*. In: *Evolution of Communication*. New York: Oxford, 2003.

OPERAÇÕES LINGÜÍSTICAS DURANTE A REESCRITA DE UM TEXTO INFANTIL

Emerson Gonzaga dos Santos¹²⁴

Resumo: O objetivo central deste estudo é investigar o(s) processo(s) de revisão e reescrita de uma criança da terceira série de escola pública a partir da produção de um texto narrativo do gênero conto de fadas. Além disso, almeja-se levantar reflexões sobre a importância da revisão e reescrita como fases essenciais no processo de ensino / aprendizagem da habilidade escrita focando não somente na forma, mas também no conteúdo do texto. Pretende-se analisar assim as retificações realizadas do texto final (reescrito) em contraste com o texto inicial com base em quatro categorias de análise sistematizadas por Fabre (1986): acréscimo, supressão, substituição e deslocamento. Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso sem pretensões de generalizar dados por ter levado em consideração apenas a produção de uma participante, portanto uma pesquisa de cunho qualitativo-descritiva. Os dados mostraram que as operações lingüísticas levadas em consideração neste estudo ocorreram na seguinte ordem de frequência: substituição-acréscimo-supressão-deslocamento. Das retificações realizadas, 83 % tornaram o texto reescrito mais adequado do ponto de vista da forma e conteúdo.

Palavras-chave: Revisão; Reescrita; Operação lingüística.

Abstract: The main target of this article is to investigate the process(es) of revision and rewriting of a child in the third grade of a public school producing a narrative text from a fairy tale genre. We also aim at raising some reflection about the importance of revision and rewriting as essential steps in the teaching/learning process concerning the written ability focusing not only on the form, but also the content itself. We intend to analyze the rewritings done in the second version of the text in contrast to the first one taking into account four categories of analysis stated by Fabre (1986): addition, suppression, substitution and displacement. This article is a study case without pretensions of data generalization, once we just analyzed the written production of one child, then this research can be classified as qualitative-descriptive one. The data showed us the linguistic operations taken under consideration in this study happened in the following order of frequency: substitution-addition-suppression-displacement. 83% of the rewritings done turned the rewritten text more adequate under the perspective of form and content.

Keywords: Revision; Rewriting; Linguistic operation.

1. Introdução

¹²⁴ Mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Ceará (UFCE). Bolsista CAPES. E-mail: emerson_eng_1000@hotmail.com / emerson.prof2005@gmail.com

O conhecimento atualmente disponível que temos a partir de pesquisas na área de ensino/aprendizagem de língua materna nos fornece recursos para uma revisão da atual metodologia de ensino adotada nas escolas, nos levando assim a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis. Como é o caso do trabalho realizado com a produção escrita.

Ainda hoje é comum ver professores que passam um tema para seu aluno escrever e depois apenas corrige sua produção na forma (ortografia e gramática), ignorando aspectos do conteúdo do texto em si, deixando de apontar o que o aluno fez bem em detrimento do que “errou”, não se trabalhando a adequação do texto do aluno a uma certa finalidade, a um certo tipo de leitor, a um certo gênero. Parece que a única preocupação é se o aluno usa as normas da língua, isto é, que o importante é aplicar as regras da gramática e as convenções ortográficas.

É de senso comum que para alguém escrever bem precisa ser um bom leitor para que assim consiga ser crítico mediante sua própria produção escrita, que perceba seus problemas, que possa melhorá-los a partir de uma revisão e gerando, em muitos casos, um novo texto, um texto reescrito. Neste artigo propomos discutir sobre as etapas envolvidas no momento de escrita (a revisão e a reescrita), deixando assim, o processo de leitura para estudos futuros, uma vez que não é nosso objetivo, para este momento, estabelecer relações entre os processos de escrita e leitura.

2. ESCRITA: DOS PROCESSOS DE REVISÃO À REESCRITA

No ambiente escolar, muitas vezes, o processo de escrever se restringe somente a não cometer erros de grafia e de sintaxe. Há quem pense que escrever é simplesmente traduzir a linguagem oral em linguagem escrita, não levando em consideração assim, a árdua tarefa e conseqüentemente, o grande esforço cognitivo, que se faz necessário para que um texto funcione como instrumento de comunicação social.

Escrever um texto coerente e coeso que se adéqüe dentro de um gênero textual proposto para atingir a finalidade de se expressar, de argumentar sobre algum tema, ainda parece ser um grande mistério para muitos aprendizes da língua. Na verdade, uma das principais funções que a linguagem escrita continua assumindo na escola é a de função avaliativa. Para Dubois (2004, p.1-2), essa situação pode ser explicada da seguinte forma:

"Escrever é tradicionalmente utilizado como um meio de avaliação e, portanto, envolve uma comunicação aluno-professor, na qual o desafio para os alunos é o de

proporcionar ao professor provas suficientes do conhecimento satisfatório dos conceitos ensinados." (Tradução nossa)¹²⁵.

Isto é, o aluno escreve, quase que exclusivamente, para atingir um objetivo de receber uma nota, de mostrar para o professor que ele entendeu as regras gramaticais e ortográficas ensinadas. Além disso, não se é trabalhado a escrita como processo, mas apenas como o produto final.

Quando tratamos da escrita como processo, não podemos deixar de tratar da revisão por ser ela uma etapa essencial, um dos elementos que fazem parte desse processo complexo que é escrever. Para Ramos (2006, p.25),

“[...] a *revisão* consiste na análise e avaliação do texto já produzido, verificando-se a adequação do mesmo aos objectivos estabelecidos aquando da planificação (planejamento) e procedendo-se à eventual melhoria da qualidade do mesmo. A revisão subdivide-se em dois sub-processos: o primeiro, a leitura, permite detectar irregularidades em relação às normas da língua escrita e avaliar a adequação do texto aos objectivos definidos aquando da planificação; o segundo, a correcção, permite a rectificação de lacunas linguísticas detectadas ao nível da ortografia e da sintaxe.”

A revisão é o momento que o escritor também assume a função de revisor (leitor) e começa a dialogar com ele mesmo a respeito de seu próprio texto através de um importante processo de pensamento e reflexão. Contudo, Gaffuri e Menagassi (2010, p. 2) chamam atenção para o fato de

“[...]nem sempre é o próprio escritor o revisor do seu texto, assim, o revisor também participa dessa atividade reflexiva, uma vez que, além de procurar identificar os problemas do texto, o revisor lê o texto, antes de tudo, com o objetivo de compreender a mensagem que o escritor quis passar com o seu texto.”

Quando falamos do ambiente escolar, o revisor do texto é o próprio professor. O problema é que ele muitas vezes apenas lê o texto com o objetivo de corrigi-lo, de trabalhar sua forma, isto é, aspectos gramaticais e ortográficos que estejam “errados”, portanto, formas desviantes da linguagem padrão ensinada em sala de aula. Muitas vezes o professor nem ao menos pede para que seus alunos refaçam seus textos. Simplesmente apontam seus defeitos, atribuem uma nota ao produto e entrega os textos corrigidos aos alunos.

Precisamos ter em mente que a correção é só uma das etapas que fazem parte da revisão. Revisar é ir além de corrigir, uma vez que pode significar adequar o texto a um certo gênero, a um certo propósito, resumi-lo

¹²⁵ “l’écrit est traditionnellement utilisé comme mode d’évaluation et met donc en jeu une communication élève-enseignant, dont l’enjeu pour l’élève est de fournir à l’enseignant les indices suffisants d’une connaissance satisfaisantes des notions enseignées”.

ou expandi-lo, isto é, alterar o texto não apenas com o foco na forma (aspectos gramaticais e ortográficos), mas também no conteúdo.

Para Menegassi (1998), a revisão é um diálogo entre o que de fato está escrito no texto e o que o escritor gostaria de escrever, mas que na verdade, não se encontra traduzido no texto em si, mas sim, somente na mente do escritor. A consequência desse processo pode vir a ser a reescrita. Para que tal aconteça, o revisor precisa não somente ser capaz de detectar as lacunas da sua versão, mas também de modificá-la, isto é, reescrevê-la, caso ache necessário. De acordo com Fuza e Menegassi (2012, p.3), “[...] é possível constatar que a revisão e a reescrita são processos complementares, pois, juntas, auxiliam na construção do texto.”

Reescrevemos um texto para melhorá-lo na sua forma e/ou no seu conteúdo, para torná-lo mais adequado a uma certa finalidade. Como professores, precisamos ter em mente essa concepção da escrita como processo para evitarmos cair nas mesmas armadilhas de sempre, isto é, reduzir nossas observações enquanto revisores somente a aspectos gramaticais.

O professor possui um papel importantíssimo como revisor nesse processo de escrita, possibilitando assim ao aluno o aprimoramento do seu texto através de suas sugestões, de seus apontamentos enquanto profissional do ensino de língua. Para Serafini (1988), o professor pode revisar o texto do aluno de três formas: primeira, apenas apontando onde o problema se encontra, segunda, além de apontá-lo, ele também o corrige automaticamente, terceira forma, o professor pode fazer uso de códigos pré-estabelecidos com seus alunos apontando o problema, categorizando-o para que o aluno tenha pistas de como alterá-lo e conseqüentemente, dando a ele a possibilidade de refletir acerca dos problemas de seu texto e consertá-lo em seguida.

Das três possibilidades indicadas por Serafini, a primeira pode vir a ser confusa, imprecisa, não fornecendo ao aluno pistas para que possa reescrever seu texto, a segunda, tira a oportunidade dele de refletir sobre suas falhas textuais, uma vez que a resposta já é dada antes mesmo dele tentar refletir sobre o que seria mais apropriado e o porquê naquela determinada situação. Ele simplesmente recebe a correção feita por outra pessoa, tendo a chance negada de tentar descobrir por si só, pelo menos de pensar a respeito do(s) seu(s) problema(s) textuais e consertá-lo(s) ou mesmo melhorá-los(s). Do ponto de vista educacional, a terceira possibilidade é sem dúvida a melhor opção de revisão que o professor pode realizar para tentar tornar seu aluno sujeito da sua aprendizagem. Neste caso, tornando-o mais consciente dos seus problemas, dando a ele chance de estudar suas falhas para poder “corrigi-las” e conseqüentemente, torná-lo mais independente no processo de escrita de outros textos.

Quando falamos sobre processos de revisão e reescrita de textos se faz importante investigar as quatro operações lingüísticas que orientam o escritor por serem recorrentes nesses processos: acréscimo, substituição, supressão e deslocamento. Abaixo analisaremos a produção de uma aluna de escola pública com base nas semelhanças e diferenças da primeira versão e da segunda versão do seu texto, isto é, do texto reescrito, a partir das quatro categorias previamente mencionadas.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta pesquisa foi realizada apenas com uma participante, portanto, trata-se de um estudo de caso com nenhuma pretensão de generalizar resultados, mas apenas de realizar uma análise de cunho descritiva. A participante em questão é uma criança de nove anos que concluiu a terceira série em uma escola pública.

A coleta dos dados obtidos seguiu os seguintes procedimentos. Inicialmente perguntamos a criança se ela conhecia a estória da Bela Adormecida. Ela parecia saber muito pouco a respeito do enredo, disse que “[...]é de uma princesa que desmaia e aí o príncipe chega, e aí o príncipe beija ela e ela acorda. Aí eles ficam felizes para sempre”. Em momento algum ela menciona o que levou a princesa a desmaiar, quem era o príncipe, isto é, se ele já conhecia a princesa e porque ele a beijou, entre outras informações que poderiam dar, pelo menos, uma certa coerência a estória contada.

A necessidade de ativar o conhecimento prévio da criança se deu ao fato de que se simplesmente fosse pedido para que ela escrevesse sobre a estória da Bela Adormecida, poderia escrever muito pouco não pelo fato de não saber escrever, mas sim, por não saber informações suficientes sobre o tema requisitado.

Partimos do pressuposto que muitas vezes o fracasso do aluno no processo de escrita é devido ao fato dele não saber o suficiente a respeito do tema sobre o qual ele precisa escrever, isto é, não há familiaridade entre o escritor e o assunto. Conseqüentemente, isso levou o pesquisador ao segundo procedimento: fornecer o estímulo do filme para a criança assistir.

Antes mesmo do início do filme explicamos para ela que sua tarefa seria assistir ao filme e em seguida deveria escrever um texto contando a estória do mesmo. Ela pôde escrever livremente, ou seja, não houve um limite de linhas, nem de tempo. A participante ficou sozinha numa sala com o material que ela precisava - lápis e papel. Optamos por não interferir no processo de escrita ficando ao lado dela ou dando qualquer tipo de sugestão. Também requisitamos para que sempre que ela cometesse qualquer “erro” não o apagasse ou o riscasse muito, mas que apenas passasse um traço no meio do que ela não queria que estivesse no texto. Acreditamos que isso poderia vir a dar indícios das suas próprias estratégias de revisão durante a execução de escrita do texto, por exemplo, em que freqüência e onde no texto elas aconteciam e como a criança poderia explicá-las para o pesquisador depois.

Uma vez com o texto escrito, o lemos atentamente e apontamos com círculos todos os problemas que encontramos na forma e com uma seta, problemas no conteúdo. No dia seguinte, antes da participante reescrever seu texto, fornecemos a ela como estímulo sua produção do dia anterior e mostramos para ela tais apontamentos perguntando se aqueles elementos do texto estavam certos ou errados. Na forma, alguns itens ela identificou como errados e os corrigiu, outros, ela disse categoricamente que estavam certos. Já com relação ao conteúdo, foram feitas algumas perguntas tentando mostrar para participante que a maneira como os fatos aconteciam eram um pouco incoerentes e ao mesmo tempo, procurou estimular a participante a pensar em como ela poderia incrementar a sequência dos fatos para tornar seu texto mais coerente.

Finalmente, a criança reescreveu apenas com base nos problemas que ela conseguia reconhecer, ignorando os demais.

Em seguida, fornecemos a criança seu texto original sem nenhuma marcação, sem nenhum apontamento e foi pedido que ela o reescrevesse com base nas reflexões previamente discutidas, para assim, tornar o texto mais rico em detalhes e mais preciso na forma, isto é, seguindo as normas da gramática da língua portuguesa.

Fabre (1986, p.69 *apud* Menegassi, 2001, p.51) observou em suas pesquisas com reescrita que pareciam sempre haver as mesmas operações lingüísticas, então ele decidiu sistematizar essas operações da seguinte forma:

- a) Adição, ou acréscimo: pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema, etc, mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.
- b) Supressão: supressão sem substituição do segmento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases.
- c) Substituição: supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados.
- d) Deslocamento: permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento.

Com base na análise dos dois textos coletados, analisamos todas as retificações realizadas no texto reescrito e as classificamos de acordo com as operações lingüísticas realizadas. Depois mostramos a ocorrência de vezes que aconteciam essas operações no texto reescrito, como também quando as retificações causavam um impacto positivo, isto é, ajudava a melhorar o texto no conteúdo e/ou na forma, e quando causavam um impacto negativo, em outras palavras, quando a retificação, na verdade, levava o texto ao empobrecimento no conteúdo e/ou na forma. Abaixo segue apenas um exemplo de cada operação.

Operação lingüística de acréscimo

Texto original: “[...]ela chorou e teve uma filha[...]”.

Texto reescrito: “[...] ela chorou e **o Sapo disse: não chore que você vai ter uma filha quando passou um dias ela** teve uma filha[...]”.

Operação lingüística de supressão

Texto original: “[...] comvidero os 7 everton e **não convidou a Buçula que era a Bruxa** e a Bruxa **chegou e disse assim**. porque não mim convidaro ai **pegou** i disse eu[...]”.

Texto reescrito: “[...]convidou os 7 Elfos ~~ia~~ e a bruxa disse: porque não me convidaro? ai a bruxa disse:[...]”.

Operação lingüística de substituição

Texto original: “[...]a **Bruxa** não queria que o príncipe **aucansase** o castelo ai ele aucanso o castelo e foi no **Quarto** dela e **Beijou** ela[...]”.

Texto reescrito: “A **bruxa** não queria que o príncipe verdadeiro **alcançaçe** o castelo e o príncipe alcançou o castelo foi la no **quarto** dela e [**Beijol**] ela[...]”.

Operação lingüística de deslocamento

Texto original: “[...]**Nunca mais** ia sacorda[...]”.

Texto reescrito: “[...]não e a seacorda **nunca mais**[...]”.

A participante acrescentou novas informações no texto, procurando deixá-lo mais rico em detalhes, isto é, focando em melhorar o sentido do texto final, assim como, sinais de pontuação, focando tanto no sentido, como na forma. Ao todo houve sete acréscimos de impacto positivo, nenhum de impacto negativo.

No que concerne a operação lingüística de supressão, houve a supressão de frases que continha nomes mais complicados para a criança, ou seja, nomes não freqüentes e irregulares em língua portuguesa, como o nome da bruxa má da história-Úrsula. Também ela suprimiu alguns elementos lingüísticos típicos da linguagem oral, como “[...] chegou e disse assim[...], “[...]pegou” , sendo este com sentido figurado, não significando realmente “segurar” e por último, o pronome relativo repetido “que”. Apesar dos elementos que foram suprimidos não terem interferido diretamente para a compreensão do texto, consequentemente, para o sentido em si, essas supressões ajudaram a melhorá-lo na sua forma. Houve seis supressões de impacto positivo, nenhuma de impacto negativo.

Com relação à operação lingüística de substituição, a maioria dos elementos lingüísticos substituídos ajudaram a tornar o texto mais adequado ao nosso sistema de escrita convencional impactando diretamente na sua forma, como a substituição de palavras que começavam com letras maiúsculas quando deveriam ser

minúsculas, por exemplo. Por outro lado, houve casos de elementos substituídos indevidamente, como “encanto” por “incanto”. Uma possível explicação para tais substituições é que provavelmente a participante estabeleceu a escrita de palavras como em “alcançasse”, “encanto” seguindo o padrão fonológico, isto é, escreveu palavras como essas tomando por base como as pronuncia, produzindo então, “alcançaçe”, “incanto”.

Além disso, apesar de pronunciarmos em língua portuguesa o grafema “l” no final de sílabas com o som de /u/, portanto, fazendo mais sentido ela ter escrito “beijou” ao invés de “beijol”, ela substituiu o grafema “u” no final de sílabas por “l”, como em “beijou” na primeira versão para “beijol” na versão reescrita. Acreditamos que por ela ver frequentemente palavras cujas sílabas terminam com o grafema “l”, mas são pronunciadas como “u”, no caso de “calma”, por exemplo, ela generalizou essa regra e a levou para o sistema escrito.

No geral, as substituições realizadas na primeira versão do texto contribuíram positivamente para o sentido e forma, salvo algumas exceções que o elemento modificado na versão final não é o adequado, como “beijol” na versão final sobre “beijou” na primeira versão, como exemplificado acima. Houve vinte substituições com impacto positivo e sete, negativo.

Dentre as quatro operações lingüísticas tidas como categorias de análise para esse artigo, a de deslocamento foi a operação menos freqüente, houve apenas dois casos. Nenhuma delas teve um impacto negativo.

Logo, com base nos dados obtidos das quatro operações lingüísticas, podemos perceber que a operação que ocorreu com mais freqüência foi a de substituição, seguida de acréscimo, supressão e deslocamento.

Por fim, podemos dizer com base nos dados que houve 42 retificações na reescrita do texto: 7 de acréscimo, 6 de supressão, 27 de substituição e 2 de deslocamento. Também como conseguimos ver tanto no primeiro texto, como no reescrito, que no momento da escrita há também revisão e retificação realizadas pela criança, como: unha por uma; prícipe por príncipe, etc. Revisar e reescrever são processos essenciais que fazem parte do processo de aprendizagem da escrita e é importante que façam parte das atividades escolares.

Isto é, apenas apontar um “erro” do aluno é um *feedback* muito impreciso para que ele retifique suas falhas, apontar e auto-corriger tira do aluno a oportunidade de refletir sobre seus problemas textuais, no entanto, apontar problemas e negociar sentidos, isto é, refletir sobre os problemas e porque eles são de fato problemas, quer seja na forma, quer no conteúdo, pode vir, mais provavelmente, a levar a aprendizagem efetiva da escrita.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central do artigo foi investigar o(s) processo(s) de revisão e reescrita de uma criança a partir da produção de um texto narrativo do gênero conto de fadas, analisando dessa forma as alterações realizadas do

texto final (reescrito) em contraste com o texto original com base em quatro categorias de análise: acréscimo, supressão, substituição e deslocamento.

O texto narrativo produzido pela participante nas duas versões (original e reescrita) apresentou os elementos típicos da narrativa: começo, meio e fim. Ela seguiu a estrutura do filme “A bela Adormecida” que serviu de insumo para a construção do seu texto, isto é, construiu sua produção baseada na estrutura narrativa e temática do modelo pré-apresentado.

No geral, a maioria das alterações do segundo texto teve um efeito positivo levando, conseqüentemente, a sua melhora tanto no conteúdo, como na forma.

É muito importante que o professor tenha em mente que trabalhar só no conteúdo ignorando a forma ou só forma e ignorando o conteúdo do texto é no mínimo ineficaz. Esses dois elementos em conjunto são essenciais para uma produção escrita eficiente e que obtenha o sucesso de se comunicar efetivamente dentro da proposta estabelecida.

Esperamos que os dados obtidos com esse artigo nos ajude a entender um pouco mais sobre processos de revisão e reescrita de crianças ainda no começo da sua vida escolar, isto é, o ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

DUBOIS, C. Écrire pour apprendre en sciences. Produire un discours explicatif

en classe de Biologie (classes terminales). **Actes du 9e colloque de l’AIRDF.**

Québec, 26 au 28 août 2004. Université Catholique de Louvain. Disponível em : <<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/cecile-dubois.pdf>> Acesso em: 10 agosto. 2012.

FUZA, A. F; MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, jan./jun. 2012, n. 01, 01, p. 41–56.

GAFFURI, P.; MENEGASSI, R.J. Responsividade na revisão e reescrita: a quebra dos elos no diálogo escrito. **1º Colóquio Internacional de Estudos Lingüísticos e Literários / 4º Colóquio de Estudos Lingüísticos e Literários.** Maringá-PR, 9 a 11 de junho, 2010. Universidade Estadual de Maringá.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita:** operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 265.f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Assis/ Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

_____. Da revisão a reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, 2001, n.01, 22, p. 49-68.

RAMOS, J.P.P. **Escrita, construção e expressão do conhecimento** (Uma análise de práticas no âmbito de diferentes disciplinas). 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, Portugal. 2006.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 9ª ed. São Paulo: Globo, 1998.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA: DESAFIOS E PROPOSTAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Emília Gomes Barbosa¹²⁶

Myriam Crestian Cunha (Orientadora)¹²⁷

Resumo: Este artigo apresenta uma análise de dois documentos oficiais que orientam a avaliação em língua inglesa na 1ª série do ensino fundamental. Na primeira parte, são apresentadas algumas concepções de avaliação que norteiam nossa pesquisa, tais como a avaliação formativa alternativa (FERNANDES, 2006) e a avaliação de acompanhamento (LUCKESI, 2011), ambas voltadas para a regulação tanto do ensino como da aprendizagem. Também são feitas considerações a respeito das características distintivas entre crianças e adultos, tais como: o crescimento (cognitivo, social e cultural), a vulnerabilidade (fatores emocionais e afetivos) e o letramento que são essenciais para o desenvolvimento de um processo avaliativo efetivo (CAMERON, 2001; MCKAY, 2006). Na segunda parte, é proposta uma análise do Planejamento de Ensino e dos Eixos Norteadores para a avaliação nesta série. Nosso objetivo é identificar qual a função da avaliação proposta nestes documentos, qual a relação existente entre eles e se as características das crianças são levadas em consideração. Os resultados mostram que as propostas de ensino e de avaliação não se alinham as concepções aqui apresentadas, nem levam em consideração todas as características das crianças aprendentes de língua. Defendemos que se o planejamento de ensino e a avaliação caminharem juntos, partilhando as mesmas concepções teóricas, o aluno terá mais chances de ter sucesso na aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino/aprendizagem; Língua inglesa.

Abstract: This article proposes to make an analysis of official documents that guide the assessment in English in 1st grade of primary school. In the first part, we present some concepts that guide our review of research, such as alternative formative assessment (FERNANDES, 2006) and follow-up assessment (LUCKESI, 2011), both directed toward the regulation of the teaching and learning. Also considerations are made about the distinguishing characteristics between children and adults, such as growth (cognitive, social and cultural), vulnerability (emotional and affective factors) and literacy that are essential for the development of an effective evaluation process (CAMERON, 2001; MCKAY, 2006). In the second part, we propose an analysis of Teaching Planning and The Guidelines for Assessment in this series. Our goal is to identify what is the function of the assessment in these documents, what is the relationship between them and if the characteristics of children are taken into consideration. The results show that the teaching and assessment proposals do not align to the assessment approaches presented here, nor do they take into account all the characteristics of children

¹²⁶ Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Pará (UFPA). Bolsista SEDUC.
e-mail: emilia.hta1@hotmail.com

¹²⁷ Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA).
e-mail: mycunha@ufpa.br

language learners. We argue that if the Teaching Planning and Assessment walk together, sharing the same theoretical concepts; students will have more chances to succeed in learning.

Keywords: Assessment; Teaching and learning; English language.

1. Introdução

Desde 2008 a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED) de Castanhal (PA) estendeu à 1ª série do Ensino Fundamental de nove anos o ensino da língua inglesa. Este ensino pauta-se, principalmente, nas diretrizes estabelecidas no Planejamento de Ensino e nos Eixos Norteadores para Elaboração do Relatório de Desenvolvimento do Aluno de 1ª série/9anos, visto que ainda não há diretrizes nacionais para o mesmo. Estes documentos, produzidos pela SEMED, trazem orientações também a respeito da avaliação da aprendizagem, tópico que pretendemos analisar aqui, apoiando-nos nas concepções teóricas da avaliação formativa alternativa (FERNANDES, 2006) e da avaliação de acompanhamento (LUCKESI, 2011), bem como numa análise das características distintivas entre aprendentes crianças e adultos (CAMERON, 2001; MCKAY, 2006).

Assim, depois de apresentarmos os fundamentos teóricos de nossa pesquisa, passaremos para a análise dos documentos mencionados acima. Nosso objetivo é identificar qual a relação existente entre eles, qual a função da avaliação nesse contexto e se as características das crianças aprendentes de inglês nesta série são levadas em consideração. Defendemos que se o planejamento de ensino e a avaliação caminharem juntos, a serviço da regulação tanto do ensino quanto da aprendizagem, respeitando as particularidades das crianças, elas terão mais chance de conseguir sucesso na aprendizagem desta língua.

2. A avaliação da aprendizagem e o ensino de inglês para crianças

O campo da avaliação da aprendizagem tem despertado cada vez mais interesse de pesquisadores de diversas disciplinas e isso tem proporcionado avanços significativos nas últimas décadas. É um tema crucial para a educação, principalmente porque vivemos na época das avaliações dos sistemas educacionais, dos alunos, dos professores, das escolas, dos municípios, dos países, enfim nunca se avaliou tanto como atualmente. Mas afinal o que é avaliar?

O ato pelo qual se formula um julgamento de “valor” a respeito de determinado objeto (indivíduo, situação, ação, projeto etc.) por meio do cotejo entre duas séries de dados relacionados entre si:

- dados que pertencem à ordem do fato e que dizem respeito ao objeto real a ser avaliado;

- dados que pertencem à ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou projetos aplicando-se a esse mesmo objeto.

Pode-se chamar de *referente* para o conjunto de normas ou critérios que vão servir de grade de leitura do objeto a ser avaliado; e de *referido* para aquilo que será selecionado desse objeto, por meio dessa leitura (HADJI, 1992, p. 25 - Tradução de Myriam Crestian Cunha).

De acordo com Luckesi (2011, p. 277) avaliar é “o processo de *qualificar a realidade* por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada”.

As definições acima abordam o processo avaliativo em seu sentido global, podendo descrever todas as avaliações (macro e micro) que citamos no início deste artigo. No entanto, interessa-nos de modo particular a avaliação da aprendizagem na sala de aula de língua inglesa, na qual o objeto a ser avaliado seriam os resultados da aprendizagem dos alunos, no que diz respeito às competências linguageiras em construção.

Há na literatura uma variedade muito grande de classificações para as modalidades de avaliação. Fernandes (2006) afirma que apesar de existirem várias denominações diferentes, é possível distinguir dois grandes tipos de avaliação: um – dito somativo – que se caracteriza por dar mais ênfase à classificação, seleção e certificação, com base nos resultados obtidos pelos alunos por meio dos testes e outro – dito formativo –, que por sua vez está mais integrado ao ensino e as aprendizagens, mais contextualizado e no qual os alunos têm um papel relevante a desempenhar.

Luckesi (2011, p. 227) expressa essa distinção entre dois tipos de avaliação de outra forma: a avaliação de produto que “se encerra com o testemunho a respeito da qualidade do que foi avaliado; portanto, em termos de investigação, exige somente o diagnóstico” e a “avaliação como acompanhamento de uma ação em processo que exige, em primeiro lugar, o diagnóstico e, a seguir, se necessário, a intervenção para a correção dos rumos da ação”. Para o autor, estes tipos se complementam, “a de acompanhamento, monitorando a construção do resultado almejado, e a de produto, a fim de testemunhar a qualidade final do que foi produzido”.

Essa avaliação como acompanhamento da ação, aproxima-se da avaliação formativa alternativa proposta por Fernandes (2006, p. 32) que é definida como “um processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem”. Regular, monitorar, acompanhar e intervir no processo de ensino/aprendizagem são algumas das funções primordiais de uma avaliação interessada em favorecer a aprendizagem.

Muitas outras denominações, segundo Fernandes (2006), são utilizadas para fazer referência à avaliação cujo principal propósito seja o de melhorar o ensino e as aprendizagens tais como: avaliação autêntica, avaliação contextualizada, avaliação formadora, avaliação reguladora, regulação controlada dos processos de aprendizagem e avaliação educativa.

Consideramos que o objetivo central da avaliação deve ser melhorar efetivamente a aprendizagem e, por conseguinte, o ensino. Para tal é preciso conhecer inicialmente quem será avaliado. No nosso estudo, como se trata de crianças com idade de seis a sete anos, devem-se levar em consideração algumas características distintivas entre crianças e adultos, tais como: o crescimento, o letramento e a vulnerabilidade (MCKAY, 2006). O entendimento dessas particularidades é, segundo a autora, essencial para o desenvolvimento de um processo avaliativo apropriado.

Para McKay (2006) as crianças estão em fase de crescimento e desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional. Assim, o professor precisa saber, por exemplo, que o tempo de atenção das crianças nos primeiros anos da escola é pouco, cerca de 10 a 15 minutos, que elas estão desenvolvendo a habilidade de trabalhar em grupo aumentando a compreensão delas mesmas na relação com os outros, que as tarefas que envolvem atividades físicas são mais interessantes para elas, entre outros. Esse conhecimento é necessário para que o professor seja capaz de selecionar e construir as atividades de avaliação e dar o *feedback* apropriado para as crianças.

O letramento é outra característica importante. Segundo McKay (2006) as crianças na faixa etária de cinco a sete anos são capazes de expressar as habilidades orais e estão desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita em língua materna. Porém, em língua estrangeira, elas ainda não possuem o domínio da oralidade, o que torna mais difícil o processo de letramento nesta língua. Cameron (2001) defende que as crianças precisam desenvolver primeiro, as habilidades orais. Segundo ela, “para as crianças, a linguagem oral é o meio através do qual uma nova língua é encontrada, entendida, praticada e aprendida (CAMERON, 2001, p. 18)”. Sendo assim, a oralidade deixa de ser apenas um aspecto do ensino da língua inglesa, passando a desempenhar um papel primário no desenvolvimento da aprendizagem dessa nova língua.

Se os adultos são vulneráveis as críticas ou fracassos, as crianças são ainda mais. Elas têm uma grande sensibilidade para aprovação ou críticas e a autoestima é fortemente influenciada pelas experiências na escola. De acordo com McKay (2006) quando as crianças são avaliadas é importante que elas experimentem sucesso e um sentimento de progressão, pois estas experiências ajudam a manter o entusiasmo e a criatividade.

Considerando as características das crianças que serão avaliadas e tendo como referência uma avaliação a serviço da aprendizagem passaremos agora à análise dos dados.

3. Análise dos dados

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento para dissertação de mestrado da autora, de caráter etnográfico, utilizando-se principalmente da análise documental que, segundo André e Lüdke (1986, p. 38), constitui-se numa “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos que pode ao mesmo tempo, complementar informações obtidas ou desvelar novos aspectos da questão investigada”.

Faremos uma análise do Planejamento de Ensino e dos Eixos Norteadores para elaboração do Relatório do Desenvolvimento do Aluno de 1ª série/9 anos, elaborados pela SEMED. Nosso objetivo é identificar qual a função da avaliação proposta nestes documentos, qual a relação existente entre eles e se as características das crianças aprendentes de inglês nesta série são levadas em consideração.

O ensino de língua inglesa no ensino fundamental público está em expansão no Brasil (ANTONINI, 2009; ORNELLAS, 2010; COSTA, 2009; ROCHA, 2010) apesar de não existirem ainda diretrizes nacionais oficiais e de sua inclusão no currículo não ser compulsória, ficando a implantação sob responsabilidade dos municípios que ao seu modo elaboram suas próprias diretrizes.

O município de Castanhal realizou a implementação deste ensino em 2008 nas turmas de 1ª a 5ª série do Ensino Fundamental de 9 anos. Os professores participaram de um curso de capacitação com carga horária de 120 horas para em seguida, lecionarem nas turmas. As aulas são realizadas durante o horário regular e têm duração de 45 minutos semanais.

A SEMED em conjunto com um grupo de professores elaborou o Planejamento de Ensino comum a todas as escolas. O quadro abaixo apresenta os conteúdos apenas do 1º bimestre, porém os objetivos, a metodologia e a avaliação foram transcritos integralmente.

PLANEJAMENTO DE INGLÊS 1ª SÉRIE – ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - ANO: 2012			
Objetivos	Conteúdos	Metodologia	Avaliação
<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a língua inglesa como item importante no processo de construção da cidadania e seu valor como instrumento de comunicação universal. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver atitudes favoráveis ao conhecimento de palavras e expressões básicas da língua inglesa relacionados ao cotidiano; • Demonstrar interesse pela aquisição do uso da língua inglesa. 	<p>Unidade I - 1º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Greetings (hi, hello) • Saying Good bye (Good bye) • Human Body (head, arm, hand, leg, foot) • Colors (red, yellow, blue, green, black, white) • Classroom (teacher, student) 	<p>Será através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • música; • recorte; • colagem; • pinturas; • histórias; • jogos; • álbum seriado; • fichas ilustradas; • mímica; • cartazes; • dramatizações; • brinquedos. 	<p>A avaliação acontecerá num processo contínuo e abrangente, considerando todos os aspectos da criança, sendo uma preocupação constante observar e estabelecer o avanço e o grau de conhecimento da turma e do aluno individualmente, bem como suas dificuldades.</p>

Quadro 1: Planejamento de inglês 1ª série

Fonte: Castanhal (2012, p. 13-14)

Para que o aluno obtenha sucesso na aprendizagem, o planejamento de ensino e a avaliação devem caminhar juntos. Segundo Luckesi (2011, p. 340) “o planejamento de ensino orienta tanto a execução do ensino quanto a avaliação da aprendizagem, o que, necessariamente, significa que o instrumento de coleta de dados para avaliação deve ater-se ao que está definido no planejamento de ensino, nem mais nem menos”.

Entretanto, conforme observamos acima há uma disparidade em relação aos objetivos do curso, os conteúdos e a avaliação. Os objetivos do curso fazem referência ao aspecto social e ao uso da língua no cotidiano, no entanto, os conteúdos ensinados são itens de vocabulário, descontextualizados, que não estão integrados em atividades de cunho comunicativo e social. Segundo Cameron (2003) as habilidades ligadas ao vocabulário devem representar mais que o entendimento e a produção de palavras isoladas. Para a autora, o ensino de vocabulário “envolve a compreensão e o uso produtivo não apenas de palavras isoladas, mas de frases e blocos de enunciado” (CAMERON, 2003, p. 109), os quais devem ser instituídos de sentido ao serem contextualizados.

Outra observação que podemos fazer diz respeito à imagem da criança que é delineada nessa proposta de ensino: ela parece ser considerada incapaz de interagir efetivamente na língua ou de usá-la

para agir em determinadas situações. Para Cameron (2001, p. xii- xiii) “é ilusório achar que as crianças só aprendem as coisas simples da língua como cores, números e canções”. Na verdade, elas são bem mais curiosas e apresentam “um imenso potencial de aprendizagem”, podendo interessar-se também por tópicos abstratos.

O planejamento aponta para alguns recursos metodológicos que poderão ser utilizados pelo professor em sala de aula. Contudo, a escolha de uma metodologia vai muito além, ela vem acompanhada, segundo Nunan (2011), por: uma teoria da aprendizagem, uma teoria da língua, definição do papel do professor, papel do aluno e papel dos materiais didáticos, entre outros. De acordo com Luckesi (2011, p. 271) a teoria é uma condição prévia para a avaliação, pois “nenhum ato humano se dá num vazio teórico. Cada ato nosso realiza-se segundo determinado ponto de vista, consciente ou inconsciente. O ideal é que o corpo teórico que sustenta nossos atos seja consciente, porém nem sempre o é.”

Sendo assim, saber qual teoria subjaz à ação orienta o professor para que ele não aja de forma alienada e descomprometida. Para um professor de língua estrangeira, é essencial conhecer tanto a teoria da aprendizagem adotada na proposta de ensino, se é de orientação comportamentalista, sociointeracionista etc. quanto a teoria linguística, se é estruturalista, funcionalista entre outras. Cabe lembrar que a mesma teoria que fundamenta a metodologia do professor deve orientar também o processo avaliativo, pois, se o professor não tem consciência da teoria que fundamenta suas ações em sala de aula, corre o risco de propor atividades de avaliação incoerentes com o que foi ensinado (LUCKESI, 2011). Além disso, “sem a teoria, tanto a coleta dos dados para a avaliação quanto a interpretação destes serão assumidas como absolutas, algo que, de fato, elas não são (LUCKESI, 2011, p. 275)”.

Por entendermos que a avaliação deve ser parte integrante do processo de ensino/aprendizagem passaremos a análise dos “Eixos Norteadores para Elaboração do Relatório do Desenvolvimento do Aluno de 1ª série/9 anos”, o único documento oficial que orienta o processo de avaliação nessa série. Por meio dele os professores são orientados a redigir um relatório de desenvolvimento para cada aluno, de acordo com as diretrizes desse documento. O relatório funciona como um instrumento formal de avaliação que é anexado à ficha individual do aluno na secretaria da escola e disponibilizado aos pais no final do ano letivo, para que eles tenham conhecimento do desempenho de seus filhos. Conforme orienta o documento, transcrito no quadro abaixo, a avaliação nessa série não tem caráter de retenção, não há atribuição de notas e independentemente do resultado que o aluno obtenha, a aprovação é automática em todas as disciplinas.

RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO DE 1ª SÉRIE/9 ANOS	– INGLÊS:
<p>De acordo com o Regimento Escolar Unificado da Rede Municipal de Ensino de Castanhal, a 1ª série do Ensino Fundamental de 9 anos não tem caráter de retenção. Dessa forma, cabe ao professor, no âmbito de suas atribuições, fazer do processo avaliativo acompanhamento e socialização do desenvolvimento dos educandos.</p> <p>“A avaliação educacional aqui deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora (LUCKESI, 1984)”.</p> <p>Sendo assim, o relatório tem a finalidade de observar e detectar tanto os avanços, como as dificuldades de cada indivíduo que esteja inserido no processo de ensino aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pronuncia as palavras; • Apresenta domínio e compreensão das palavras; • Identifica e reconhece palavras. • Responde às questões propostas pelo(a) professor(a). • Realiza com pertinência tarefas cujo desenvolvimento depende da escuta atenta e compreensão (não se aplica ao aluno surdo).

Quadro 2: Eixos norteadores para elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos
Fonte: Castanhal (SEMED)

A orientação para a avaliação, proposta neste documento, volta-se principalmente para a avaliação de palavras isoladas. Segundo Nunan (2011) essa prática é muito comum: implementa-se um curso de língua estrangeira com o objetivo de ensinar o aluno a se comunicar, mas na avaliação, só avalia-se gramática e vocabulário. O objetivo geral para o ensino da língua inglesa na 1ª série conforme observamos no quadro1, possui cunho comunicativo e social. No entanto, nem os conteúdos (itens isolados de vocabulário), nem os critérios de avaliação propostos nos Eixos Norteadores, estão em sintonia com o objetivo. Esses critérios apesar de enfatizarem o papel primordial do ensino da oralidade, o que leva em consideração a questão do letramento descrita por McKay (2006), confundem oralidade com o ensino de palavras descontextualizadas e não consideram características como o crescimento físico e cognitivo das crianças. Uma das razões para essa disparidade, segundo Nunan (2011) é que é mais fácil avaliar itens isolados do que avaliar habilidades e competências de comunicação.

O último critério de avaliação proposto no documento acima é perfeitamente compatível com uma abordagem acional do ensino do inglês, em que a língua aprendida é investida em ações: a criança canta, brinca, desenvolve atividade criativa usando a língua e, ao usá-la, aprende-a. No entanto, se observamos os conteúdos propostos no Planejamento de Ensino apresentado acima, é possível afirmar que esse critério de avaliação é não é coerente com a metodologia e os conteúdos ensinados em sala de aula. Se durante as aulas os alunos aprendem vocabulário de forma descontextualizada, como é possível avaliá-los se são capazes de realizar tarefas cujo desenvolvimento depende da escuta atenta e compreensão? Nesse caso o critério está em sintonia com o objetivo geral do ensino, voltado para a

comunicação, mas está distante do que foi ensinado efetivamente em sala de aula (conteúdos), e muito além do que os alunos aprenderam.

Sendo assim, se os conteúdos, a metodologia e a avaliação não estiverem em harmonia com os objetivos, estes nunca se concretizarão. Não dá para esperar que os alunos aprendam a se comunicar na língua, quando só lhes são ensinados itens isolados de vocabulário e gramática e que a avaliação incide apenas sobre esses conteúdos.

A proposta dos Eixos Norteadores afirma ainda que a função da avaliação é “observar e detectar tanto os avanços, como as dificuldades de cada indivíduo que esteja inserido no processo de ensino aprendizagem”. Esse tipo de avaliação é o que Luckesi (2011) chama de “avaliação de produto”, pois não faz nada além de detectar os avanços e as dificuldades dos alunos. Para Cameron e McKay (2010), além de identificar o que as crianças fizeram certo ou errado, é preciso identificar também de que tipo de ajuda elas precisam e o que é possível fazer para ajudá-las.

Nunam (2011) lista algumas razões que podem ser usadas para justificar a avaliação das crianças, dentre as quais estão: fornecer um diagnóstico das dificuldades e dos avanços dos alunos, fornecer informação para as autoridades escolares e para os pais dos alunos, encorajar os aprendentes a se tornarem responsáveis pela própria aprendizagem e fornecer *feedback* para os alunos visando melhorar a aprendizagem.

No caso do relatório, prevalecem as duas primeiras razões. Assim podemos afirmar que o mesmo, da forma como é orientado no documento aqui analisado, não é um instrumento de avaliação formativa alternativa. O que ocorre, na verdade, é o que Hadji (1992 *apud* Fernandes, 2006, p. 26) denomina de “avaliação de *intenção* ou de *vontade* formativa que representa práticas de avaliação, mais ou menos indiferenciadas, que as pessoas designam como formativas sem que, muitas vezes, verdadeiramente o sejam”. Portanto, apesar da intenção formativa, o relatório assemelha-se às provas tradicionais que apenas informam o que o aluno aprendeu ou não aprendeu. A diferença é que as provas dão essa informação através de notas e o relatório informa por meio de um texto descritivo.

Além disso, os resultados das provas são utilizados para tomar decisões como a retenção ou a progressão na série subsequente, o que não ocorre com o relatório. Ao se abolir as notas e a retenção da 1ª série, mudou-se apenas o instrumento de avaliação, mas a função continua a mesma. Não há regulação nem do ensino, nem aprendizagem e o aluno que obteve um mau desempenho é promovido para a série seguinte sem ter tido a oportunidade de melhorar sua aprendizagem.

4. Considerações finais

Sendo assim, concluímos que as propostas de ensino e de avaliação analisadas acima não estão de acordo com as concepções da avaliação formativa alternativa proposta por Fernandes (2006), nem da avaliação de acompanhamento (LUCKESI, 2011). Portanto, não é o instrumento de coleta de dados para avaliação, o relatório, que precisa mudar, mas a concepção da avaliação presente nos documentos. Mudar apenas os instrumentos, sem um referencial teórico que sustente uma nova prática de avaliação não trará nenhuma solução efetiva. É preciso pensar uma avaliação, desde as orientações oficiais até a sala de aula, que esteja a serviço da regulação tanto do ensino, quanto da aprendizagem. De acordo com Luckesi (2011, p. 294) “[...] o ato de avaliar não soluciona nada, mas somente retrata a qualidade de uma situação”. A solução vem da decisão tomada e do investimento dos envolvidos no processo de ensino (aluno, professor, gestor) que reconhecem a situação problemática e decidem superá-la. Também para Fernandes (2006, p. 32), a mudança só ocorre, de fato, se a informação obtida na avaliação for utilizada de forma a que “os alunos compreendam o estado em que se encontram relativamente a um dado referencial de aprendizagem e desenvolvam ações que os ajudem a aprender ou a vencer as suas eventuais dificuldades”.

Este estudo limitou-se apenas à investigação dos documentos oficiais que orientam o ensino aqui abordado, sem que fossem analisadas, ainda, as práticas docentes efetivas. Mas podemos concluir que a avaliação orientada por esses documentos não está a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. É uma avaliação disfarçada de formativa.

Na etapa seguinte será necessária uma investigação das práticas avaliativas dos professores e dos relatórios produzidos por eles, para poder afirmar se de fato ocorre ou não a avaliação formativa alternativa na 1ª série do ensino fundamental no município. Precisamos investigar como os professores recolhem, e selecionam os dados que serão registrados no relatório de desenvolvimento dos alunos e se na prática eles utilizam esses dados para regular o ensino e a aprendizagem.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ANTONINI, Ariane Fernandes. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UNICAMP, 2009.

CAMERON, Lynne. *Teaching English to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*.v. 57/2, April, p. 105-112, 2003.

_____; MCKAY, Penny. *Bringing creative teaching into the young learner classroom*. Oxford, 2010.

CASTANHAL. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. *Eixos norteadores para elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos*. Castanhal.

CASTANHAL. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. *Planejamento de inglês 1ª série – ensino fundamental de 9 anos*, Castanhal, 2012, p.13-14.

COSTA, Leny Pereira. *Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, 2006, 19(2), p. 21-50.

HADJI, Charles. *L'évaluation, règles du jeu: des intentions aux outils*. Paris: ESF, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MCKAY, Penny. *Assessing young language learners*. New York: Cambridge University Press, 2006.

NUNAN, David. *Teaching English to Young Learners*. Anaheim: Anaheim University Press, 2011.

ORNELLAS, Luciana L. Honorato de. *Representações de professores de Inglês do Ensino Fundamental I*. 2010. 170 p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. *Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental I Público: Plurilinguismo, Transculturalidade e Multiletramentos*. Tese de Doutorado. Departamento de Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2010.

A CRISE DA LEITURA E SUA REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO DE LEITORES-MIRINS – ALGUNS PROBLEMAS ENFRENTADOS POR ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Ernâni Getirana de Lima¹²⁸

Resumo: A experiência de sala de aula em faculdades de Pedagogia tem revelado um comportamento (a nosso ver preocupante) por parte de uma parcela considerável de aluno/a/s de graduação e que repercute negativamente na formação de leitor/e/a/s-mirins (potenciais aluno/a/s desse/a/s profissionais): a falta de intimidade com a leitura. Se levarmos em conta que serão esse/a/s profissionais que lidarão diretamente com crianças, em sua maioria oriundas de classes menos favorecidas, para as quais a leitura não faz parte das preocupações (*habitus*) familiares, estamos diante de um problema de graves proporções não apenas pedagógicas, mas vivenciais. A partir do conceito de letramento, o artigo esboça tal situação procurando compreender algumas de suas causas, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de um ensino pautado, dentre outras coisas, na ludicidade que, aliada ao ensino da literatura infantil (juvenil), por profissionais competentes, bons/boas leitores/a/s, possamos, efetivamente, vislumbrar possíveis vias de encaminhamento a contendo da ‘crise da leitura’.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Leitura; Formação de Professores; Ludicidade.

Abstract: The experience from college Pedagogy classroom has revealed a behavior (see our concern) by a considerable number of graduate students and that adversely affects the formation of junior-readers (potential students of these professionals): lack of intimacy with reading. If one takes into account that these are professionals who will deal directly with children, mostly coming from the lower classes, for whom reading is not part of the concerns (*habitus*) family, are facing a huge problem and serious proportions not only educational, but experiential one. Based on the concept of literacy, the article outlines such a situation trying to understand some of its causes, while pointing to the need for teaching based, among other things, the playfulness that, coupled with the teaching of children's and juvenile's literature by competent professionals (teachers), they themselves good readers, we can effectively envision the possible routes for containing the ‘crisis of reading’ as a possible rout of solving the issue.

¹²⁸ Mestre em Políticas Públicas pela UFPI; Especialista em Linguística pela FSA e Professor Assistente da Faculdade Santo Agostinho, onde leciona as disciplinas Alfabetização e letramento, Estudos teóricos e metodológicos de língua portuguesa; Literatura e Educação e Literatura Infantil . Professor de Ensino fundamental e médio. Pesquisador na linha “Cultura e Identidade (Projeto Tenda da Cruviana). E-mail: Ernani_lima@ig.com.br

Keywords: Children's Literature; Reading; Teacher Education; Playfulness.

1 Introdução

A baixa quantidade/qualidade de leitura vivenciada por aluno/a/s dos Cursos de Pedagogia, embora não seja uma questão recente, nos últimos anos vem sendo alvo de um número crescente de artigos e livros que procuram compreender essa problemática por vários ângulos. A questão, pois, por si só, já seria preocupante. O grau de complexidade e de preocupação, contudo, aumenta se pensarmos que tais aluno/a/s serão em sua maioria futuros professores/a/s encarregado/a/s pela formação de leitores/a/s-mirins. Diversos autores reconhecem tal problema como sendo parte de um todo maior: a 'crise da leitura', uma vez que se trata de "uma situação linguístico-pedagógica que inspira cuidados" (SUASSUNA, 1995, apud MAIA, 2007, p15).

Evidentemente que a chamada 'crise da leitura' por ser multifacetada, isto é, vivenciada por vários atores sociais, requer também múltiplas abordagens enfocando ora um, ora outro desses atores. No presente artigo, entretanto, vamos circunscrever nossa abordagem a estudantes do curso de Pedagogia. A escolha deste autor deve-se a dois fatores: o primeiro, de ordem prática, pelo fato de, como professor das disciplinas Alfabetização e Letramento e de Literatura Infante-Juvenil, vivenciarmos situações de leitura (e de suas mazelas) cotidianamente em sala de aula, e também pelo fato de havermos criado um projeto cultural, Tenda da Cruviana¹²⁹, que leva em conta, dentre outras atividades, a leitura para/por crianças e adolescentes. O segundo fator, de ordem teórica: por procurar compreender alguns aspectos dessa 'crise', protagonizada por esses estudantes, diretamente relacionados aos possíveis efeitos negativos na formação de leitor/e/a/s-mirins. Especulativamente nos questionamos se haveria estratégias mediatizadas pela inserção de uma 'pedagogia da ludicidade' que aliada ao ensino de literatura infante-juvenil a minimizasse.

Para tanto, a partir dos conceitos de letramento (SOARES, 1989), e ludicidade (VYGOTISKY, 1999), dentre outros, trazidos aqui com vistas a focar o papel social desempenhado pelos estudantes de Pedagogia (futuro/a professor/a formador/a de leitor/e/a/s-mirins), procuraremos lançar alguma luz sobre a assim chamada 'crise da leitura' no âmbito restrito ao curso de pedagogia. Acreditamos que é a partir de mudanças operadas nesse e por esse sujeito estudante que certamente boa parte da 'crise de leitura', ao menos no espaço da escola, se resolverá em certa medida.

¹²⁹ Trata-se de um projeto criado em 2011 quando da realização da oitava edição do Festival de Inverno de Pedro II-PI. Ver: <<https://www.facebook.com/groups/tendadacruviana/>>

2. O curso de pedagogia: algumas questões

O termo 'pedagogia', como sabido, teve origem na Grécia antiga: paidós (criança) e agogé (condução). Pedagogo era, pois, aquele que conduzia em segurança as crianças pela polis. No âmbito da educação ocidental, o termo ganhou o sentido de 'ciência do ensino'(WIKIPEDIA ON LINE). Assim, antes de tocarmos na questão da leitura propriamente dita, e ainda que de forma sucinta, esboçamos o perfil do curso de Pedagogia e de seus estudantes, sujeito de nosso estudo.

2.1 Perfil do curso

Criado com o objetivo de estudar os processos educativos em escolas principalmente na educação de crianças nos anos iniciais de escolarização e gestão educacional, o curso de Pedagogia no Brasil foi regulamentado nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, que o definia como lugar de formação de 'técnicos em educação'. Inicialmente o curso oferecia o título de licenciado a quem cursasse três anos em conteúdos específicos da área e o de bacharel a quem, além dos três, cursasse mais um ano (esquema 3 +1). Tal esquema foi mantido pela homologação da lei nº 4024/61 assim como pelo Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE nº 251/62.

A possibilidade de obtenção do título de especialista só veio como Parecer CFE nº 252/69. Esse Parecer também fixou a duração do curso em quatro anos. A década de 1980 caracterizou-se por mudanças operadas nos currículos do curso, dentre elas a formação de professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O número de faculdades de Pedagogia cresceu exponencialmente, o que redundou na inserção de contingente de profissionais com grandes limitações de leitura, em consequência da precariedade do ensino fundamental e médio de que eles advêm, em oposição à situação anterior, quando tínhamos uma formação mais sólida dos profissionais formados, com experiência de sala de aula.

As finalidades do curso de Pedagogia, segundo as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, com base na Resolução do Conselho Nacional de Educação, 13/12/2005, em seu subitem 1.3.4, ao tratar das linguagens de forma interdisciplinar, ressaltam que o ensino destas deve ser diversificado, dialogal e estimular o trabalho em equipe. E ainda, que ele deverá observar a diversidade social étnico-racial e regional do país (Arts. 12-13 da LDB

9.394/96 e Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001). (NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2002).

2.2 Perfil do estudante de Pedagogia

Do ponto de vista legal, no Brasil, o/a pedagogo/a é o/a profissional formado em Pedagogia, uma graduação (com duração de quatro anos) autorizada pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, e cuja grade curricular permite ao/à aluno/a, de uma só vez, possuir as habilitações em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Coordenação educacional, Gestão escolar, Orientação pedagógica, Pedagogia social e Supervisão educacional. Por extensão, na falta de professores, o pedagogo pode vir a lecionar disciplinas que fazem parte do Ensino Fundamental e Médio; podendo, ainda, dedicar-se à área técnica e científica da educação.

Uma série de pesquisas realizadas por professores da UFPA – Universidade Federal do Pará - entre 1999 e 2009 detalha melhor esse perfil do/a/aluno/a/ de Pedagogia. É, sobretudo, nesses estudos que nos fiamos para esboçar o perfil dele/a/s/, a saber: i) quase 70% (setenta por cento) são do sexo feminino e, em sua maioria, procedentes de uma faixa sócio-econômico posicionada entre classe baixa e classe média baixa; ii) Grande parte do/a/s/ aluno/a/s/ também trabalha, mas nem sempre as atividades de trabalho estão ligadas à atividade do magistério; iii) A maioria do/a/s/ alun/o/a/s/ é oriunda da escola pública (BERTOLO, 2005, p7, em PDF). As características do perfil desse/a/aluno/a/ relacionadas à leitura serão expostas no item a seguir, cerne das questões aqui tratadas.

3 A leitura: produção e distribuição social do material escrito, letramento e ludicidade

3.1. Brevíssimo histórico da leitura

A leitura (e sua irmã siamesa, a escrita) remonta há cerca de cinco mil anos quando, na Suméria, pastores tiveram que anotar os dados das vendas que aumentavam significativamente e, assim, não poderiam ser guardados na memória. Por volta de 3 mil anos a. C. os egípcios desenvolveram o sistema de escrita hieróglifo,

considerado uma arte por imitar formas da natureza. Champollion ao decifrar tal sistema¹³⁰ revelou que os hieróglifos representavam sons.

Desde então escrita (e leitura) tem se tornado uma ferramenta possante na construção do mundo humano, a ponto de Paulo Freire ao chamar atenção para essa questão, alertar-nos para o fato de que “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1984, p 11), e prossegue dizendo que o ato da leitura tem um viés individual e um social.

Na prática, porém, a sociedade brasileira, constituída de classes com interesses antagônicos, a leitura torna-se uma questão de privilégio e não de direito de toda a população (FREIRE, 1984).O que, reiteramos, apenas reforça nosso ponto de vista segundo o qual, na realidade brasileira, o/aaluno/a/ de Pedagogia é um dos atores sociais da maior importância na busca por soluções plausíveis e exequíveis diretamente ligadas à questão da leitura (e da escrita).

3.2. Distribuição social do material escrito

Segundo De Pietri (2009, p 17) o ensino da leitura na escola pode ser compreendido e analisado “em função de suas relações com a produção de distribuição social do material escrito e com os níveis de letramento e os conhecimentos que o leitor tem ou precisa ter para lidar adequadamente com esse material”.

Ora, o/a/ professor/a/ formador/a/ de leitore/a/s-mirins, tem papel central na condução de ambas os componentes no que diz respeito a seus/suas aluno/a/s, pois é ele/ela/, efetivamente, o agente que pode fazer chegar material escrito diverso (embalagens, cartazes, gibis, histórias das mais variadas) à criança ao lado do material escrito convencionado pela escola (livros, etc.); por outro lado, ao respeitar os diversos níveis de letramento de seus/suas aluno/a/s/e, a partir desses níveis, construir com eles/elas, a base para atos de leituras como aprendizagem significativa, no sentido de Ausubel¹³¹, pois terão mais probabilidade de acontecer.

3.3 Alfabetização, letramento e ludicidade

As abordagens de Freire (1984) e de Silva (1986) na verdade são complementares. Isso porque o processo de aprendizagem da leitura (e da escrita) engloba codificação/decodificação dos signos, mas é realizado num

¹³⁰ Hoje se sabe que os sistemas de escrita podem ser: logográfico (signos representam palavras e não o som); ideográfico (signos representam diretamente uma ideia); silábico (cada sinal representa uma sílaba) e alfabético (cada letra corresponde a um som individual). Há, ainda, os sistemas artificiais: Braile, por exemplo (FERNANADES, 2010).

¹³¹ Que é um processo através do qual uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo(MOREIRA, 1999).

contexto concreto, real, histórico, social, isto é, no mundo humano. O ser humano sendo um animal político (Aristóteles), é gregário, relacional. Tudo o que faz, o faz em meio a um caldo de cultura. A leitura, como as demais atividades humanas, acontece nesse espaço. Dessa forma, é que

Um adulto realiza cotidianamente uma série de atos de leitura diante de uma criança. Sem transmitir-lhe explicitamente sua significação. Assim, por exemplo, um adulto busca informações no escrito, não-somente quando lê o jornal ou quando lê um livro, mas também quando lê placas indicadoras da cidade para se orientar, uma bula de remédio para saber a maneira de cumprir as indicações, ou o cardápio de um restaurante antes de decidir sobre o que vai comer, lê revistas informativas antes de escolher um programa de TV, etc. [...]. Entre esses atos, totalmente cotidianos e habituais, devemos também incluir a leitura dirigida especialmente à criança. (FERREIRO, 1999, p 165).

Desde os anos 1980, os termos ‘alfabetização’ e ‘letramento’ tem aparecidos juntos constituindo-se em um binômio bastante discutido nos meios acadêmicos e, ultimamente, nos cursos de Pedagogia. Segundo Magda Soares,

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas, seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização” (SOARES, s/d [em pdf]).

De Pietri (2009, p 11) afirma ,e percebemos isso, que o papel do/a/ professor/a/ formador/a/ de leitor/a/s-mirins é de inquestionável importância, uma vez que “em comunidades não letradas (aquela sem que as relações sociais se fundamentam em usos orais de linguagem), a relação com a escrita pode ser garantida, muitas vezes [...] apenas através da escola”. Se, de modo geral, a escola é a principal agência de letramento numa sociedade complexa como a nossa, muitas vezes, em nossa sociedade, ela representa a única agência formal de letramento, a única possibilidade para determinadas comunidades de terem acesso aos bens sociais e culturais, a que De Petri (2009) chama de distribuição social do material escrito.

Este pesquisador, porém, compreende a leitura para além do espaço escolar, ao contrário do pensamento mediano para o qual “a leitura é uma prática social escolarizada, isto é, numa sociedade como a nossa, as pessoas consideram que uma das funções da instituição escolar é ensinar a ler” (DE PIETRI, 2009, p

11). Para ele, leitura não é uma prática (apenas) escolar: uma pessoa pode aprender a ler sem ter ido à escola, ou, mesmo quem tenha aprendido a ler na escola, pode desenvolver habilidades de leitura diferentes daquelas que a escola lhe apresentou, e ler textos pertencentes a gêneros com os quais não teve contato em contexto escolar, conclui o autor citado. No entanto, compreender a importância desse espaço formal de leitura que é a sala de aula torna-se, pois, necessário.

Acreditamos que sendo a sala de aula um espaço artificializado, formal, uma maneira de nos contrapor a essa realidade seria a inserção da ludicidade como ferramenta pedagógica, catalizadora dos conteúdos a serem ministrados. Desde Vygotsky, sabemos que a aprendizagem torna-se menos problemática e menos traumática quando se dá em um ambiente lúdico (*ludus*, em latim, jogo/brincadeira). Para ele o desenvolvimento cognitivo resulta na interação entre a criança e as pessoas com as quais mantém contatos regulares. Nesse sentido,

Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação. Com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam dos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança” (VYGOTSKY, 1999, p.12).

Portanto, acolhendo a necessidade de apreensão da escrita para a leitura de mundo e as reais condições dos/as alunos/as nas séries fundamentais para tornar-se um leitor/a crítico/a e consciência dessa ferramenta para a promoção de sua inserção na cultura, no cotidiano e no mercado de trabalho que virá, o processo de alfabetização e letramento que inegavelmente se processa em sala de aula, requer do pedagogo uma cuidada e competente formação sobretudo como leitor para que o trabalho em sala de aula seja eficiente e eficaz.

4 O professor (de)formador de leitores-mirins

Ao/à estudante de Pedagogia está destinado um papel ou responsabilidade que a família do leitor-mirim não pode preencher por não possuir o *habitus*¹³² digamos, da prática da leitura com/para seus filhos. Nesse

¹³²O conceito de *habitus*, desenvolvido por Pierre Bourdieu objetiva pôr fim ao desconforto trazido pela dicotomia sociedade/indivíduo, própria da sociologia estruturalista e relaciona-se à ação de poder que uma determinada estrutura social possui de ser incorporada pelos agente por meio de disposições para sentir, pensar e agir. (BOURDIEU, 2003). Também, segundo Bourdieu, o “*habitus*” é a mediação universalizante que proporciona às práticas sem razões explícitas e sem intenção significante, de um agente singular, seu sentido, sua razão e sua organicidade. (MINAYO, 1995)

sentido, compreendemos que a introdução lúdica da literatura infantil¹³³ (e, posteriormente, da juvenil) fará toda a diferença na construção de um leitor-mirim denso e crítico.

A leitura para crianças/leitores-mirins no âmbito escolar, em boa medida tem grande probabilidade de ser exitosa com a inserção da ludicidade em atividades de leitura. Para isso é imprescindível que o/a professor/a formador/a seja um/a leitor/a contumaz não só de leitura do cotidiano, mas sobretudo de literatura universal, brasileira e de literatura infanto-juvenil. É preciso que na sala de aula o formador seja também facilitador de leitura e isso só se pode fazer estando familiarizado com os mais variados gêneros e diversidades de texto que fazem parte das literaturas e das culturas existentes a fim de estimular o aluno/a leitor/a aos várias formas de compreensão de mundo.

É importante que a primeira ‘camada’ de leitura seja feita com prazer. Maria Helena Martins, citada por Faria (2004) categoriza a leitura em três níveis: o sensorial (ligado aos aspectos exteriores);o emocional (íncita à fantasia e liberta emoções) e oracional (o leitor se prende a normas criadas pela elite intelectual). Com base em Poslanice&Houye, a autora diz que “o trabalho do professor na escola seria propor aos alunos leituras que sejam úteis para ampliar o conhecimento espontâneo que a criança já faz de sua pequena experiência de vida” (FARIA, 2004, p 21).

5 Breves considerações finais

A ‘crise da leitura’ é uma questão há muito discutida por especialistas, professore/a/s e estudantes dos cursos de Pedagogia. Inúmeras explicações têm surgido, grande parte delas sobre falsas premissas de inspiração burguesa. No bojo da questão, aquele que se forma em Pedagogia, com capacidade para formação de leitores-mirins é um dos atores sobre o qual pesa o grande desafio rumo a possíveis soluções do problema da ‘crise da leitura’. Ele por lidar com o cerne do problema é quem deve ter também as possibilidades e condições objetivas para ultrapassar as barreiras que lhes são impostas. E umas das possíveis soluções começam em si mesmo: a prerrogativa de ser leitor para estimular e formar leitores.

Porém, como vimos, esses/as futuros professor/e/a/s, ainda como estudantes de Pedagogia têm grandes deficiências e limites, deficiências essas – pouca leitura, dificuldade de interpretação e análises textuais, dificuldade de compreensão e de expor um visão crítica sobre os textos - que influenciarão nas suas práticas junto às crianças/alun/o/a/s que terão em sala de aula. Somente com reais modificações no ensino de Pedagogia, tomando a leitura em suas múltiplas manifestações e como prática cotidiana de letramento é que, possivelmente, teremos algum resultado positivo no bojo da tão propalada ‘crise da leitura’ no país.

¹³³ Para a compreensão aprofundada sobre o assunto ver Faria (2004).

REFERÊNCIAS

- BERTOLO, Sônia de J. Pesquisa sobre o curso de pedagogia e seus alunos. Belém, 2006. (Disponível em www.faed-ufpa.com.br, acessado em 16/03/2013).
- BOURDIER, Pierre. *A dominacao masculina*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003, p 64
- COELHO, Beth. *Contar história uma arte sem idade*. São Paulo, Ática, 2002;
- DE PIETRI, Émerson. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro, Ediouro, 2009;
- FERNANDES, Maria. *Os segredos da alfabetização*. São Paulo, Cortez, 2010.
- FERREIRO, Emilia. *Psicogênese da língua escrita*/Emilia Ferreiro, Ana Teberosky; tradução Diana Myriam Lichtebein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre, Arned, 1999.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*, em três artigos que se completam. 7. Ed. São Paulo, Cotez/Campina Autores Associados, 1984;
- MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo, Paulinas, 2007.
- MINAYO, M.C.S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESHI, P.A., JOUCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. Pp. 89-111.
- MOREIRA, Marco Antonio. *A aprendizagem significativa*. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 1999;
- NOVAS DIRETRIZES NACIONAIS, MEC (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991).
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch S. *Imaginacion y creacion en la edad infantil*. La Habana, Editora Pueblo y educación, 1999.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura em curso*. Autores Associados. Campinas, SP. 1986.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola, uma perspectiva social*. São Paulo. Ática, 1989.
- SITES: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pedagogia>.

NARRATIVAS EM TAPIRAPÉ E A ESCRITA NA ESCOLA

Eunice Dias de Paula¹³⁴

RESUMO

Os Tapirapé, MT, cuja autodenominação é Apyãwa, possuem um amplo repertório de narrativas míticas, denominadas *xaneypyagy paragetã* 'histórias de nossos ancestrais'. Este trabalho focaliza estas narrativas, abordando-as enquanto um evento de fala (HYMES, 1986) inserido na vida cotidiana. Às pessoas mais idosas cabe o papel social de contá-las para o seu grupo familiar e, durante o decorrer deste ato de fala, alguns dados singulares (GINZBURG, 1991) afloram: a inserção de discursos diretos; a presença de ideofones e uma intensa co-ocorrência das palavras *ro'õ* e *raka'ẽ* nos textos narrados. Enquanto as primeiras podem ser consideradas como recursos que conferem vivacidade à narrativa, as duas últimas constituem indícios reveladores de traços socioculturais próprios dos Apyãwa. Considerando a assertiva proposta pela Etnossintaxe (ENFIELD, 2002; WIERZBICKA, 1997), de que a semântica da gramática codifica valores culturais, ideias e princípios organizativos de diferentes sociedades, observamos que, embora o ato narrativo atualize os eventos narrados, o narrador não pode se assumir como autor do texto narrado, constituindo-se como um porta-voz de seus ancestrais. Todavia, constatamos que nas narrativas escritas, sobretudo em Português, há uma tendência ao apagamento destas importantes marcas culturais inscritas na língua, o que indicia conflitos entre a língua tapirapé e a língua portuguesa, decorrentes da instauração da escrita em sociedades indígenas (BRAGGIO, 2000; GNERRE, 1998).

Palavras chave: Narrativas mitológicas; Valores culturais; Escrita na sociedade Apyãwa.

ABSTRACT

The indigenous people Tapirapé MT, whose self-nomination is Apyãwa, have a wide repertoire of mythical narratives, called *xaneypyagy paragetã* 'stories of our ancestors'. This work focuses on these narratives, addressing them while a speech event (HYMES, 1986), presented in everyday life. The older peoples assumes the social role of count them for your family group and, during the course of this speech act, some unique data (Ginzburg, 1991) appears: inserting direct speeches; the presence of ideofones and an intense degree co-occurrence of words *ro'õ* and *raka'ẽ* narrated in the texts. While the first can be regarded as resources which give vivacity to the narrative, the latter two are clues revealing traces of own sociocultural Apyãwa. Considering the assertive proposal by Etnossintaxe (ENFIELD, 2002; WIERZBICKA, 1997), that the semantics of grammar encodes cultural values, ideas and organisational principles of different societies, we note that, although the narrative Act update the events narrated, the Narrator cannot be assumed as the author of the narrated text, constituting itself as a spokesman of his ancestors. However, we note that in the narratives written primarily in Portuguese, there is a tendency to erase these important cultural marks entered in the language, which gives rise to conflicts between

¹³⁴ Doutora pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Letras da UFG – Universidade Federal de Goiás. Membro do Grupo de Pesquisas em Línguas Indígenas da UFG, participante do Projeto LIBA -Línguas Indígenas Brasileiras Ameaçadas, sob a coordenação da Profa. Dra. Sílvia Lúcia Bigonjal Braggio, interinstitucional com a UnB e com a UFT. E.mail: xeretyma@uol.com.br

the Tapirapé language and Portuguese language, deriving from the introduction of writing in indigenous societies (BRAGGIO, 2000; GNERRE, 1998).

Keywords: Apyãwa indigenous people (Tapirapé); Mythological narratives; Cultural values; Written in indigenous societies.

Introdução

O povo indígena Apyãwa (Tapirapé), cujas aldeias se localizam no Nordeste do Mato Grosso, soma hoje, aproximadamente, 800 pessoas vivendo em duas áreas: Terra Indígena Urubu Branco, município de Confresa, MT e Área Indígena Tapirapé-Karajá, no município de Santa Terezinha, MT¹³⁵. Vitimados por doenças introduzidas após o contato, os Apyãwa chegaram à beira da extinção na metade do séc. XX. Entretanto, conseguiram se recuperar física e socioculturalmente e, de um modo notável, conseguiram manter a língua originária como primeira língua, classificada por Rodrigues (1986) no sub-grupo IV da família Tupi-Guarani, do Tronco Tupi. Contam com uma escola desde 1973, sendo que a docência e a gestão da mesma são assumidas por professores indígenas Apyãwa.

Os Apyãwa possuem um amplo repertório de narrativas míticas, denominadas *xaneypyagy paragetã* 'histórias de nossos ancestrais'. Neste trabalho abordamos estas narrativas enquanto um evento de fala (HYMES, 1986) inserido na vida cotidiana. Há uma aspiração expressa pelos Apyãwa no sentido de registrarem por escrito as narrativas com a finalidade de evitar um possível desaparecimento das mesmas. Todavia, constatamos que nas narrativas escritas, sobretudo em Português, há uma tendência ao apagamento de importantes marcas culturais inscritas na língua, o que indicia conflitos entre a língua tapirapé e a língua portuguesa, decorrentes da instauração da escrita em sociedades indígenas (BRAGGIO, 2000; GNERRE, 1998).

1. As narrativas na sociedade Apyãwa (Tapirapé)

As narrativas mitológicas constituem um evento de fala conforme postulado por Hymes (1986), uma vez que o ato narrativo se constitui como uma atividade governada por regras de uso da fala. Entre os Apyãwa, nem todas as pessoas são autorizadas a dar voz aos mitos. Os idosos (mais de 60 anos) são reconhecidos socialmente com autoridade para narrar os mitos para seu círculo familiar, preferencialmente ao anoitecer. As pessoas que participam do ato narrativo interagem com o narrador, emitindo de tempo em tempos interjeições assertivas ou mesmo fazendo perguntas, configurando, portanto, normas interacionais próprias e um compartilhamento do mesmo sistema de crenças (HYMES, 1986). Na taxionomia dos Apyãwa, as narrativas são nomeadas como

¹³⁵ Estamos utilizando neste trabalho o termo auto-designativo Apyãwa, embora eles sejam conhecidos na literatura como Tapirapé. Quando se trata da língua, utilizamos o termo Tapirapé.

maragetã e mais especificamente, *xaneypyagỹ paragetã* ‘histórias de nossos ancestrais’, o que demonstra o seu *status* nessa sociedade. As narrativas mitológicas não são apenas relatos de fatos fantásticos acontecidos no passado, uma vez que cumprem, ainda hoje, o papel de explicar as origens, os padrões ideais de comportamento, o porquê de se organizar a sociedade de determinada maneira, as regras para se viver bem. Portanto, como sublinha Schaden (1989, p.18) para que “se queira compreender o mito como elemento ou componente cultural, desde que se lhe queiram desvendar os significados e as funções (...) é preciso estudar a mitologia em sua dinâmica, isto é, em sua relação com a atualidade social”. Os mitos estão muito presentes na vida diária dos Apyãwa. São atualizados nos rituais e em acontecimentos cotidianos, como o resguardo pós parto, prescrito para o pai e a mãe de um bebê. Haverá sempre uma mãe ou avó que explicará para o jovem casal porque é necessário guardar o resguardo, relembando a história mítica que deu origem a esse comportamento.

Hymes (1986) nos lembra que a análise da fala por meio dos atos de fala é sempre uma análise da fala em instâncias dos gêneros. Todavia, Hymes afirma que não são somente as falas formalmente marcadas que constituem gêneros: “todas as falas tem características formais de algum tipo como as manifestadas pelos gêneros” (HYMES, 1986, p. 65). Os atos narrativos dos Apyãwa possuem como característica formal a intensa co-ocorrência dos itens lexicais *ro’õ* e *raka’ẽ* que analisamos na próxima seção.

2. O dado singular: *ro’õ* e *raka’ẽ*

Em nosso trabalho adotamos o Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1991) como referencial metodológico oposto aos modelos inspirados na tradição galileana, para os quais é importante a quantificação e a repetibilidade dos resultados obtidos através de situações controladas pelo pesquisador. O Paradigma Indiciário, ao contrário, vai se preocupar em observar detalhes, sinais, pistas que fornecerão indícios para a análise do que se está procurando elucidar. É uma “proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1991, p. 149). Consideramos como singular a ocorrência em grande número das partículas *ro’õ* e *raka’ẽ* nas narrativas míticas, como se constata no excerto da narrativa Xapakania Paragetã ‘A História do Gavião Real’, transcrita pelo professor e cacique Kamajrao (TAPIRAPÉ, X. C., 2006 : 23¹³⁶):

(01) Wyke’yra raty **ro’õ raka’ẽ** a’o irekawo tywyra, wyke’yraty. A’erã **ro’õ raka’ẽ** iwaki tyke’yra ee iarowo takope.

(02) _ Nerywyra ’ã a’o irekawo neraty, e’i **ro’õ raka’ẽ**. _Axe axawo. A’erã **ro’õ raka’ẽ** iwaki, ’ã **ro’õ raka’ẽ** iexaka wywyra.

(03) - Ah, axewara pãpa, axawo. A’era **ro’õ raka’ẽ** ixa’o akopa wyke’yraty ne.

¹³⁶ Os Apyãwa trocam os nomes várias vezes durante a vida. Assim, o nome atual de Kamajrao não corresponde ao nome da certidão de nascimento: Xario’i Carlos Tapirapé.

(04) A'era **ro'õ raka'ẽ** ia ataaramõ, iexaka Xapakanio. A'e **ro'õ raka'ẽ** a'ymi. A'e **ro'õ raka'ẽ** akome'o irota wywyrã we

Praça (2007), que efetuou uma análise funcionalista da língua, considera que:

ro'õ é uma partícula de confiabilidade de informação muito produtiva nas interações diárias, bem como nos textos míticos. Expressa que o conteúdo da informação não é assumido pelo falante e o exonera de qualquer responsabilidade sobre o que foi dito (PRAÇA, 2007, p. 166).

raka'e é uma partícula de fonte de informação que expressa a não-atestação do evento/estado pelo falante e indica 'passado remoto'. É muito recorrente nos textos míticos e co-ocorre, geralmente, com a partícula *ro'õ* que a antecede (PRAÇA, 2007, p. 161).

Partindo de outro foco de análise, observamos que, o fato de estas partículas remeterem ao enunciador, demonstra também uma função dêitica, uma vez que são enunciadas pelo sujeito e se referem a ele mesmo, ao **eu** que narra fatos acontecidos há muito tempo, fatos aos quais o sujeito narrador não estava fisicamente presente e, por isso mesmo, não pode assumir as informações como atestadas por ele mesmo. Esta particularidade é operacionalizada gramaticalmente pela partícula *ro'õ*. Entretanto, como o narrador é uma pessoa idosa, autorizada socialmente a dar "testemunho" da verdade, sua palavra está revestida de confiabilidade e os fatos narrados são considerados como verdadeiros, embora não atestados fisicamente. Há, ainda, um aspecto que acentua a confiabilidade na pessoa do narrador. Ele faz parte de uma longa sequência de narradores que se sucedem ao longo do tempo. Ao narrar, rememoram-se conhecimentos dos antepassados que chegaram aos atuais Apyãwa. Dessa forma, uso intensivo de *ro'õ* é uma forma de mostrar respeito aos antepassados e ao que eles contaram..

3. O olhar da Etnossintaxe

A Etnossintaxe ou Semântica da Gramática contribui para a compreensão do papel sociocultural do uso recorrente das duas partículas no caso das narrativas mitológicas, uma vez que busca entender as relações entre língua, cultura e sociedade partindo do princípio que:

A gramática é expandida com os significados culturais. Codificados na semântica da gramática nós encontramos valores culturais e ideias, encontramos indícios sobre as estruturas sociais que os falantes mantêm, encontramos evidências historicamente relevantes, de um lado e, por outro, reveladoras da organização social das comunidades de fala (ENFIELD, 2002, p. 3).

A afirmação de Enfield (2002) mostra com clareza como o Paradigma Indiciário se entrelaça aos princípios da Etnossintaxe ou semântica da gramática, pois o desvelamento da realidade é possível através de pistas, indícios, ou detalhes reveladores que, muitas vezes, passam despercebidos. A Etnossintaxe propõe, justamente, que os indícios codificados na língua podem nos levar à compreensão da história e da organização social das comunidades de fala.

Em consonância com estes princípios, analisamos que a grande co-ocorrência das duas palavras não se dá ao acaso. Afinal, para informar aos ouvintes que o narrador não estava presente aos fatos que se deram num passado longínquo, bastaria que elas aparecessem somente uma vez. Ou poderia mesmo ser utilizado somente o marcador de tempo remoto não presenciado *raka'ẽ*, que já contém a informação de que o narrador não é testemunha ocular dos fatos narrados. A nosso ver, as palavras *ro'õ* e *raka'ẽ* se configuram como importantes índices culturais, uma vez que sinalizam para o fato de que o enunciador pode atualizar a narrativa ao recontá-la no momento presente, mas não pode assumi-la como se fosse de sua autoria. São marcas linguísticas que mostram que essa pessoa não é o enunciador original do texto. Embora se constitua como porta voz de uma tradição oral que vem de um tempo distante que o antecede, e embora esteja revestido de autoridade para enunciar o mito, a sua função é marcada frente aos interlocutores como uma forma de mostrar que o seu conhecimento vem das gerações que o precederam, semelhante ao que acontece entre os Shuar do Equador:

Na narrativa de conteúdo mitológico ou tradicional todos os parágrafos eram fechados por formas do verbo *ti-/ta-/tu-* “dizer”, de tal forma que toda a narrativa vinha (e ainda vem na língua falada) a ser transformada num discurso indireto. A explicação mais plausível para esta característica, que encontramos também em muitas outras línguas de tradição oral, é da atenção do falante principal para uma redução relativa de seu papel frente ao interlocutor. Seria como se o falante principal, o narrador, quisesse deixar claro o tempo todo que o seu discurso vem do saber de outros, é compartilhado por outros, e recusasse qualquer discurso de forma mais peremptória ou individualista (GNERRE, 1998, p. 110).

Do mesmo modo, o enunciador Apyãwa mostra humildade e reverência para com os que o precederam. Mostra também respeito pelo saber coletivo, isto é, reconhece que a narrativa mitológica não é elaboração de uma só pessoa, é um saber que vem sendo compartilhado há muito tempo pelas várias gerações. O narrador está inserido numa comunidade de fala que não compreende só o momento presente, mas que é herdeira de um conhecimento ancestral comum. Isso se evidencia na sentença final do mito quando o narrador diz *xanekvera Xapakanio* ‘o nosso ancestral Gavião Real’, ou seja, a forma pronominal inclusiva *xane-* abrange a todos os Apyãwa, antigos e atuais.

A articulação com a organização social também pode ser vislumbrada através destes marcadores, uma vez que eles não possuem autoridades centralizadoras, impositivas como já observara Baldus (1970). As decisões

são tomadas em reuniões, através de longas conversas que ocorrem no pátio da *Takãra*, a casa cerimonial, até que se chegue a um consenso por via da persuasão, o que pode levar alguns dias. Ao assumir um papel reduzido frente aos interlocutores, por meio do uso intensivo de *ro'õ* e *raka'ẽ*, o narrador atualiza este valor que destaca a coletividade ao invés de estruturas hierarquizantes que favorecem posturas autoritárias. Por ele passa o relato dos fatos, passam os enunciados proferidos pelos ancestrais, passam os ensinamentos contidos nos mitos. Todavia, o narrador não se auto-projeta, ao contrário, o relevo é sempre dado ao aspecto coletivo. Há uma passagem na narrativa que ilustra essa posição do narrador, igualando-se à audiência que o ouve:

(62ª. sentença):

_Ma'e raka'ẽ ke tyke'yra rera, tywyra rera naxikwaãwi.

ma'e raka'ẽ ke t + yke'yt + a r + era t + ywyt + a
 Int. pass.rem. dub. 3ªs. irmão (+velho) nom. rel. nome 3ªs. irmão (+novo) nom.

r + era na + xi + kwaãp + i
 rel. nome neg. 1ª.p.incl. saber neg.

'como é que nós não sabemos, desde os tempos antigos, os nomes dos irmãos (o + velho e o + novo)?'

Esse comentário, proferido em meio à narrativa, mostra que o narrador se incluiu na mesma condição de não sabedor dos nomes dos dois irmãos, condição esta comum a todos os Apyãwa. O prefixo de 1ª. pessoa do plural inclusivo *xi-* opera gramaticalmente essa inclusão, pois se refere a todos¹³⁷. Na verdade, ao narrador é conferido o poder de narrar, mas ele não se apodera da narrativa, que é de todos os Apyãwa. Assim, os dados apresentados nos levam a considerar que o uso recorrente dos marcadores *ro'õ* e *raka'ẽ* apresenta motivações de ordem cultural e social que vão além da função de eximir o falante de responsabilidade pelo que foi dito ou de marcar a temporalidade dos fatos narrados. Ao contrário, desvelam a posição do narrador inserido numa comunidade de fala contemporânea, que mantém ligações com os seus antepassados, relações essas marcadas por um profundo respeito a ponto de ele não assumir a autoria do texto narrado, deixando claro que a narrativa vem desde tempos imemoriais. Por outro lado, mostra que ele também marca sua posição em relação à comunidade atual. No caso da narrativa focalizada neste trabalho, o narrador, sr. Koraripewi é o chefe de cerimoniais do povo Apyãwa, pai do atual cacique de Tapi'itãwa, uma pessoa de grande prestígio. Ao se colocar numa posição igualitária junto aos seus

¹³⁷ Caso o narrador tivesse usado o prefixo de 1ª. pp exclusivo *-ara-*, ele estaria se referindo somente a si mesmo e a seus ouvintes naquele momento, excluindo os outros Apyãwa.

interlocutores, ele deixa entrever um traço essencial do povo Apyãwa: uma sociedade organizada em relações não hierarquizadas, onde nem o prestígio conferido pela sabedoria faz com que ele se coloque numa posição de superioridade frente às outras pessoas. Nesse sentido, podemos afirmar que a palavra *m'õ* nas narrativas pode ser considerada uma “palavra chave” (WIERZBICKA, 1997) da cultura Apyãwa, que nos deixa entrever um traço essencial das relações sociais desse povo, ou seja, o apreço pelas relações igualitárias, pois, mesmo um chefe de cerimonial de grande prestígio, autorizado a contar as narrativas, faz questão de marcar discursivamente uma posição de não superioridade frente aos outros participantes do evento de fala constituído pelo ato narrativo.

4. As narrativas mitológicas na Escola

Como afirmamos, há uma vontade explícita, por parte dos Apyãwa, de que a Escola trabalhe com as narrativas mitológicas, no sentido de transformá-las em livros para que “não se percam”, como vemos expresso no texto de uma aluna do Ensino Médio:

Tem uma criança nascida que não sabia a história do Awara'i, por isso tem que fazer essa história como um livro para lembrar como o nosso antepassado trazia essa festa. Então, eu escolhi esse tema porque para mim é muito importante conhecer melhor a história do Awara'i e lembrar sempre a sua origem (TAPIRAPÉ, Arapa'i, 2009, p. 6).

Temos constatado que os motivos que contribuem para essa preocupação são o número reduzido de pessoas idosas no conjunto da população e, por outro lado, a presença invasiva da televisão que hoje ocupa várias horas do cotidiano de jovens e crianças. Por sua vez, o registro na modalidade escrita é percebido como algo que pode favorecer a manutenção das narrativas míticas, uma vez que facilita o acesso a elas por parte de todos os que dominam a leitura e a escrita. A escrita confere também o caráter de perenidade como expressou o professor Ware'i : “os brancos não se esquecem de sua língua e de sua cultura porque têm muitos livros. É por isso que nós precisamos escrever os nossos próprios livros e não ficar usando os livros dos brancos” (TAPIRAPÉ, K. E., 2004, p. 24). Os alunos e alunas do Ensino Médio escolhem majoritariamente os mitos como temas de suas pesquisas de conclusão de curso, justificando como motivo dessa escolha o desconhecimento a respeito das tradições ou das origens dos rituais. Quando um ancião foi à sala de aula para narrar o mito de origem do povo, muitos jovens se emocionaram dizendo que nunca tinham ouvido aquele relato, confirmando nossa observação de que, atualmente, as condições para a audiência dos mitos encontram-se fragilizadas.

Entretanto, o registro escrito de um mito levanta várias questões, entre elas, as diferenças entre a escrita e a fala. Sabemos que os sistemas de escrita não conseguem reproduzir fielmente todas as características de um

enunciado proferido, como a entonação, o ritmo, a velocidade da fala. Há uma linguagem corporal própria do narrador de mitos, que, por vezes, o leva a dramatizar cenas da história. Além dos ideofones, há a imitação de diversos barulhos presentes na natureza como o de folhas caindo ou quatis escorregando por um tronco de árvore, o que torna a narração algo extremamente vívido. As narrativas, quando transcritas para o papel, ficam inevitavelmente empobrecidas, pois a escrita não possibilita o registro destes recursos presentes na oralidade. Preocupa-nos, sobretudo, como ficará a situação das partículas *ro'õ* e *raka'ẽ* na mudança das narrativas orais para a escrita. Os dados coletados apresentam duas situações:

a) Na narrativa transcrita por um aluno do ensino médio que conta a história do *xawaxi* 'jabuti' e *miãra* 'veado', é possível perceber a inserção das partículas *ro'õ* e *raka'ẽ* bem como a inserção de discursos diretos. Um outro dado relevante é que ele inicia o seu texto com uma introdução em língua tapirapé, explicando como fez o seu trabalho a partir da narrativa contada por sua avó. Isso indicia que há aceitação da escrita em Tapirapé como língua escolar, isto é, uma língua que serve para produzir textos próprios do gênero acadêmico. Por outro lado, ele intitula seu trabalho com a palavra portuguesa Mito, quando há a palavra tapirapé para designar as narrativas como *maragetã*. Isso pode ter ocorrido por causa do modo como estava explicitado o pedido da atividade a ser realizada ou porque o aluno queria utilizar uma palavra recém aprendida do Português. Em todo o caso, a inserção desta palavra mostra um deslocamento de uma palavra da língua tapirapé, que traz consigo toda uma gama de significados socioculturais.

b) A escrita do mito em Português pode acelerar o desaparecimento das partículas *ro'õ* e *raka'ẽ*. Ao observar o mito de origem do povo Apyãwa, transcrito por outro aluno do Ensino Médio, constatamos que, na versão em Tapirapé há a presença abundante destas partículas, tal como verificado no mito *Xapakamio Paragetã*. Na versão em Português, embora o aluno as tenha traduzido por "diz que, dizem que", já há uma ocorrência bem menor. Em outro mito que narra a história do Ka'õ, um ritual muito importante para os Apyãwa e que marca todo o ciclo cerimonial das chuvas, o professor, na época, aluno do 3º Grau Indígena da UNEMAT, transcreveu somente a versão portuguesa e há somente uma ocorrência de "dizem que" na introdução ao mito propriamente dito. No corpo da narrativa elas estão ausentes por completo, se aproximando bastante de um estilo narrativo próprio do Português.

Estes indícios revelam a situação de assimetria do Tapirapé frente ao Português e podemos visualizar, com base nestes dados, uma perspectiva de desaparecimento das marcas enunciativas do discurso, fortemente influenciada pela escrita. As relações estão se dando num *continuum* que compreende desde as situações em que os idosos enunciam as narrativas em língua tapirapé (LT) até a escrita das narrativas em língua portuguesa (LP). No ponto inicial do *continuum*, observamos que as narrativas míticas quando enunciadas pelas pessoas mais idosas (+ de 60 anos), apresentam, de maneira intensa, as marcas *ro'õ* e *raka'ẽ*. A seguir, temos a situação das narrativas quando transcritas em língua tapirapé pelos alunos do Ensino Médio e por professores acadêmicos. Nessa situação, as marcas continuam presentes de forma significativa, especialmente se a transcrição é feita com o auxílio de um gravador, o que permite o registro das marcas da oralidade. Na terceira situação, temos as narrativas transcritas por alunos do Ensino Médio em Português (traduzidas por diz que, dizem que) e as marcas aparecem de forma reduzida. No extremo do *continuum* temos a situação das narrativas transcritas em Português

por professores acadêmicos e a presença das marcas é praticamente nula. Destacamos que há uma simultaneidade de ocorrências destas situações encontradas no período compreendido pela pesquisa (2008-2011).

Gnerre (1998), ao analisar o processo de instauração da escrita entre os Shuar, observou que na medida em que algumas narrativas tradicionais começaram a ser escritas, a tendência foi de estas formas desaparecerem na versão escrita: “o modelo externo da narrativa de línguas européias e sobretudo a mudança de papéis de quem produz o texto foram fatores que tiveram um reflexo direto sobre a produção escrita” (GNERRE, 1998, p. 110). De modo semelhante, os dados que estamos analisando em relação à escrita das narrativas dos Apyãwa estão apontando esta tendência: quanto maior o nível de escolarização e maior domínio da língua portuguesa oral e escrita, torna-se menor o uso das marcas enunciativas *ro'õ* e *raka'ẽ* na escrita, sobretudo quando ele é traduzido para o Português. Constatamos, entretanto, que a escrita em Tapirapé está mantendo as marcas enunciativas enquanto determinadas condições forem mantidas, isto é, a presença de contadores das narrativas autorizados socialmente e o trabalho de escrita consistir de transcrições das gravações feitas com estes contadores. Dessa maneira, a hierarquia social também é mantida, pois o papel dos idosos e idosas como conhecedores dos mitos continua sendo respeitado.

A escrita dos mitos em Português, por outro lado, exige domínio da segunda língua em sua modalidade escrita, o que, praticamente, restringe de modo absoluto a participação dos mais velhos. Assim, a possibilidade de escrever as narrativas em português está circunscrita aos mais jovens escolarizados que dominam a segunda língua em suas modalidades oral e escrita. E a tendência é que o estilo das narrativas se aproxime do Português, com apagamento das partículas discursivas próprias das narrativas enunciadas em Tapirapé e suas possibilidades de tradução (diz que, disseram que), que se mantêm presentes de maneira razoável nas escritas produzidas pelos alunos do Ensino Médio e praticamente ausentes nas escritas dos professores acadêmicos.

Nossa hipótese é que isso se deve ao fato de os alunos do Ensino Médio estarem estudando na aldeia, inseridos no convívio sociocultural, vivenciando as regras próprias da sociedade à qual pertencem. As interações em língua materna acontecem cotidianamente. E isso transparece em seus textos escritos, isto é, as regras socioculturais continuam operantes mesmo quando escrevem em língua portuguesa. Entretanto, os estudantes das licenciaturas em nível superior se deslocam para cidades distantes de suas aldeias para participarem das etapas modulares dos cursos. A imersão em um ambiente onde acontecem interações quase que só em língua portuguesa; o estudo intensivo de textos científicos escritos nessa língua; o distanciamento de suas comunidades, de seus pais e avós; o prestígio conferido à língua da sociedade majoritária podem ser contabilizados como fatores que estão contribuindo para o apagamento das marcas enunciativas. E são esses jovens que concluem o curso superior que estão sendo os professores e professoras da Escola.

A presença dos mitos escritos na Escola acarreta ainda outras implicações, pois a função de contar os mitos socialmente autorizada às pessoas idosas, começa a ser preenchida pelos professores. A narração de um mito que é um evento social, com hora, lugar e audiência apropriados, passa a acontecer em outro lugar, em outra hora e se apoiando, sobretudo, na modalidade escrita o que altera substancialmente aspectos da língua falada como os traços prosódicos. Nas narrativas enunciadas pelos contadores tradicionais, observamos o uso de

recursos estilísticos, como mudanças de entoação da voz para falsete quando é um homem que está contando e precisa pronunciar a fala de uma mulher, imitações onomatopaicas de diversos barulhos referentes aos fatos narrados, além da presença dos ideofones de uso convencional na língua, alongamentos de vogais para significar grandes distâncias percorridas ou passagem do tempo. Todos estes recursos que conferem vivacidade ao ato da narração e que os mais velhos dominam, ficam empalidecidos quando se passa ao ato da leitura de um mito escrito, como analisa Gnerre:

é claro que estas formas permitem um tipo de expressividade na língua falada que dificilmente pode ser substituída por outras formas, por inovações lexicais e sintáticas na língua escrita. Agora, os que escrevem a língua Shuar hoje tentam de toda forma evitar tais formas, que, com toda probabilidade, soam aos ouvidos deles como algo de arcaico, de inculto e de associado com as formas tradicionais de comunicação (GNERRE, 1998, p. 112-113).

Assim, as ricas e variadas formas que aparecem na modalidade oral não conseguem ser expressas adequadamente na escrita. Lembramos, também, que a leitura pode ser feita individualmente enquanto que a narração de um mito é sempre um ato coletivo. É claro que não se pode considerar esse fato isoladamente, mas ele pode contribuir para o rompimento de um dos traços mais característicos do *modus vivendi* dos Apyãwa, ou seja, as relações baseadas em fortes laços comunitários, que se mantêm através de eventos de fala coletivos, como o constituído pelo ato de narração dos mitos.

Considerações Finais

No início deste artigo afirmamos que as pessoas mais idosas e mesmo os jovens temem o desaparecimento das histórias mitológicas, as *xaneypy agỹ paragetã*. Esta apreensão em relação à permanência das narrativas é, como os dados nos mostram, bastante justificada. Caso se firme cada vez mais o caminho das narrativas escritas e lidas, a arte de narrar oralmente os mitos poderá desaparecer. Um evento que dependia essencialmente da oralidade poderá se transformar em um livro escrito, no qual, ao que tudo indica, as marcas sintáticas e discursivas, carregadas de significados históricos e culturais não estarão mais presentes. Na escrita também se refletem os conflitos presentes entre as línguas e, caso se privilegie a escrita das narrativas, sobretudo em Português, as narrativas correm o risco de perder as marcas que articulam passado, presente e futuro e, mais ainda, corre-se o risco do desaparecimento de um evento de fala coletivo, uma vez que a leitura pode se constituir num ato individual a ser praticado pelos futuros Apyãwa.

Referências Bibliográficas

BALDUS, Herbert. *Tapirapé – Tribo tupi no Brasil Central*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1970.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. *A instauração da escrita entre os Xerente: conflitos e resistências*. Revista do Museu Antropológico, UFG, v. 1. n. 3/4. 2000.

ENFIELD, N. J. Ethnosyntax: Introduction. In: ENFIELD, N. J. (Ed.) *Ethnosyntax: Explorations in grammar & culture*. London: Oxford University Press, 2002.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

HYMES, Dell. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, John J., HYMES, Dell (Eds.) *Directions in sociolinguistics – the ethnography of communication*. New York, Basil Blackwell Inc., 1986.

PAULA, Eunice Dias de. *Eventos de fala entre os Apyãwa (Tapirapé) na perspectiva da etnossintaxe: singularidades em textos orais e escritos*. Tese de doutoramento apresentada à UFG – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2012.

PRAÇA, Walkíria Neiva. *Morfossintaxe da língua Tapirapé*. Família Tupi-Guarani. Tese de doutoramento apresentada à UnB – Universidade Federal de Brasília, Brasília, DF, 2007.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas Brasileiras – para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo, Edições Loyola, 1986.

SCHADEN, Egon. *A mitologia heróica de tribos indígenas do Brasil*. EDUSP, Série Passado e Presente, São Paulo, 1989.

TAPIRAPÉ, Arapa'i. *A origem do Awara'i*. Monografia de conclusão do curso do Projeto Aranowa'yao, Ensino Médio, apresentada à Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa, Aldeia Tapi'itãwa, Confresa, MT, 2009.

TAPIRAPÉ, Demílson Makarore. *A origem do povo Apyãwa*. Monografia de conclusão do curso do Projeto Aranowa'yao, Ensino Médio, apresentada à Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa, Aldeia Tapi'itãwa, Confresa, MT, 2006.

TAPIRAPÉ, Kamoriwa'i Elber. Educação Indígena. In: *Memória e resistência: a sabedoria dos povos indígenas*. Subsídios Educacionais, CIMI-ANE, Brasília, DF, 2004.

TAPIRAPÉ, Nivaldo Korira'i. *Ka'o: a festa dos pássaros*. Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura – Habilitação em Ciências Sociais apresentada à UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso, Campus de Barra do Bugres, MT, 2006.

TAPIRAPÉ, Xario'i Carlos. *Cantos de Xakovi*. Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura – Habilitação em Letras, Artes e Literatura apresentada à UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso, Campus de Barra do Bugres, MT, 2006.

WIERZBICKA, Anna. *Understanding cultures through their key words: English, Russian, Polish, German and Japanese*. New York, Oxford, Oxford University Press, 1997.

PROCESSOS DE REGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Fernanda Souza e Silva¹³⁸

Prof^a Dr^a Myriam Crestian Chaves da Cunha (Orientadora)¹³⁹

Resumo: Este trabalho visa a contribuir para a reflexão acerca dos processos formativos, entre os quais se encontram os processos de regulação da aprendizagem, no campo do Português Língua Estrangeira. Para pleitear uma vaga no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) os candidatos, oriundos de países com os quais o Brasil mantém acordos, devem obter o Certificado de Proficiência da Língua Portuguesa (Celpe-Bras). Com objetivo de capacitar estes candidatos são oferecidos, na Universidade Federal do Pará como em todo o país, cursos de Português Língua Estrangeira (PLE), voltados exclusivamente para a preparação ao exame. Neste contexto ganham relevância não apenas intervenções voltadas para o desenvolvimento das competências linguageiras dos estudantes, mas também aquelas voltadas para o desenvolvimento de competências que permitirão aos alunos refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem de modo a melhor gerenciá-lo e a desenvolver sua autonomia nesse estudo intensivo da língua que devem dominar em alguns meses. Sendo assim, o presente trabalho objetiva apresentar um projeto de pesquisa em andamento, no âmbito do curso de mestrado, que tem por objetivo contribuir para ampliar, teórica e metodologicamente, os conhecimentos acerca da avaliação formativa e da autorregulação da aprendizagem no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular do PLE.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Autorregulação; Ensino/aprendizagem do Português Língua Estrangeira.

Résumé : Ce travail a pour objectif de contribuer à la réflexion sur les processus formatifs, parmi lesquels figurent les processus de régulation de l'apprentissage dans le domaine du Portugais Langue Étrangère. Pour concourir à une place dans le Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) les candidats, venus des pays avec lesquels le Brésil a établi des accords, doivent obtenir le Certificat de Compétence en Langue Portugaise (Celpe-Bras). Dans le but de préparer ces candidats on offre, à l'Université Fédérale du Pará comme dans tout le pays, des cours de Portugais Langue Étrangère (PLE), consacrés exclusivement à la préparation à l'examen. Dans ce contexte, sont pertinentes non seulement les interventions visant à développer les compétences langagières des élèves, mais aussi celles liées au développement de compétences qui permettront aux élèves de réfléchir à leur propre processus d'apprentissage afin de mieux le gérer et de développer leur autonomie dans cette étude intensive de la langue qu'ils doivent dominer au bout de quelques mois. Ce travail a donc pour objectif de présenter un projet de recherche en cours, dans le cadre du master, qui contribue à l'élargissement théorique et méthodologique des connaissances sur l'évaluation formative et l'autorégulation de l'apprentissage dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en particulier du PLE.

Mots-clés : Évaluation formative; Autorégulation; Enseignement/apprentissage du Portugais Langue Étrangère.

¹³⁸ Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Pará. E-mail: f.souza.fr@gmail.com

¹³⁹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. E-mail: mycunha@ufpa.br

1. INTRODUÇÃO

Assistimos, durante as últimas décadas, ao aumento exponencial da importância do Brasil enquanto país líder do cone-sul e membro dos BRICS¹⁴⁰. Entre outros, este desenvolvimento despertou interesse pelos mais diversos motivos como negócios, turismo, trabalho etc. que contribuiu para um aumento significativo do número de estrangeiros que vivem no Brasil. No âmbito acadêmico, esta migração é promovida tanto pela internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) Brasileiras quanto por programas de políticas públicas como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

Oficializado em 1964, o PEC-G é uma atividade de cooperação bilateral oferecida pelo Governo brasileiro a países com os quais mantém acordos educacionais, que objetiva

[...] a formação de recursos humanos, possibilitando a cidadãos de países em desenvolvimento [...] realizarem estudos universitários no Brasil, em nível de graduação, nas instituições de Ensino Superior brasileiras [...] participantes do PEC-G. (BRASIL, 2000, p. 11).

A seleção realizada pelo Ministério da Educação e Cultura e pelo Ministério das Relações Exteriores obedece, entre outros, a duas prioridades: a escolha de estudantes com idade entre 18 e 25 e a apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras) (RODRIGUES, 2009).

De acordo com o protocolo PEC-G em vigor, os alunos não lusófonos podem realizar o referido exame após a conclusão de um dos cursos de Português para Estrangeiros (doravante PLE) oferecidos pelas IES participantes do programa. Entre esses cursos encontra-se o da Universidade Federal do Pará, que será aqui denominado de Curso PEC-G, no seio do qual será desenvolvido o nosso estudo.

Atualmente o Projeto PLE proporciona aos estudantes estrangeiros, em sua maioria oriundos de países africanos, um curso presencial intensivo de Língua Portuguesa. Com aulas de segunda à sexta, de 14:50 às 18:10, durante os oito meses compreendidos entre a chegada destes estudantes e o momento em que eles prestam o Exame CELPE-Bras, pretende-se levá-los a atingir, no mínimo, o nível intermediário do referido exame para que sejam então autorizados a se matricular em um curso de graduação. Considerando-se que o tempo do qual estes alunos dispõem para alcançarem este nível de

¹⁴⁰ “BRICS - Agrupamento Brasil-Rússia-Índia-China-África do Sul. A idéia dos BRICS foi formulada pelo economista-chefe da Goldman Sachs, Jim O’Neil, em estudo de 2001, intitulado “Building Better Global Economic BRICs”. [...] o conceito deu origem a um agrupamento, propriamente dito, incorporado à política externa de Brasil, Rússia, Índia, China [e África do Sul a partir de 2010]”. Extraído do site do Itamaraty: <http://www.itamaraty.gov.br/temas/mecanismos-inter-regionais/agrupamento-brics>.

competência é relativamente curto, ganham relevância intervenções que os ajudem a serem mais eficientes, participativos e autônomos na aprendizagem da língua.

À luz da abordagem comunicativa de ensino de línguas estrangeiras, que prima pela implicação ativa do aprendente no processo de aprendizagem, compreendemos que paralelamente à formação de um falante competente, a formação de um aprendente reflexivo é decisiva para o sucesso das aprendizagens. Ao propor situações de aprendizagem que permitam construir critérios, estabelecer objetivos, planificar e avaliar sua aprendizagem, o professor promove momentos de lucidez metacognitiva decisivos para o desenvolvimento de competências autoavaliativas do aluno. Este, por sua parte, ao distanciar-se deste processo, objetiva-o podendo agir sobre ele e efetuar modificações caso necessário, em outras palavras, autorregulando-se.

A respeito da formação de aprendentes reflexivos Holec (1992, p. 46) é categórico ao afirmar que “nenhum aprendente pode levar a bom termo a aquisição de língua sem competência de aprendizagem”, desta maneira “a formação do aprendente deve ser parte integrante de um sistema heteroguiado”. Sendo assim, e considerando o contexto desta pesquisa, nos fazemos as seguintes perguntas: como isso pode ser feito/é feito no âmbito do Curso PEC-G? Quais procedimentos favorecem/podem favorecer esses processos de autoavaliação e autorregulação junto ao público do Curso PEC-G?

As questões acima justificam que sejam ampliadas as investigações referentes aos processos formativos no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, com ênfase nos processos de regulação da aprendizagem visto que os mesmos envolvem conhecimentos de domínios teóricos diversos ainda escassos neste domínio.

Pretende-se, neste artigo, apresentar o projeto de mestrado em andamento intitulado “Processos formativos em práticas de ensino na formação de falantes de PLE”. Inicialmente serão expostos, em linhas gerais, os pressupostos teóricos que embasam este estudo os quais sejam: a avaliação formativa alternativa e os processos de regulação com base nos trabalhos de autores como Allal (1993), Perrenoud (1998) e Fernandes (2006, 2008). Por fim apresentaremos a metodologia adotada bem como o estado da arte da nossa pesquisa.

2. AVALIAÇÃO FORMATIVA ALTERNATIVA

A discussão acerca da avaliação formativa não é recente. Desde seu surgimento na década de 60 ela tem sido alvo de inúmeras reformulações que não foram acompanhadas necessariamente de uma definição clara de seus métodos e instrumentos, e dos papéis a serem desempenhados pelos seus participantes. Embora suas implicações e benefícios para a melhoria das aprendizagens sejam

constantemente discutidos e rediscutidos, o terreno da Avaliação Formativa ainda permanece instável e, de certa forma, inexplorado, o que dificulta a sua implementação efetiva.

Quando foi proposta na década de 60, opondo-se à modalidade somativa, a avaliação formativa sofria forte influência do behaviorismo e ainda atribuía ao professor o papel central no processo de ensino/aprendizagem. Embora todas as decisões fossem tomadas em prol do aluno, todos os procedimentos desde a coleta de informações até as medidas regulatórias eram tarefas do docente. Com o advento da psicologia cognitiva que prega, entre outros, a centração no aprendente, este modelo de avaliação formativa começou a ser questionado.

A partir de então assistimos ao surgimento de uma multiplicidade de variáveis da avaliação formativa¹⁴¹, todas elas em oposição à avaliação formativa de inspiração behaviorista. No entanto, esta diversidade de reformulações não foi acompanhada de um referencial, tanto teórico quanto prático, sólido suficiente para que uma avaliação realmente formativa fosse implementada.

A constatação da necessidade de um quadro teórico que oriente a ação dos professores, e a conclusão de que as múltiplas variáveis ditas “formativas” da avaliação compartilhavam dos mesmos propósitos e se inspiravam em concepções cognitivistas da aprendizagem, estão na origem da expressão “Avaliação Formativa Alternativa” (AFA) proposta por Fernandes (2006). O autor justifica a uso das designações “formativa” e “alternativa” pelo fato das mesmas evidenciarem duas características fundamentais da AFA:

a-) o facto de estarmos a lidar com uma avaliação cuja principal função é a de melhorar e regular as aprendizagens e o ensino e que, por isso, é necessária para o desenvolvimento dos sistemas educativos (avaliação formativa); e b-) o facto de estarmos perante uma avaliação formativa que é alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviourista e a todo o espectro de avaliações mais ou menos indiferenciadas ditas de intenção ou de vontade formativa (avaliação alternativa) (FERNANDES, 2006, p. 25-26).

A AFA tem como base os contributos de duas correntes teóricas muito fortes no âmbito dos estudos acerca da avaliação formativa: a corrente anglo-saxônica e a corrente francófona. Abordando a avaliação formativa de maneira mais pragmática a tradição anglo-saxônica considera o *feedback* como princípio norteador, decisivo para a melhoria das aprendizagens. Nesta perspectiva teórica são enfatizados os mecanismos de regulação da interação pedagógica, através das quais o professor, a partir do *feedback*, poderá orientar os alunos de modo a melhorarem a sua aprendizagem. Na verdade, o que se observa é que, embora o sujeito aprendente esteja no centro das decisões, o professor ainda é o

¹⁴¹ FERNANDES (2008, p. 355) cita algumas dessas propostas de reformulação da avaliação formativa: “*avaliação autêntica* (TELLEZ, 1996; WIGGINS, 1989); *avaliação contextualizada* (BERLAK, 1992); *avaliação formadora* (ABRECHT, 1991; NUNZIATI, 1990); *avaliação reguladora* (ALLAL, 1986; PERRENOUD, 1998); *regulação controlada dos processos de aprendizagem* (PERRENOUD, 1998); e *avaliação educativa* (GIPPS, 1994; GIPPS; STOBART, 2003)” (grifos do autor).

protagonista principal deste processo, já que as orientações e medidas de remediação dependem exclusivamente de suas conclusões e impressões (FERNANDES, 2008).

A tradição francófona, por sua vez, utiliza um campo conceitual teoricamente mais rico e complexo, mais voltado para o estudo dos processos cognitivos e metacognitivos dos aprendentes e para a produção de "modelos teóricos de aprendizagem, de suas regulações e de suas implementações que constituem verdadeiros sistemas de pensamento e ação dos quais os feedbacks são apenas um elemento" (PERRENOUD, 1998, p.86).

De acordo com esta corrente teórica a avaliação formativa é considerada uma fonte de regulação tanto de processos de ensino como de aprendizagem, o que faz dos processos regulatórios a chave da aprendizagem. O cerne da avaliação está na observação metódica e constante do funcionamento interno dos aprendentes para que a partir da análise das informações coletadas o professor possa intervir lançando mão de “uma avaliação formativa que os ajude a regular autonomamente a aprendizagem” (FERNANDES, 2008, p. 352). Essa regulação tem por objetivo, *in fine*, a autorregulação.

Ao articular os conhecimentos advindos destas duas correntes, o *feedback* e a regulação (e em última instância a autorregulação), com o duplo objetivo de contribuir para a melhoria da aprendizagem em curso e promover a participação mais ativa do aprendente em todos os estágios que a compõem, a AFA pressupõe a partilha de reponsabilidade e mudança de papéis entre professores e aprendentes, como observa Fernandes (2008, p. 357)

[...] a AFA pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e professores. [...] Obviamente os professores poderão ter um papel que deve ser preponderante em aspetos tais como seleção de tarefas ou a organização e distribuição do processo de feedback, enquanto os alunos poderão ter um papel mais activo no desenvolvimento dos processos que se referem à auto-avaliação e à autorregulação do que têm que aprender.

No nosso trabalho vamos enfocar, especificamente, o papel do professor enquanto mediador entre o aprendente e o objeto a aprender, mais especificamente como as atividades e regulações implementadas em sala de aula pelo docente influenciam no desenvolvimento das capacidades metacognitivas de autoavaliação e autorregulação dos aprendentes.

Vale a pena ressaltar que ao lado das informações relativas aos alunos, que são necessárias à realização deste processo de “autonomização”, as crenças docentes referentes a este processo desempenham um papel fundamental. Elas agem como um filtro que condiciona o modo como o professor interpreta os progressos e as dificuldades dos aprendentes, influenciando desta maneira diretamente suas ações em sala de aula (PAIVA; DEL PRETTE, 2009).

Espera-se, que através da mediação, o professor assegure, progressivamente, por meio de atividades de cunho formativo, “a passagem do aluno da dependência à prática guiada, da prática guiada à independência na aprendizagem” (TARDIF, 1992). Cunha (2008) fala em “atividades de objetivação” para se referir às atividades de cunho formativo que visam ensinar aos alunos a se autoavaliarem, através de momentos de reflexão e de discussão. Esta autora defende a pertinência da integração deste tipo de atividades em contexto de aprendizagem de língua estrangeira, visto que a mesma integra no dispositivo de ensino/aprendizagem atividades metalinguageiras e atividades de meta-aprendizagem.

Observamos que, ao propor uma teoria da avaliação formativa baseada em preceitos cognitivistas e aglutinando perspectivas teóricas oriundas de tradições teóricas diferentes a AFA, além de se apresentar como uma avaliação alternativa à avaliação formativa de contornos behavioristas e às variáveis avaliativas de intenção formativa acaba por ser uma alternativa ao próprio conceito de avaliação que transcende a ideia de medida, de atribuição de notas e classificação inerentes à avaliação somativa, mais praticada, tradicionalmente, no sistema educacional brasileiro.

3. PROCESSOS DE REGULAÇÃO

A formação de aprendentes críticos e reflexivos, capazes de atuar na sociedade de maneira a transformá-la, é um dos, senão o principal, objetivos educacionais da atualidade. Considerando a perspectiva teórica da avaliação formativa enquanto dispositivo didático voltado para o progresso da aprendizagem, o professor, embora não ocupe mais a posição de destaque no processo de ensino-aprendizagem, tem um papel fundamental a desempenhar. De acordo com Perrenoud (1998, p. 114-115), neste contexto:

[...] o professor é um ator como outro [...] que dispõe de uma competência que os alunos não têm [...]. Como todo treinador esportivo, o professor pode ‘jogar com’ os seus alunos, servindo como destinatário em potencial, de parceiro competente, que se distingue dos outros porque seu objetivo maior é favorecer a aprendizagem ao invés de ganhar uma partida ou de exibir sua habilidade. Neste sentido o professor é um parceiro específico, cuja lógica é otimizar a aprendizagem do outro [...].

É o professor, enquanto “parceiro competente”, é responsável por fazer a ponte entre o complexo mundo dos alunos e o que Allal (1993) chama de fontes potenciais de regulação. Para esta autora são os processos de regulação que impulsionam o sistema didático, que o fazem funcionar, desta maneira e com objetivo de “situar a avaliação formativa numa teoria mais geral das regulações

implementadas em situação escolar” (ALLAL, 1993, p.82), ela faz uma distinção destes processos e os classifica em regulações orquestradas¹⁴² pelo professor e regulações gerenciadas pelos alunos.

Tendo em vista os objetivos do nosso projeto, nos limitaremos a fazer uma breve exposição dos processos regulatórios orquestrados pelo professor e de suas implicações para a autorregulação da aprendizagem dos alunos. Enquanto agente regulador, o professor pode intervir de duas maneiras: indiretamente, através das características da situação didática em si que contribuem para que o aluno ajuste a suas ações e representações. Por exemplo, no momento da construção de um diálogo baseado em um canevas, a discussão entre os participantes a respeito das diversas maneiras pelas quais podem realizar determinada atividade linguageira resulta em regulações, sem a intervenção direta do professor.

O professor também pode intervir diretamente junto aos seus alunos. Esta regulação direta tem uma dupla dimensão nas quais o professor pode intervir: a dimensão das atividades e a dimensão da aprendizagem. De acordo com Perrenoud (1998, p. 87), as primeiras são mais simples e seus efeitos mais fáceis de serem verificados e nela o trabalho do professor resume-se, grosso modo, a “organizar, controlar e orientar a atividade dos alunos”.

Este tipo de regulação, por incidir sobre a execução de uma tarefa dada, não exige do professor um acompanhamento individualizado, e as suas orientações, são, em grande maioria, baseadas mais em princípios pedagógicos gerais. No entanto, este tipo de intervenção é positivo no que diz respeito ao estabelecimento de rotinas de regulação global. A integração deste tipo de regulação permite que, pouco a pouco, o aprendente internalize as "regras da vida de classe" diminuindo e a necessidade da intervenção/orientação do professor, contribuindo assim indiretamente para a autonomia do aprendente (ALLAL, 1993).

Por outro lado, quando a intervenção incide sobre os processos de aprendizagem enfocando mais os processos internos dos alunos do que as ações dos professores, estamos diante de uma regulação mais complexa e individualizada, visto que a mesma envolve o desenvolvimento de competências de domínio cognitivo e metacognitivo. As informações fornecidas pelo professor não visam unicamente reorientar uma atividade pontual, mas induzi-lo a refletir a respeito de seus procedimentos, através de perguntas, sugestões etc., e a objetivar os obstáculos encontrados de modo a procurar estratégias eficazes para superá-los.

Considerando-se que a concepção de aprendizagem subjacente a esta proposta de intervenção concebe a aprendizagem como uma construção individual do sujeito, Perrenoud (1998, p. 90) defende que os propósitos das ações implementadas pelo professor sejam explicitados aos alunos, mas alerta que somente a comunicação não é suficiente:

¹⁴² Allal (1993, p. 82) justifica o uso do termo “orquestrar” pelo fato do mesmo evidenciar “o fato que o professor age sobre as condições de aprendizagem em sala: ele guia, orienta o trabalho dos alunos, mas ele não pode jamais garantir que sua ação educativa produza os efeitos de regulação previstos nos processos de aprendizagem dos alunos”.

Dizer, explicar, mostrar não é suficiente, deve-se levar em conta as representações adquiridas e o funcionamento cognitivo do sujeito e acompanhá-lo num trabalho cognitivo, ao longo de um diálogo que, motivado por uma atividade, se distancia da mesma para se concentrar no conhecimento e na aprendizagem.

Uma dos grandes obstáculos para os professores é fazer a distinção entre essas duas dimensões regulativas e como, e em que grau, uma influencia a outra. Vale a pena ressaltar que todos esses processos partilham de um fim comum: integrar os mecanismos de regulação às regulações internas do sujeito, em outras palavras, favorecer a autorregulação da aprendizagem.

Para fins deste trabalho, partilhamos dos mesmos propósitos de Allal (1993, p. 86):

O que nos interessa [...] não é verificar se o aluno regula sua atividade (ele o faz de qualquer maneira, de um jeito ou de outro), mas determinar como promover situações didáticas, intervenções do professor, interações entre pares, que favoreçam uma autorregulação geradora de aprendizagem em cada aluno, e de preferência de aprendizagens produtivas e valorizadas pela sociedade.

Após exposição sucinta do nosso referencial teórico passaremos à descrição do nosso projeto de pesquisa, bem como a descrição da metodologia adotada e os próximos passos da nossa pesquisa.

4. O PROJETO

O projeto de mestrado em andamento intitulado “Processos formativos em práticas de ensino na formação de falantes de PLE” surgiu a partir da constatação de que o referencial teórico referente ao PLE, notadamente no que diz respeito à avaliação formativa, ainda é escasso ou pouco divulgado e da necessidade do preenchimento de lacunas referentes à prática pedagógica no ensino desta língua. Alicerçado no referencial teórico acima apresentado, o presente projeto tem como objetivo geral de ampliar, teórica e metodologicamente, os conhecimentos acerca dos processos formativos, entre os quais se encontram os processos de regulação da aprendizagem, no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para tal foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) apresentar os diferentes enfoques teóricos desenvolvidos sobre a avaliação formativa e a autorregulação da aprendizagem, enfatizando a sua relevância ao ensino/aprendizagem de LE; b) conhecer as concepções dos professores de língua no que diz respeito às situações de sala de aula que favorecem o desenvolvimento de capacidades autoavaliativas e autorregulativas dos aprendentes; c) verificar a existência de fatores que constroem ou condicionam as práticas pedagógicas que influenciam a autorregulação; d) verificar se os professores de língua criam condições favoráveis ao desenvolvimento das capacidades

autorregulativas; e) propor modos de intervenção que favoreçam o desenvolvimento das capacidades autorregulativas dos aprendentes.

A metodologia de pesquisa adotada compreendeu, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica, compreendendo leituras na área de avaliação em Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, na área do Português Língua Estrangeira, no que diz respeito, em particular, à avaliação formativa, numa perspectiva interacional, e aos processos de autorregulação e autonomização dos aprendentes.

No presente momento está sendo realizada a pesquisa de campo, através de um estudo de casos junto aos docentes¹⁴³ do Projeto Português Língua Estrangeira. Levando-se em conta que, para apreender as situações relevantes à pesquisa em suas múltiplas dimensões, o estudo de caso deve valer-se de uma variedade de fontes de informação recolhidos em vários momentos da pesquisa (MAFFEZZOLLI; BOEHLS, 2008), estamos recorrendo aos seguintes procedimentos de coleta de dados: observações de classe, entrevistas semiestruturadas e questionários junto aos docentes e alunos de PLE, narrativas dos professores e diários de aprendizagem dos alunos.

A análise dos dados coletados até o presente momento, mediante observações de aula referentes às regulações promovidas pelo professor em aula de PLE, indicam que as regulações incidem exclusivamente sobre as atividades languageiras e que os momentos dedicados à reflexão, a atividades de objetivação da aprendizagem, são escassos. Os próximos passos da pesquisa compreenderão a realização de entrevistas junto tanto aos professores quanto aos alunos do Projeto PLE, visando verificar e compreender os fatores que incitam o desenvolvimento dos processos de avaliação formativa ou, ao contrário, o dificultam, para finalmente propor intervenções suscetíveis de desenvolver as capacidades metacognitivas de autoavaliação e autorregulação dos alunos de PLE.

Para os fins desta pesquisa entendemos como fundamental o estímulo de práticas de avaliação formativa e de efetiva regulação da aprendizagem, enquanto processo de observação e recolha de informações objetivando a aquisição de conhecimento contínuo, ativo, construtivo e estratégico que possibilita ao aprendente participar da construção de seu conhecimento, no sentido de orientar a sua aprendizagem, controlar a sua motivação e gerenciar suas emoções.

REFERENCIAS

ALLAL, Linda. Régulations métacognitives : Quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In : ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe (org.). *Évaluation formative et didactique du français*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1993. p. 81-98.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação*. Brasília, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualpec-g.pdf> > Acesso em: 14/04/2013.

¹⁴³ O atual quadro de docentes do Projeto PLE conta com nove professores estudantes da graduação de Letras (cursando habilitação em português, inglês e francês), sendo oito voluntários e um bolsista, que se revezam em duplas durante a semana.

CUNHA, Myriam Crestian. Avaliação formativa, atividades de objetivação e aprendizagem de línguas. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.). *Múltiplas perspectivas em Lingüística*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 2336-2341. Disponível em : <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_047.pdf>. Acesso em: 03/06/2012.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, nº19, p. 21-50, 2006.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo, nº 41, vol. 19, p.347-372, set/dez 2008.

MAFFEZZOLLI, Biane Cristine; BOEHLS, Carlos Gabriel Eggerts. Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. *Revista da FAE*, vol.11, nº1, p.95-110, Jan/Jul 2008.

PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE*, nº 1, vol. 13, p. 75-85, Jan/Jun 2009.

PERRENOUD, Philippe. *De l'évaluation formative à la régulation maîtrise des processus d'apprentissage : vers un élargissement du champ conceptuel*. *Assessment in Education*, nº 1, Vol. 5, p. 85-102, 1998. Disponível em: < http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/ php_main/php_1997/1997_11.html >. Acesso em: 29/03/2013.

RODRIGUES, Veridiana Seffrin Novaes. *Valores pessoais do estudante estrangeiro no Brasil: um estudo com alunos do PEC-G*. Dissertação (Mestrado em Administração). Faculdade de Gestão e Negócios, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique*. Québec: Logiques, 1992.

ANÁLISE DISCURSIVA DAS PROPAGANDAS ELEITORAIS DO PLEBISCITO PARA A DIVISÃO DO PARÁ: PRIMEIROS EXERCÍCIOS

Flávia Marinho Lisboa¹⁴⁴

Hildete Pereira dos Anjos (Orientadora)¹⁴⁵

Resumo: À luz da análise do discurso da linha francesa, este artigo reflete sobre as estratégias de legitimação presente nas propagandas eleitorais (veiculadas através do rádio) do plebiscito para consulta sobre divisão do Estado do Pará para a criação do Estado do Carajás e/ou do Estado do Tapajós, em dezembro de 2011. A análise discursiva foca as marcas ideológicas presentes nas peças publicitárias radiofônicas, de que cada frente política, pró e contra Carajás e Tapajós, lança mão para alcançar seus objetivos. Para fazer esta discussão, recorre principalmente ao conceito de campo, em Bourdieu, e de ideologia, em Eagleton, utilizando deste último as elaborações acerca das estratégias de legitimação de um discurso. Do ponto de vista metodológico, o trabalho utiliza a construção do dispositivo analítico proposto por Orlandi, amparada em Pêcheux, o qual propõe a noção de esquecimento discursivo e, a partir daí, busca evidenciar o dito, o não dito e o dito de outro modo. Esse trabalho de evidenciar o modo de funcionamento de um discurso permite apontar estratégias de legitimação. Tais estratégias naturalizam e universalizam a noção de território e o pertencimento a ele, obscurecem as disputas políticas e econômicas e homogeneizam a noção de cultura.

Palavras-chave: Análise do Discurso, Propaganda Eleitoral, Ideologia, Dinâmicas Territoriais, Amazônia.

Abstract: From the point of view of the analysis of the French Discourse Analysis line (DA), this article reflects on the strategies of legitimation from advertisements (broadcast via radio) used in the election consultation on the referendum to divide the state of Pará resulting on to the creation of the State of Carajás and / or State Tapajós, in December 2011. The analysis focuses on the discursive ideological brands present in radio advertising, that each political front, pro and con Carajás and Tapajós, uses to achieve its goals. To make this discussion refers primarily to the concept of field, Bourdieu, and ideology, in Eagleton, using the latter elaborations on the strategies of legitimation discourse. From the methodological point of view, the paper uses the construction of the analytical device proposed by Orlandi, supported by Pecheux, which proposes the notion of forgetting discursive and, from there, seeking evidence said, the unsaid and the said otherwise. This work demonstrate the mode of operation of a discourse of legitimation strategies enables point. Such strategies naturalize and universalize the notion of territory and belonging to it, obscuring the political and economic disputes and homogenize the notion of culture.

Keywords: Discourse Analysis, Electoral Propaganda, Ideology, Territorial Dynamics, Amazônia.

1. Introdução

Este trabalho tem como intuito analisar as marcas que apontam o empenho de legitimação deixadas nos discursos das propagandas¹⁴⁶ eleitorais (veiculadas através do rádio) do plebiscito para

¹⁴⁴ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA), do Campus de Marabá, Universidade Federal do Pará (UFPA), inserida na linha “Produção discursiva e dinâmicas sócio-territoriais na Amazônia”. Bolsista CAPES. E-mail: flaviamlisboa@gmail.com.

¹⁴⁵ Professora do Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA) Email: hpanjoma@ufpa.br.

consulta sobre divisão do Estado do Pará para a criação do Estado do Carajás e/ou do Estado do Tapajós, em dezembro de 2011. Para tal reflexão, adotamos o conceito de campo de Bourdieu (2011), definido por ele como um “sistema de relações constitutivo da classe de fatos (reais ou possíveis) de que [o objeto] faz parte sócio logicamente” (p. 183). Pensamos que o uso deste conceito permite visualizar com mais clareza o embate ideológico, tendo o discurso como arena de disputa, pois é nele que se materializam os enfrentamentos simbólicos do contexto social, entre os agentes, grupos e classes envolvidos na campanha do plebiscito, campos esses identificados neste estudo como o campo político e o campo da comunicação.

Eagleton (1997), o outro autor de base para este trabalho, contribui com o estudo que realiza acerca das estratégias de legitimação de uma ideologia, as quais buscamos identificar nas propagandas¹⁴⁷. Com esses autores, entre outros, analisamos as peças publicitárias tendo como dispositivo de análise as relações entre o dito, não dito e o que pode ser dito de outra forma, conforme proposto por Orlandi (2012).

Assim, na análise das propagandas delimitamos nossa busca sobre as estratégias de legitimação, vendo-as como discursos onde operam sentidos, sentidos esses que podem ser identificados por marcas, indícios que se mostram no texto e que são considerados práticas porque são construídos para intervir no real. Dito de outro modo, pensamos que os sentidos das propagandas são produtos das práticas discursivas dos comitês para alcançar seus objetivos em torno do domínio sobre o território paraense.

Nesse processo de construção dos sentidos, o interdiscurso¹⁴⁸ tem papel fundamental, pois é ele que concede às propagandas o poder de mobilizar a memória discursiva dos eleitores para alcançar o sentido para o qual elas foram construídas. Nessa análise discursiva buscamos não só a identificação das estratégias linguísticas, mas também o contexto social que envolve esses discursos, já que o meio sócio-histórico e cultural é usado para compor a argumentação das peças no embate entre as duas frentes políticas envolvidas no plebiscito, os comitês Pró e Contra Carajás e Tapajós¹⁴⁹.

¹⁴⁶ Tratamos aqui da propaganda plebiscitária veiculada no horário gratuito do rádio. A normatização das veiculações foi feita pelo Tribunal Superior Eleitoral, por meio da Resolução nº 23.354, que definiu a exibição da propaganda gratuita nos meios de comunicação, entre 11.11.2011 a 07.12.2011. No rádio a exibição das propagandas plebiscitárias foi feita em blocos das 7h às 7h10 e das 12h às 12h10, e foram veiculadas somente às segundas, terças, quartas e sextas-feiras e aos sábados. O plebiscito para consulta sobre divisão do Estado do Pará para a criação do Estado do Carajás e/ou do Estado do Tapajós, realizado em dezembro de 2011, foi convocado por meio dos Decretos Legislativos nº 136/2011 e nº 137/2011.

¹⁴⁷ . Daqui por diante, as favoráveis à divisão são denominadas “propagandas do SIM” e as contrárias, “Propaganda do Não”.

¹⁴⁸ “O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (ORLANDI, 2012, p. 33)

¹⁴⁹ Daqui por diante podemos usar simplesmente “Sim”, para o comitê Pró Carajás e Tapajós, ou “Não”, para o comitê Contra Carajás e Tapajós.

2. Campos envolvidos na disputa territorial

Antes de entrar na discussão acerca dos campos envolvidos na disputa territorial, cumpre estabelecer o que estamos definindo por território. Para tanto, trazemos Haesbart (2009, p. 40), que nos apresenta três concepções de território, conforme abaixo:

- Política (referida às relações espaço-poder em geral) ou jurídico-política (relativa também à todas as relações espaço-poder institucionalizadas): a mais difundida, onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes – mas não exclusivamente – relacionado ao poder político do Estado;
- Cultural (muitas vezes culturalista) ou simbólico-cultural: prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva em que o território é visto, sobretudo, como produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido;
- Econômica (muitas vezes economicista): menos difundida, enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, o território como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho, como produto da divisão ‘territorial’ do trabalho, por exemplo.

Neste trabalho, território significa principalmente esse espaço delimitado e controlado, espaço de relações econômicas e de disputa nesse campo; mas, ao recorrer à subjetividade do eleitor, mobiliza sentidos referentes ao espaço de apropriação cultural. Utilizamos aqui a noção de território como a propõem Santos *et al* (2000) entendendo-o como território usado, que “é tanto o resultado do processo histórico quanto a base material e social das novas ações humanas. Tal ponto de vista permite uma consideração abrangente da totalidade das causas e dos efeitos do processo socioterritorial.” (*apud* Girardi, 2012). Entender assim o território permite que nos debruçemos sobre uma das dinâmicas de seu processo de constituição: a dinâmica discursiva, cujas estratégias evidenciam disputas de poder. “É consensual que o território é indissociável da noção de poder e que é limitante concebê-lo unicamente como os limites político-administrativos dos países” (GIRARDI, 2012).

Estabelecida a noção de território, cabe caracterizar os dois campos envolvidos, a nosso ver, no embate simbólico por sua disputa na região. Tais campos, o político e o da comunicação, se imbricam como sistemas de relações para estabelecer a classe de fatos da qual nosso objeto de estudo, as propagandas eleitorais do plebiscito de 2011, fazem parte.

No campo de forças políticas, enfrentam-se os empresários, entidades como sindicatos e associações rurais e de comércio e o corpo de agentes especializados (as figuras políticas que representam o Sim e o Não). As posições que esses grupos ocupam configuram um campo de batalha ideológica, expressão do processo prevaiente de dominação, tendo sempre como quadro de referência o campo de forças ideológicas no interior da qual se defrontam esses representantes dos grupos dominantes, dentro do campo político.

Nessa arena de disputa, o eleitor é o foco do poder político regional (engajado na campanha pela divisão do estado) do poder político dominante no estado do Pará (contrário a essa divisão), que configuram as duas frentes políticas que pleiteiam o território. O voto é o objeto de desejo dos dois grupos políticos, configurando-se como um capital simbólico pelo qual o eleitor se torna capaz de definir, o plebiscito.

Vemos a constituição do campo da comunicação a partir da necessidade que tem o campo político de convencer o eleitor. O capital da comunicação é a *expertise* para a produção das propagandas, mobilizando uma força ideológica que os políticos não possuem *per se*; para apropriar-se dela, será necessário utilizar o capital econômico. Para tanto, as peças eleitorais foram encomendadas a agências de publicidade para serem veiculadas nos meios de comunicação. Com isto, elencamos como agentes do campo da comunicação os próprios políticos que encomendam as peças e as agências de publicidade, com a tarefa de uma produção discursiva que seduza os eleitores.

Os políticos têm um papel de agente no campo da comunicação porque afirmamos ter os comitês a função (no sentido foucaultiano) de autores das propagandas eleitorais, considerando que são eles, os comitês, que controlaram, normatizaram as significações e as distribuições das peças publicitárias construídas pelas agências de publicidade. “O autor é então considerado como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como fulcro de sua coerência” (ORLANDI, 2012, p. 75).

3. Estratégias de legitimação e produção discursiva

Desta forma, para a análise discursiva propriamente dita, temos como ponto de partida que as propagandas eleitorais são produtos feitos pela mídia para atender aos objetivos políticos e que o trabalho de construção do sentido no discurso das propagandas foram guiadas pelos interesses das hegemonias, com o intuito de naturalizar a ideologia do campo político, reforçando o fato de que, neste contexto, não há sentido que não esteja determinado por um sistema de dominação. Assim apresentamos a imbricação entre os campos da comunicação e da política no sentido de buscar um objetivo pontual: a divisão do estado do Pará para a criação do Estado de Carajás. Por meio dessa fusão entre os dois campos, a mídia funciona como ferramenta para que as hegemonias políticas e empresariais alcancem o eleitor, para aderir (no caso do Sim) ou negar (no caso do Não) a ideia de criação do Carajás e Tapajós. As estratégias ideológicas se organizam nesse sentido. Na visão de Eagleton (1997, p.19), “o processo de legitimação pareceria envolver pelo menos seis estratégias diferentes”:

Um poder dominante pode legitimar-se promovendo crenças e valores compatíveis com ele; naturalizando e universalizando tais crenças de modo a torná-las óbvias e aparentemente

inevitáveis; denegrindo idéias que possam desafiá-lo; excluindo formas rivais de pensamento, mediante talvez alguma lógica não declarada mas sistemática; e obscurecendo a realidade social de modo a favorecê-lo. Tal “mistificação”, como é comumente conhecida, com frequência assume forma de camuflagem ou repressão dos conflitos sociais, da qual se origina o conceito de ideologia como uma resolução imaginária de contradições reais. Em qualquer formação ideológica genuína, todas as seis estratégias podem estabelecer entre si interações complexas.

A partir da descrição dessas seis estratégias de legitimação é que norteamos a análise discursiva das propagandas, no sentido de encontrar as marcas que contribuam para legitimar a ideologia, do Sim e do Não, examinando as ideologias que dirigem as formações discursivas das peças publicitárias.

Alinhando a discussão às bases da análise do discurso francesa¹⁵⁰, tomamos Orlandi (2012) para pensar no discurso, na perspectiva ideológica como uma produção que parte de um lugar sócio-histórico e cultural, logo, ideológico. A AD tem uma definição discursiva de ideologia: “não a tratamos como visão de mundo, nem como ocultamento da realidade, mas como mecanismo estruturante do processo de significação (...) a ideologia se liga inextricavelmente à interpretação enquanto fato fundamental que atesta a relação da história com a língua, na medida em que esta significa” (ORLANDI, 2012, p. 96).

Com isso, podemos afirmar que o efeito ideológico, elementar na constituição do sujeito, é o que vai dar sentidos diferentes para quem fala e tantos outros para quem ouve, não tendo controle, o locutor, sobre esses efeitos em seus interlocutores. Assim, como não há sentido sem interpretação (reconhecimento), de quem produz o discurso e também do interlocutor, haja vista que mesmo o trabalho de produzir um discurso exige interpretação, esta é condicionada à ideologia. E a ideologia vai deixar suas marcas no discurso produzido, evidenciando o sujeito enquanto posição/relação com suas condições materiais de existência. E é o funcionamento dessas marcas no discurso que nos interessa. Em outras palavras, podemos pensar que a ideologia discursiva parte de um sujeito inserido em uma formação discursiva¹⁵¹ (ideológica) e a encarna nos discursos que circulam na sociedade. E digo “encarna” porque o discurso é a forma material das condições ideológicas do sujeito. Se Marx defendia que as condições concretas é que determinam a consciência do homem, o discurso é uma das produções que materializam essas condições.

Com esta perspectiva materialista do discurso, a AD vai dizer que a memória discursiva é que nos permite dizer de determinada forma, remetendo a uma história de sentidos sobre a qual não temos controle. E essa memória discursiva é o que vai dar sentido ao discurso, remetendo ao que Orlandi (2012, p. 35) chama, com Pechêux, de esquecimento número dois, que é da ordem do ideológico, sendo o que dá ao sujeito a ilusão de ser a origem do que diz. Orlandi (p. 36) destaca que esta ilusão é necessária para que a linguagem funcione. A autora utiliza o dito, não dito e dito de outra forma para

¹⁵⁰ A partir de agora chamada apenas de AD.

¹⁵¹ Entendemos por formação discursiva a conjuntura sócio-histórica (ideológica) que determina o que pode e deve ser dito (ORLANDI, p. 43, 2012)

mostrar que esse esquecimento, ou interdiscurso, é o que permite o funcionamento do discurso, construindo o sentido em formações discursivas que são norteadas pela ideologia.

Da mesma forma, construímos nosso dispositivo de análise com o dito, não-dito e o que poderia ser dito de outra forma para analisar as propagandas, tentando alcançar as formações discursivas que dão sentido ao discurso e que nos permite alcançar as formações ideológicas, onde podemos traçar a relação do discurso (sujeito) com o contexto sócio-histórico e cultural.

3. Análise das propagandas: dois casos considerados

Para exemplificar o que foi discutido até aqui, trazemos dois excertos das propagandas radiofônicas¹⁵² transcritas abaixo, uma do Não e outra do Sim, envolvendo a noção de perdas e ganhos com a divisão territorial. Para compreendê-las, estabelecemos como dispositivo de análise observar a propaganda no nível do texto (o dito); depois passar à identificação das formações discursivas (não-dito), identificando os processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos; e, por fim, relacionar as formações discursivas com as formações ideológicas, ou seja, os autores (comitês) com sua exterioridade, já que à AD não interessa a formatação linguística do texto, “mas como o texto organiza a relação da linguagem com a história no trabalho significante do sujeito em sua relação com o mundo” (ORLANDI, 2012, p. 69).

Análise de um excerto da propaganda do Não:

“Ninguém quer ser diminuído. Ninguém quer ficar mais pobre. Ninguém quer abrir mão do que é seu. Ninguém quer se separar de quem gosta. Ninguém quer perder o que conquistou”

O que é dito no texto é que diminuição, pobreza, perdas e separação são questões a que ninguém quer se vincular. Não dito, mas fica pressuposto, que existe a ameaça de isso tudo acontecer. O texto pressupõe um endereçamento, presumindo a presença de um alguém que quer deixar o “ninguém” (a população paraense) mais pobre. No dito de outro modo (subtendido), a propaganda mobiliza no eleitor crenças com fortes significações, como diminuição, pobreza e perdas econômicas e emotivas. Quando é dito que vai ser perdido “o que é seu” e “o que conquistou”, o discurso tenta mobilizar um sentimento de pertencimento sobre o território e tudo o que ele significa cultural e economicamente. Mais que isso, que a divisão significa perder tudo isso. Na frase “ninguém quer

¹⁵² Material fornecido pelo Sistema Norte de Comunicação, empresa detentora das rádios Clube e FM 91, com sede em Marabá.

perder o que conquistou”, como o termo “conquista” pressupõe luta/disputa, o uso de “conquistou” mobiliza o sentimento de que, com a divisão territorial, o sacrifício dos conquistadores (e isso remete à memória das conquistas territoriais, à chegada do branco colonizador) foi em vão. O uso do pronome “ninguém”, ao mesmo tempo em que remete à totalidade, individualiza as consequências da separação, passando ao eleitor que essas consequências atingirão a cada um, de forma direta. Além disso, deixa o texto menos impessoal e torna o discurso mais próximo dos usos do cotidiano, mais intimista, numa tentativa de ser simpaticizada (ser aceita) pelo leitor.

Ainda explorando o campo do “não dito”, na frase “ninguém quer ser diminuído”, não é dito que o Pará é grande para não fortalecer o discurso do outro. O não dito fortalece o discurso de que todos querem crescer (discurso do Sim: separar para crescer). Na frase “ninguém quer abrir mão do que é seu”, não é dito que os eleitores da região separatista também têm direito a essa propriedade. Está presente aí o discurso do colonizador, pois não considera a propriedade dos separatistas. Na frase, “ninguém quer se separar de quem gosta”, não é dito que essa separação territorial não influencia no contato entre as pessoas.

Na tentativa de dar uma reviravolta no sentido (dizendo de outro modo), caso “Ninguém quer ser mais pobre” fosse substituído por “Todos querem ser mais ricos”, o efeito seria o contrário do desejado; e se as afirmativas fossem estruturadas em interrogativas, o discurso abriria a possibilidade de o eleitor pensar e chegar a considerar o contrário do que a propaganda deseja alcançar. Por isso, o discurso na afirmativa, reforçada pelo pronome “Ninguém”, impõe ao interlocutor uma ideia e não aceita, no modo mesmo de fazer o discurso, que o interlocutor dê uma resposta contrária ao que está se afirmando.

Resumidamente, o excerto analisado desperta, no ouvinte, o sentimento de perda, caso o Pará fosse dividido, tanto no patamar econômico como no cultural. Os fatores econômicos são por onde o poder estabelece maiores deformações em defesa do progresso (para poucos) e o papel da cultura nesse contexto, como sistema simbólico e instrumento de comunicação e conhecimento, é o de formar a opinião do povo (MICELI, 2011, p. VIII).

Análise de um excerto da propaganda do Sim:

“Uma das principais discussões desse plebiscito é a seguinte: o que é mais importante? O tamanho do Pará ou o tamanho do sofrimento do povo do Pará? Para o Não o mais importante é o tamanho do Pará, para o Sim o mais importante é o tamanho do sofrimento do povo do Pará E pra você? O que é mais importante? Quem ama cuida, protege, ajuda”

Está dito neste texto que há duas questões a serem assimiladas pelo eleitor, uma relacionada ao tamanho territorial do Pará e a outra ao sofrimento do povo do Pará. O texto diz que o Não se importa mais com o tamanho e o Sim com o sofrimento. O não dito neste texto e que fortalece o sentido feito pelo dito é que existe um povo sofredor em qualquer parte do Pará. O pressuposto evidencia que o Sim tem uma causa mais nobre que a do Não: diminuir o sofrimento do povo (da parte do povo que lhe interessa atingir com a propaganda). O texto transfere a responsabilidade para o eleitor de mudar a realidade social das pessoas. O uso da frase “Quem ama cuida, protege, ajuda” no fim da propaganda endereça o discurso para dois tipos de eleitores, os que não querem a separação e os que querem. “Cuida” e “protege” está para quem mora na região que quer se separar e por isso deve votar no Sim para cuidar e proteger o seu território, enquanto que “ajuda” pode ser uma tentativa de mobilizar o eleitor do Não que pode ajudar com a diminuição do sofrimento do povo votando no Sim.

Na propaganda do “Sim”, o sentido que tenta mobilizar é o de resumir a questão do plebiscito entre se importar com o tamanho do Pará ou do sofrimento do paraense e nessa questão bipolar a propaganda tenta incomodar o ouvinte para não se filiar a proposta do Não, que na construção da propaganda mostra não estar preocupada com o sofrimento do povo, por isso não é tão nobre quanto à preocupação do Sim..

Pensando no dito de outra forma, partimos das duas palavras em torno das quais o discurso da propaganda é construído: “tamanho” e “sofrimento”. O discurso sempre presente nas propagandas do Não é o de que o Pará ficaria pequeno com a divisão. Mas o excerto em análise não utiliza a palavra “pequeno” e fala em tamanho pois trazer “pequeno” para o discurso mobilizaria/fortaleceria o sentimento de perda no eleitor residente na região que corresponde ao Pará no projeto de divisão. Outra forma de dizer na propaganda é que o Sim está preocupado com a “felicidade” do povo, porém o termo não mobilizaria a piedade e compaixão que “sofrimento” causa. É com essa problemática emocional que o discurso da propaganda do Sim se fundamenta, aproximando-se das expectativas e sentimentos do povo sem educação, saúde e infraestrutura, entre outras mazelas, aproximação esta que facilita a adesão da proposta defendida.

4 Formações Ideológicas na propaganda

Tanto no caso do “Não” quanto no do “Sim”, os sujeitos envolvidas nesse jogo discursivo das campanhas, os argumentos usados para convencimento e a forma como foram apresentados e a realidade socioeconômica vivenciadas pelos eleitores são os alicerces que estruturam as propagandas, consideradas estruturantes, por almejarem a construção de uma nova realidade ou manutenção de uma já existente.

A partir disso, conseguimos identificar na propaganda plebiscitária as estratégias elencadas por Eagleton para a legitimação de uma ideologia dominante. Os excertos analisados argumentaram, basicamente, no caso do Sim, que a população cansada da falta de políticas públicas ao longo de sua história queria a separação da atual organização geopolítica, tendo a criação dos Estados de Carajás e Tapajós como uma solução lógica e automática para que as políticas públicas se tornassem mais aplicáveis em benefício da população das duas regiões. A propaganda do Não, por outro lado, é elaborada para contrapor a ideia de divisão, mostrando os malefícios econômicos que essa divisão implicaria, apregoando também uma cultura/identidade paraense homogênea e que a divisão comprometeria essa construção.

Esse quadro vai de encontro com uma das estratégias levantadas por Eagleton, que é o de promover crenças e valores e naturalizando-os. Com a deficiência de assistência pública às regiões que correspondem à Carajás e à Tapajós, os grupos hegemônicos começaram a inculcar a separação do Estado do Pará na população; isso também exemplifica o que diz Elster (*apud* EAGLETON, 1997), quando ressalta que as ideologias dominantes se tornam atraentes aos dominados porque elas são formadas a partir da captação de esperanças e carências genuínas, necessidades e desejos que as pessoas já têm, que são moldadas e trazidas novamente aos seus sujeitos com uma nova roupagem, bem mais atraentes e a serviço da manutenção da dominação.

Para isso, lembrando as estratégias de Eagleton, as hegemonias naturalizam e universalizam a ideologia dominante (que é a criação do Carajás, no caso do Sim, e não aceitação da divisão, no caso no Não), mistificando e obscurecendo a realidade social de modo a favorecê-la, já que não seria tão eficaz e até mesmo aceita caso fosse apresentada sem a roupagem que a vela, para viabilizar a aceitação pelos dominados.

Em resumo, para terem êxito as ideologias devem ser mais do que ilusões impostas e, a despeito de todas as suas inconsistências, devem comunicar o bastante para não ser peremptoriamente rejeitada. Podem ser, por exemplo, muito verdadeiras no que declaram mas falsas naquilo que negam (EAGLETON, 1997, pág. 27).

É pensando desta forma que acontece o uso das mazelas sociais para compor a elaboração ideológica do projeto separatista e é também o que dá a credibilidade necessária para ser aceito pelos eleitores como a solução para todos os problemas sociais. Por outro lado, a campanha do Não tratou a divisão como mais que a perda de território: a perda da parte rica do Estado. Essa perda é apresentada como uma perda coletiva, como se a riqueza fosse partilhada de forma igualitária. É invocada uma identidade que implica na aceitação de que “somos grandes, somos ricos” e uma outra força que quer “nos diminuir e nos empobrecer”. Além do aspecto econômico, o lado emocional do eleitor também é acionado inculcando que a divisão do território significaria perdas culturais e de identidade, que, inclusive, implicaria na separação entre as pessoas.

Enquanto o Sim coloca a divisão como a solução automática para os problemas da região, o Não coloca como solução a manutenção do território como está. E a universalização dessa ideia poderia ser combatida mediante a lógica simples de que os problemas atingem aos membros desprivilegiados da sociedade, de um e de outro lado, logo os malefícios da divisão e da manutenção da união (dependendo se do ponto de vista do Sim ou do Não) da divisão também alcançam principalmente a esses. É desta forma, por meio da naturalização e da universalização, que a ideologia dominante se propõe a ser absorvida pela população, não como algo que parte de interesse político, mas como uma situação que pode ser resolvida por todos, por meio da participação popular, por meio do voto. Neste processo de mistificação, naturalização e universalização de suas ideologias, o Sim e o Não trabalham continuamente a desvalorização do pensamento um do outro, na tentativa de anular as idéias que podem comprometer a adesão do eleitor.

Apesar de, no plebiscito, o Não ter obtido maioria de votos¹⁵³, ficou expresso nas urnas a vitória das duas hegemonias, já que quase a totalidade dos eleitores da região de Carajás e Tapajós votou Sim enquanto que os eleitores dos municípios mais ao norte do Estado, especificamente a da região metropolitana de Belém¹⁵⁴, escolheram o Não. O que fez a diferença foi o fato de o eleitorado belenense ser maior que o da região de Carajás e Tapajós, e não ter cedido à argumentação do Sim.

Retomando os conceitos apontados inicialmente, essa breve análise de dois excertos de propaganda nos permite perceber como, na disputa de um território, são mobilizados pelos campos político e comunicacional, imbricados, valores articulados à identificação do eleitor com o território como lugar de uso, de produção da sobrevivência, espaço de construção e de defesa de uma cultura tida como homogênea. Território como espaço de disputa entre grupos econômicos e políticos é uma noção que desaparece na produção discursiva, porque seria uma forma rival de pensamento, a ser obscurecida e excluída na visão de Eagleton. Naturalizando e universalizando uma ideia emancipacionista ou unionista, conforme o caso, as duas propagandas analisadas exemplificam a observação de Eagleton (1997), quando aponta as duas faces (emotiva ou racional) que a ideologia pode assumir¹⁵⁵ e que independente da face assumida a ideologia sempre está ligada ao poder. Para tanto, mobiliza-se a construção de um “nós” imaginário que, unido, defende ou a manutenção de “nosso

¹⁵³ Dos 4.848.495 de eleitores aptos, 3.601.849 compareceram às urnas, dos quais 66,60% (2.363.561) votaram contra a criação de Carajás e 66,08% (2.344.654) disseram Não à criação do Tapajós.

¹⁵⁴ No município de Belém, 93,35% dos eleitores (59.158), do total de 63.375 votos válidos, votaram no Não. Em Marabá, centro da campanha para criação do Carajás, o Sim recebeu 42.286, 93,82% dos 45.073 votos válidos. Em Santarém, centro da campanha para criação do Tapajós, 37.573 votos foram validados e desse total 36.847 (98,07%) foram para o Sim.

¹⁵⁵ “Por um lado, as ideologias são apaixonadas, retóricas, impelidas por alguma obscura fé pseudoreligiosa que o sóbrio mundo tecnocrático do capitalismo moderno felizmente superou; por outro, são áridos sistemas conceituais que buscam reconstruir a sociedade de cima para abaixo, de acordo com algum projeto inexorável (...) Do ponto de vista de uma engenharia social empírica, as ideologias têm, simultaneamente, muito e pouco coração, podendo portanto ser condenadas, ao mesmo tempo, como vivida fantasia e como dogma inflexível (...) O termo ideologia, em outras palavras, parece fazer referência não somente a sistemas de crença, mas a questões de poder.” (EAGLETON, 1997, p. 18)

território”, “nossa cultura ameaçada” ou o reconhecimento de um território produzido à margem dos investimentos estatais, sofrido e abandonado. Naturalizando-se o pertencimento ao território, num e noutro caso, obscurecem-se os enfrentamentos de classe e a distribuição desigual dos bens socialmente produzidos.

REFERÊNCIAS:

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva: 2011.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2006.

EAGLETON, Terry. *Ideologia: Uma introdução*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo: 1997.

_____. *Ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 1993.

GIRARDI, Eduardo Paulon. *Atlas da questão agrária brasileira*, Disponível em <http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/espaco_territorio.htm> Acesso em 11.03.2012

HAESBART, Rogério. *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2009.

MICELI, Sérgio. *Introdução: a força do sentido*. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas* (p. VII a LXI). São Paulo: Perspectiva: 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes: 2012.

A AUTORIA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE E NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO

Francineide Paiva Moraes¹⁵⁶

Laura Viviani dos Santos Bormann¹⁵⁷

Thomas Massao Fairchild¹⁵⁸

Resumo: Nos últimos anos, são relativamente poucas as circunstâncias em que o professor é convocado a elaborar por conta própria o material de suas aulas – o que pode ser explicado pelo sucesso das políticas que visam a garantir acesso fácil a livros didáticos comerciais. Não obstante, esse declínio da autoria do professor parece vir ocorrendo a despeito da grande oferta de obras prontas para esse fim, uma vez que pode ser detectado mesmo entre professores que não adotam livros comerciais. Diante desse quadro, o presente trabalho tem como objetivo investigar como se constitui a autoria didática na graduação em Letras e no exercício do magistério em Belém-Pa. A pesquisa divide-se em duas seções. Primeiramente, procuramos situar os momentos nos quais a elaboração de material didático é prevista durante a formação do licenciado em Letras, tomando como base pesquisas documentais que levantaram projetos pedagógicos, grades curriculares e ementas de disciplinas em 3 cursos diferentes. A seguir, cotejamos os resultados da pesquisa documental com dados gerados por meio da observação de práticas de ensino. Na segunda seção, procuramos situar os momentos nos quais a elaboração de material didático é demandada do professor já no exercício do magistério, tanto em escolas da rede privada quanto da rede pública. Os dados gerados foram analisados à luz da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, adotando reflexões de vários autores, como Possenti (2009), Foucault (2008/1969), Maingueneau (1997), entre outros.

Palavras-chave: Autoria; Material Didático; Formação Docente.

DIDACTIC AUTHORSHIP IN TEACHER EDUCATION AND CLASSROOM TEACHING

Abstract: In recent years, circumstances in which teachers are prompted to elaborate their own teaching materials have grown rare. This might be explained by successful policies that aim to grant easy access to textbooks. However, such decrease in teacher authorship seems to be happening despite the availability of textbooks, since it can be found even amongst those who do not adopt commercialized books in their classes. Considering this scenario, this paper aims to investigate the constitution of “didactic authorship” among Language Arts students and graduated teachers in the city of Belém. The research is divided into two sections. First, we point out the moments in which documents such as course plans and syllabi from three different universities predict the creating of teaching materials by Language Arts students. Afterwards, we compare the results of documental research with data from the observation of teaching practices in such universities. In the second section, we point out the moments in which the creation of teaching materials is demanded from teachers working in both private and public schools. The results have been discussed under the theory of French Discourse Analysis, based in authors such as Possenti (2009), Foucault (2008/1969), Maingueneau (1997), among others.

¹⁵⁶ Mestranda em Linguística na Universidade Federal do Pará (UFPA). Bolsista CAPES. E-mail: fp_moraes@hotmail.com

¹⁵⁷ Mestranda em Linguística na Universidade Federal do Pará (UFPA). Bolsista CAPES. E-mail: lvbormann@yahoo.com.br

¹⁵⁸ Professor do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: tmfairch@yahoo.com.br

Keywords: Authorship; Teaching Materials; Teacher Education.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, refletimos sobre o seguinte questionamento: *quando e como é demandado do professor em formação a tarefa de produzir sua própria aula, incluindo-se aí o material didático que a norteará? E como, por sua vez, essa demanda se institui no exercício do magistério?* A fim de responder a essas questões, apresentamos neste trabalho resultados parciais de uma pesquisa que envolveu três cursos de Letras de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) e três escolas, duas da rede privada e uma da rede pública. Os dados serão analisados a partir das reflexões a respeito da noção de autoria e discurso de autores como Possenti (2009), Foucault (2008/1969) e Maingueneau (1997), na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa (AD).

2 METODOLOGIA

A pesquisa encontra-se dividida em duas seções. Primeiramente, procuramos situar os momentos nos quais a elaboração de material didático é prevista durante a formação do licenciado em Letras, tomando como base o levantamento dos projetos pedagógicos, grades curriculares e ementas de disciplinas em 3 cursos de Letras diferentes. A seguir, cotejamos os resultados da pesquisa documental com dados produzidos por meio da observação de práticas de ensino. Na segunda seção, procuramos situar os momentos nos quais a elaboração de material didático é demandada do professor já no exercício do magistério. Para isso, investigamos duas situações distintas: a elaboração de materiais didáticos (cadernões) adotados em duas escolas da rede privada, onde foram coletados materiais didáticos do Ensino Médio; e uma situação em que uma aluna de Letras observou e registrou, por meio de um relatório de estágio, as aulas da 5ª e 6ª séries de um professor que atua em uma escola pública, durante o ano de 2010.

A análise dos dados será realizada à luz da Análise do Discurso (AD) de linha francesa. Com efeito, tomar o discurso como objeto de análise, segundo Foucault (2008/1969, p. 31), consiste em “compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado”. Nesse sentido, não examinaremos um *corpus* como se tivesse sido produzido por um determinado indivíduo, mas consideraremos sua enunciação como o correlato de uma certa *posição* sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis (MAINGUENEAU, 1997, p. 14). Assim, a análise dos materiais didáticos selecionados se realizará no nível do enunciado, a partir do postulado de Foucault (2008/1969, p. 31-32), para quem o “enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”.

3 A AUTORIA EM MATERIAIS DIDÁTICOS

Refletindo sobre a autoria nos materiais didáticos, por considerarmos operacional para o presente trabalho, adotamos o conceito proposto por Possenti, segundo o qual a autoria está relacionada à *função-autor*, que “é, em primeiro lugar, histórica tanto no sentido de que não se caracteriza a partir de uma personalidade quanto no sentido de que ela se modifica em decorrência das alterações e diversificações das modalidades enunciativas” (POSSENTI, 2009, p. 94). Assim, o autor se distingue do escritor. Possenti afirma, ainda, que é impossível pensar na noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação com a questão do estilo. Para ele, trata-se de tornar objetiva essa noção – “quem sabe descritível em traços, em indícios, com os riscos de isso ser equivocadamente entendido como uma proposta que se limite a enumerar traços necessários e suficientes” (POSSENTI, 2009, p, 106).

3.1 A AUTORIA NAS LICENCIATURAS EM LETRAS

O primeiro recorte realizado sobre os dados da pesquisa documental consistiu na localização das disciplinas de caráter “pedagógico”¹⁵⁹ presentes no currículo das três IES pesquisadas. O resultado desse primeiro recorte já se mostra bastante heterogêneo, visto que, de um modo geral, as disciplinas se distinguem no que tange ao nome, à posição que ocupam na grade curricular, aos conteúdos programáticos, à bibliografia, entre outros.

A partir da análise dos projetos pedagógicos das IES e, em alguns casos, das observações em campo, verificamos que, das 26 disciplinas selecionadas, além das de estágio, várias delas determinam que o professor em formação produza projetos educativos e planos de aula; todavia, na maior parte dos casos, não preveem a produção de material didático que norteará a prática docente, como constatamos nas ementas.

A fim de ilustrar tal situação, apresentamos alguns dados do currículo de Letras da IES 1, cujas disciplinas de caráter “pedagógico” estão presentes desde o início do curso e se agrupam basicamente em três conjuntos: Atividades Práticas de Docência (APD), Estágio Supervisionado (ES) e Produção e Recepção de Textos. As disciplinas APD I, II e III, embora prevejam práticas de ensino, conforme observações de campo, não contemplam especificamente a produção de material didático, até mesmo a III, que apresenta como um dos pontos da ementa: “Orientação e construção de recursos didáticos”. Logo, na IES 1, a produção de material didático fica restrita às disciplinas de ES I e II, cuja ementa determina: “Aplicação de conhecimentos teóricos e situações concretas que configuram a realidade escolar”.

¹⁵⁹ Definimos, de maneira geral, disciplinas “pedagógicas” como aquelas que se propõem a fazer uma articulação entre elementos provenientes dos Estudos da Linguagem e dos Estudos da Educação.

As observações de campo mostraram, ainda, que, em ES I e II, o estágio se desenvolveu, sobretudo, em escolas públicas, onde os professores em formação ministraram cursos que funcionaram paralelamente ao desenvolvimento das aulas. No semestre em que as observações foram realizadas, o ES I (voltado para o Ensino Fundamental) foi desenvolvido com alunos do Ensino Médio; e o ES II (voltado para o Ensino Médio), por sua vez, com alunos do Ensino Fundamental ou Médio. Essa nova configuração fez com que os estágios privilegiassem aulas de “Redação” para o Ensino Médio. Dessa forma, o material didático produzido em ES I e II foi muito semelhante, pois a maior parte consistiu na compilação de propostas de vestibulares passados (UEPA, UFPA, ENEM, entre outros). Para fins de análise, selecionamos o material produzido por um professor em formação na disciplina ES I.

Assunto: Tipos de discurso

De um modo Geral, podemos definir discurso como um ato da fala que exprime pensamentos, ideias ou fatos. É a prática de construir textos, sejam eles escritos ou orais. [...]

Leia e observe no texto abaixo:

O padeiro

Rubem Braga

Levanto cedo, faço minhas abluções [...]

Texto extraído do livro “200 Crônicas escolhidas – As melhores de Rubem Braga”, Record, 1984 e disponível em: <http://www.tvcultura.com.br/aloescola/literatura/cronicas/rubembraga.htm>

Com base no texto, podemos identificar:

a) Discurso direto: discurso caracterizado pela fala expressa dos personagens através da reprodução fiel da fala de suas falas pelo narrador.

Características:

Marcado pela presença dos verbos: dizer, afirmar, ponderar, sugerir, perguntar, indagar, responder e sinônimos, os quais introduzem ou anunciam a fala.

Utilização de recurso como dois pontos, travessão, aspas e mudança de linha, indicar as falas dos personagens.

EX.: “[...] mas para não incomodar os moradores, avisava gritando:

– Não é ninguém, é o padeiro!”

b) Discurso indireto: discurso caracterizado pela fala dos personagens por intermédio do narrador, ou seja, o narrador usa suas palavras para reproduzir a fala do personagem.

Características:

Percebe-se, também, a presença de verbos declarativos, mas geralmente no pretérito: disse, afirmou, ponderou, sugeriu, perguntou, indagou, respondeu, etc.

Geralmente os verbos vêm acompanhados por uma conjunção subordinativa integrante (que, se).

EX.: “Explicou que aprendera aquilo de ouvido”.

c) Discurso indireto livre: Reprodução fiel da fala do personagem sem o anúncio do narrador. É a conciliação dos dois tipos de discursos descritos anteriormente:

Características:

Diferentemente do discurso indireto, conserva as palavras, exclamações e/ou interrogações do personagem.

O narrador tem liberdade sintática para proferir o discurso do personagem.

EX.: “Interoguei-o uma vez. Como tivera a idéia de gritar aquilo?”

CUNHA, Celso, CINTRA, Luis F. Lindley. Nova gramática do Português contemporâneo 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Analisando....

1 – Ainda com base no texto “O padeiro” de Rubem Braga é correto afirmar:

(2) No trecho “– Então você não é ninguém?” o autor faz uso do discurso direto introduzido anteriormente.

[...]

Soma ()

2 – Podemos perceber que na narrativa os tipos de discursos são bem recorrentes, em sua opinião, por que isso acontece?

Como podemos perceber, esse material didático constitui-se pela combinação de alguns enunciados transcritos de fontes citadas (a crônica de Rubem Braga, a gramática de Cunha e Cintra (2001) e de alguns trechos sem fonte explícita. Em relação à abordagem teórica, verificamos que a conceitualização dos tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre) apresentada na produção didática não corresponde à encontrada na referida gramática. Assim, naquele material não há como saber se os conceitos foram transcritos de algum lugar ou elaborados pelo próprio professor em formação, à exceção do item “Características”, cujos enunciados encontram-se, de fato, em Cunha e Cintra (2001); todavia, com alterações que, em algumas passagens, mudaram seu sentido, como, por exemplo: “Percebe-se, também, a presença de verbos declarativos, mas geralmente no pretérito”; esta restrição quanto ao tempo verbal não foi constatada na gramática citada. Destacamos aqui três pontos sobre a função-autor: 1) a necessidade de elaborar as aulas de regência mostra uma função-autor que se inscreve, principalmente, como instância que seleciona e reúne materiais já existentes em outras fontes; 2) a articulação entre enunciados de diferentes lugares sem a devida referenciação compromete a distinção entre o posicionamento assumido pelos enunciadore; 3) a apropriação de enunciados alheios é assimétrica – atribui-se uma autoria à crônica e à definição gramatical, mas não ao exercício.

3.2 A AUTORIA NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO

A afirmação de que o professor não é capaz de produzir material para suas aulas, por falta de tempo ou de formação, tem um forte lastro na cultura escolar brasileira, como observa Antunes (2003, p. 108) ao dizer: “Como a tradição era seguir à risca, lição por lição, os livros didáticos, o professor ‘aprendeu’ a não ‘criar’, a não ‘inventar’ seus programas de aula. O conhecimento que ele ‘passava’ e ‘repassava’ era sempre produzido por outra pessoa, não por ele próprio”.

A fim de estabelecer um contraponto às situações em que o professor se exime de assumir a função-autor de sua prática docente, procuramos gerar dados que representem a situação inversa, isto é, casos que exemplifiquem o fato de que professores produzem material didático a despeito da grande oferta de obras prontas para esse fim. Para tanto, apresentamos produções didáticas de dois professores de escolas privadas e de um professor de escola pública.

3.2.1 Constituição da autoria no exercício do magistério em duas escolas privadas

A fim de investigarmos a constituição da autoria em materiais didáticos produzidos em escolas da rede privada de ensino, coletamos os módulos das disciplinas Português e Redação do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio de duas instituições de Belém-PA, as quais denominamos de “escola A” e “escola B”. A primeira apresenta três módulos durante o ano letivo; a segunda, dois (chamados de

“volumes”). A fim de facilitar a descrição dos dados da análise, chamaremos ambos os materiais de “módulos” e “cadernões” (termo adotado pela maioria dos alunos).

Nessas instituições delega-se ao professor ou à equipe de professores responsável por cada disciplina a função de formular o conteúdo que será usado em suas aulas por um determinado período – três, quatro ou seis meses. Esse material é reunido em cada módulo (denominado de “cadernão” pela maioria dos alunos) e produzido gradualmente durante o ano letivo. Apresenta uma diversidade de ilustrações, além de gabarito referente à maior parte das atividades propostas. As páginas são enumeradas e apresentam cabeçalho e rodapé com informações sobre a escola, a disciplina etc. O conteúdo encontra-se dividido entre as abordagens teóricas e as atividades.

Verificamos que todos os módulos analisados adotam como objeto de ensino apenas a modalidade escrita da língua, em detrimento da modalidade oral. Em relação aos conteúdos que norteiam as aulas de Português e Redação, verificamos que, nesta última, a maior parte deles são bastante semelhantes, visto que privilegiam, sobretudo, o gênero “redação de vestibular”: narração e textos argumentativos (carta e dissertação – sendo esta última a mais contemplada). Os módulos de Redação contemplam, ainda, certa diversidade de gêneros (conto, crônica, fábula, editorial, entre outros), mas, em muitos casos, não os elegem como objeto de ensino. Já em relação à disciplina Português, a abordagem teórica é bastante diversificada e as atividades dividem-se, principalmente, em interpretação de texto e atividades epilinguísticas.

Quanto à responsabilidade pela escritura dos conteúdos dessas disciplinas, verificamos poucas passagens em que são referenciados autores que embasam a abordagem teórica. No que diz respeito às atividades, nos módulos de Português, na maioria dos casos, estas não são referenciadas; ao passo que, na maior parte das atividades de Redação, são citados como fonte exames de vestibulares de âmbito local e nacional (UNAMA, UEPA, UFPA, UNICAMP, ENEM etc.), principalmente no que tange às propostas de redação; todavia, vale ressaltar que alguns desses materiais apresentam no final do módulo uma bibliografia. Assim, esses resultados indicam que a função-autor nos cadernões articula os trabalhos de elaboração e de compilação, embora não se tenha certeza de que as atividades sem fonte sejam de fato redigidas pelos professores.

Em relação aos cadernões de Redação da escola A, verificamos a existência de atividades repetidas em módulos distintos – por exemplo: todo o conteúdo do módulo II do 3º ano está contido no módulo II do 1º ano, havendo neste alguns acréscimos na parte teórica; nos módulos do 2º ano, quase metade das propostas de redação também se encontram no material de outros anos e a maioria dos tópicos e explicações teóricas são repetidos, embora os exercícios sejam diferentes. Já nos cadernões de redação da escola B, constatamos que, apesar de a maioria dos tópicos ser recorrente em todas as séries do Ensino Médio, não há repetições de atividades, embora haja a repetição de alguns poucos textos que receberam tratamento diferenciado em cada módulo. Por exemplo, a crônica “Caso

Isabella: a dor da falta de sentido”, de Arnaldo Jabor, foi usada tanto em um módulo do 1º ano, para exemplificar a argumentação por citação, quanto em um módulo do 2º ano, como exemplo de crônica e como texto a ser interpretado para identificar características desse gênero.

Além disso, verificamos, em alguns materiais, certos traços que destoam desse padrão. Os cadernões I e II do 3º ano de Redação (escola B) distinguem-se dos demais por duas características: as atividades aí presentes são assinadas por um professor e algumas delas incluem discussões teóricas oriundas da esfera universitária que não são encontradas nos demais módulos.

Em relação ao primeiro ponto, o professor responsável pela produção dos cadernões do 3º ano da escola B inclui a seguinte observação ao fim do módulo: “Material elaborado, compilado e organizado pelo prof. [...]. Todas as fontes são citadas ao término dos textos.” Diferentemente de todos os outros materiais analisados, este professor assume a responsabilidade tanto pela escritura de certos textos como pela seleção e organização de outros. Verificamos, portanto, que o professor não assume apenas a função de escritor do material, mas também uma certa função-autor, vinculando seu nome à palavra veiculada por ele. Além disso, ele manifesta um discurso a favor de que os textos apresentados em materiais didáticos sejam referenciados, o qual é cruzado, parafrasticamente, por um discurso de reprovação ao modo como os produtores desse tipo de material, supostamente, fazem uso de fontes variadas sem as devidas referências.

Em relação ao segundo ponto, destacamos um exemplo extraído do II módulo do 3º ano da escola B:

Existem vários tipos de texto, classificados de acordo com sua finalidade básica: há textos didáticos, publicitários, informativos, poéticos, literários, humorísticos, entre outros. Chamar a **descrição**, a **narração** e a **argumentação** de **tipos de texto** é incorreto. Na realidade, elas são **modos de organização textual**. É preciso que não se confunda tipo de texto com o modo como ele é organizado. É claro que tipo de texto e modo de organização de um texto são tópicos que se interligam e, por isso, merecerão a devida atenção neste trabalho. Falaremos, a princípio, de certos tipos de textos comuns em provas de exames e concursos públicos; posteriormente, discutiremos suas organizações textuais.

Este trecho destaca-se pelo fato de apresentar uma conceitualização de “tipo” e “modo de organização textual” que não apenas se diferencia dos conceitos presentes em outros módulos, como também consiste numa crítica a eles. A crítica em si não é original, já que remete a uma discussão presente, por exemplo, na obra de Adam (2008), mas demarca uma posição que, ao mesmo tempo, diferencia-se e explicita sua diferença em relação ao tratamento mais comum do assunto nos cadernões.

3.2.2 Constituição da autoria no exercício do magistério em uma escola pública

Apresentamos neste item uma discussão sobre materiais didáticos elaborados e utilizados por um professor que atua numa escola pública. Os dados foram gerados em 2010 por uma estagiária do curso de Letras. Os materiais utilizados por este professor consistem em folhas de atividades, sempre formatadas de forma a ocuparem uma página (anverso de uma folha fotocopiada), dividida em duas

colunas, contendo um cabeçalho com o nome e endereço da escola, a série a que o material se destina e uma numeração (“material nº 1, 2” etc.). Do rodapé da página consta, em todos os materiais, a seguinte identificação: “LÍNGUA PORTUGUESA – Prof. *Fulano de Tal* – e-mail: fulano@email.com, fones: 0000-0000”. Além disso, chama atenção, em todos os materiais reproduzidos pela estagiária, a presença de créditos a uma “entidade patrocinadora”: no canto inferior direito da página, vê-se uma logomarca acompanhada do seguinte texto: “*Apoio cultural: ...*”.

Estas marcas permitem inferir algumas características da função-autor na qual o professor se inscreve ao produzir suas folhas de atividade: a) uma inscrição institucional (identificação da escola no cabeçalho); b) uma individualização da responsabilidade sobre o material (identificação do professor e de seus contatos, no rodapé); c) uma responsabilização pela coerência do conjunto formado por todos os seus enunciados (a numeração dos materiais); d) uma responsabilização “jurídica” pela produção do material (identificação do “apoio cultural”, possivelmente na forma do fornecimento das fotocópias utilizadas pelo professor).

O material em si consiste em atividades de gramática, exercícios epilinguísticos, interpretação de texto e propostas de escrita. Em algumas das atividades, o professor identifica a fonte do material de base: “enviado por e-mail”; “este texto foi distribuído na missa de 7º dia do avô de um amigo meu”, de forma semelhante ao professor que assina suas atividades nos cadernões da escola B.

Tomemos como exemplo a primeira atividade que a estagiária observou, a qual o professor chamou de “treino ortográfico”. O exercício consistia em um texto, aparentemente redigido por ele, no qual havia 40 palavras sublinhadas. Os alunos deviam consultar o dicionário para determinar se as palavras destacadas estavam escritas corretamente ou não. Eis o trecho inicial do texto:

A GRANDE FESTA

A **expectativa** era grande. A barraca da **pechincha** já estava armada. Havia **perspectiva** de muito movimento. A **paçoca** ainda estava **insossa** e a **canjica** certamente **docíssima**.

Na sequência, a folha apresenta um espaço para os alunos preencherem sua quantidade de acertos e uma “tabela de classificação”.

Como foi meu desempenho em um total de 40 palavras?

Errei quantas? Resposta: _____

Acertei quantas? Resposta: _____

TABELA DE CLASSIFICAÇÃO

A) De 00 a 05 acertos

Estou zerado(a)!!!

B) De 06 a 10 acertos

Levei o farelo!!!

C) De 11 a 15 acertos

Tô mal pra caramba, mas tenho chance!

D) De 16 a 20 acertos

Preciso estudar mais!!!

E) De 21 a 25 acertos

Escapei por pouco!!!

F) De 26 a 30 acertos

Fui aprovado, mas vou me esforçar mais!

G) De 31 a 35 acertos

Uma vaga é minha, eu me classifiquei!!!

H) De 36 a 40 acertos

Ninguém me segura, eu sou o máximo!!!

Esse modelo de avaliação tem perfil semelhante ao de enquetes da internet ou de revistas de variedades, além de remeter, de certa forma, ao material didático voltado para o vestibular (“uma vaga é minha”). Assim, esse material, embora seja usado com alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública, leva-nos a identificar resquícios de estilo peculiar a materiais que, geralmente, circulam no Ensino Médio de escolas privadas e em cursos pré-vestibulares. Contudo, se por um lado esse material possui um perfil que ocupa um lugar comum em escolas privadas, por outro, a inserção da “tabela de classificação” como forma de estimular os alunos a completarem a tarefa e compararem seu desempenho evita a “mesmice” das atividades de correção ortográfica. Outro aspecto singular na atividade é o uso de gírias e contrações típicas da fala na “tabela de classificação”, mesmo em se tratando de um exercício de ortografia, o que demonstra um trabalho bem-sucedido de gerenciar duas funções-autor distintas: a da tarefa didática em si, regida pela “norma culta”, e a do comentário sobre o desempenho dos alunos, inscrita num registro mais próximo da oralidade. É de se notar, em todo caso, que a norma menos “padrão” é utilizada para designar os piores desempenhos: o professor escreve “tô mau pra caramba”, mas não “eu sô o máximo”, por exemplo.

A condução da atividade em sala mostra outro aspecto relacionado à autoria exercida pelo professor. Considere-se o trecho abaixo, extraído do relatório da estagiária que observou as aulas deste professor em 2010:

Em certo momento da correção o professor pergunta: - ‘O que é mexerico?’, em seguida, uma aluna responde: - ‘Se incomodar com a vida dos outros’. Depois ele faz outra pergunta: - ‘O que é gnomo?’. De imediato, um aluno responde: - ‘É um duende’. Nesse instante o professor bate na mesa e pergunta: - ‘É um ser mitológico?’. Os alunos confirmam que sim, e depois disso, ele começa a balançar os braços, bate palma e diz: - ‘Na macumba se chama gererê’. Todos começam a rir.

Como se vê, um pouco do “estilo” presente no material didático parece ressoar o próprio estilo de condução da aula do professor, que utiliza o humor e a gíria em sala para chamar a atenção dos alunos, para surpreendê-los, para manter seu turno e garantir a progressão da aula (a correção da atividade, apesar das brincadeiras, é levada até o fim). O relato da estagiária mostra, portanto, que uma das razões de a atividade ser bem-sucedida é o fato de ela condizer com o estilo do próprio professor que a propõe, criando a sensação geral de que a tarefa proposta, o material didático e a atuação do professor coadunam-se em um mesmo discurso e convergem para uma mesma posição.

4 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, verificamos que a autoria de materiais didáticos na formação aparece de forma difusa. Há poucas menções explícitas, na documentação dos cursos, que garantam o trabalho de elaboração de materiais didáticos como elemento inequívoco de sua formação. Na maior parte das vezes, as expressões que poderiam remeter a esse tipo de trabalho parecem ser entendidas, no cotidiano das instituições, como referentes às seguintes atividades: produção de projetos de pesquisa e a realização de pesquisas em escolas, sem envolver a elaboração, aplicação e análise de produção didática. Inversamente, onde há a necessidade de criar aulas – principalmente, nos estágios supervisionados – esta tarefa é, na prática, deixada a cargo dos alunos e conta com poucos momentos em que possa ser planejada ou avaliada em conjunto com a turma e o professor.

Nas ocasiões em que se torna necessário providenciar material para aulas, no estágio ou no exercício do magistério, encontramos uma situação semelhante: a função-autor parece constituir-se mais pela compilação e adaptação do que pela elaboração propriamente dita. Vimos, finalmente, que, no exercício dessa função-autor, o modo como se apropriam das fontes varia conforme a natureza destas: apropriam-se e identificam enunciados provenientes da literatura, de manuais de gramática e de exames de vestibulares, ao passo que se apropriam das atividades didáticas em si (consignas, exercícios de múltipla escolha etc., com a notável exceção das propostas de redação de vestibulares), provavelmente, sem considerar necessário indicar sua origem.

Por outro lado, constatamos a existência de professores que realizam um movimento de “apropriação autoral”, como verificamos em dois módulos do 3º ano da escola B e no exemplo do professor de escola pública discutido no item 3.2.2. Esta apropriação se dá por meio de diversos movimentos, que incluem a inscrição do próprio nome na atividade, a explicitação de divergências em relação a posições apresentadas como “não-autorais”, a inscrição de traços singulares de estilo etc.

Finalmente, no que diz respeito ao professor assumir a autoria não só da produção do material didático, mas, sobretudo, de sua aula, a partir do caso investigado em uma escola pública de Belém-PA, verificamos que a autoria diz respeito à maneira como a singularidade do professor se expressa, duplamente, na posição assumida nas interações com os alunos e na posição assumida enquanto “voz didática” que fala no material dado aos alunos.

Assim, se é verdade que os professores não elaboram material didático, isto ocorre, provavelmente, por dois motivos: não se ensina o futuro professor a fazer isso na universidade; e a função-autor predominante no universo escolar, em relação aos materiais didáticos, está mais ligada aos atos de selecionar, organizar e adaptar materiais já disponíveis do que à criação de materiais originais.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CUNHA, Celso, CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. L. F. Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2008/1969.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas (SP): Pontes, 1997.

POSSENTI, Sírio. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Francivaldo Mata Quaresma¹

RESUMO

O texto aqui apresentado procura empreender uma discussão teórica a respeito do tema “Variação linguística e o ensino de língua portuguesa”. Partindo de pressupostos da Sociolinguística, apresentados por autores renomados como Marcos Bagno, Sírio Possenti, Rosa Virgínia Matos e outros, refletimos a respeito da importância de mudança do paradigma educacional estabelecido no que se refere, sobretudo, à variação linguística no ensino e aprendizagem de língua portuguesa e da necessidade de implementação de uma educação autenticamente linguística nesse contexto. Tendo em vista essa constatação apresentam-se ao final deste artigo algumas propostas teórico-metodológicas que podem contribuir para a concretização deste novo paradigma educacional.

Palavras-chave: Variação linguística; Ensino; Língua portuguesa.

ABSTRACT

The text here presented it tries to undertake a theoretical discussion regarding the theme “Linguistic Variation and the Teaching of Portuguese Language”. Leaving of presupposed of the sociolinguistic presented by renowned authors like Marcos Bagno, Sírio Possenti, Rosa Virginia Matos and other. We contemplated regarding the importance of change of the established educational paradigm in what it refers, above all to the linguistic variation in the teaching and learning of Portuguese language and of the need of introducing of an education genuinely linguistics in that context. With base in that verification comes at the end of this paper some theoretical-methodological proposals that can contribute to the materialization of this new educational paradigm.

Key word: Linguistic variation; Teaching; Portuguese language.

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

A Linguística moderna vem empreendendo nos últimos anos avanços significativos no que se refere ao estudo das línguas humanas. A sociolinguística, ciência Linguística que se ocupa, sobretudo, do estudo das relações entre língua e sociedade, tem realizado, por meio de seus estudiosos, pesquisas que procuram revelar a heterogeneidade como um aspecto inerente às línguas humanas. Com isso, essa teoria linguística defende a ideia de que as línguas estão sujeitas à variação. Ou seja, uma mesma língua permite que um mesmo conteúdo significativo seja expresso por meio de diversas formas linguísticas e com um mesmo valor de autenticidade.

No que se refere à língua portuguesa, estudiosos como Marcos Bagno, Sírio Possenti, Rosa Virgínia Mattos e outros procuram mostrar que esta realidade não é diferente. Assim como outras línguas humanas, o português apresenta uma rica diversidade variacional. Nosso país tem como língua oficial um idioma que é múltiplo em suas realizações. Entretanto, como veremos a seguir, do ponto de

¹ Mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Pará (UFPA).

vista pedagógico, a variação linguística tem sido vista de maneira equivocada.

Neste texto, primeiramente, vamos fazer uma reflexão a respeito da natureza do fenômeno variacional. Em seguida, falaremos sobre como tem se delineado o ensino de língua portuguesa no que se refere, principalmente, à variação linguística, no contexto da pluralidade linguística e diversidade cultural de nosso país. Finalizando nossa discussão, vamos discutir sobre a importância de se constituir na pedagogia de ensino e aprendizagem de língua materna uma educação autenticamente linguística.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM FATO INERENTE À LÍNGUA

A variação linguística é um tema que tem sido tratado com muito destaque dentro dos estudos linguísticos. A sociolinguística é a corrente teórica que tem se destacado na abordagem desse tema.

Partindo do pressuposto de que as línguas se caracterizam pela heterogeneidade, os estudiosos das línguas, em especial os sociolinguistas demonstram que a variação é um aspecto inerente às línguas. Para Possenti “[...] todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual, todos falem da mesma forma.” (POSSENTI, 1996, p. 33). Apesar de uma determinada língua, como por exemplo, a língua portuguesa, ser constituída por uma única estrutura, isto é, uma única gramática, a qual dá identidade a ela e a diferencia das demais, o uso que se faz dela é explicitamente dinâmico e diversificado.

A variação é um fato inerente à língua, faz parte de sua essência, portanto, é inevitável. Segundo Bagno, a variação constitui a língua em seu estado permanente de transformação, de fluidez, de instabilidade (BAGNO, 2007, p. 38). A partir deste ponto de vista vemos que a variação é um processo dinâmico que ocorre devido aos diversos usos que se faz da língua em todos os seus níveis: fonético-fonológico, morfossintático, lexical e etc...

Se pensarmos nos falantes, isto é, no ser humano usuário da língua, visualizamos um ser complexo, dinâmico em sua interação social. Como consequência disso, o uso da língua adquire características semelhantes, ou seja, torna-se diversificado e multiforme.

As próprias relações que se evidenciam na sociedade revelam e evidenciam a variação linguística. Possenti afirma que “[...] a variedade linguística é o reflexo da variedade social e como em todas as sociedades existe alguma diferença de *status* ou de papel entre indivíduos ou grupos, estas diferenças se refletem na língua” (POSSENTI, 1996, p. 34). Assim como a sociedade é constituída por uma variedade, isto é, apresenta diferentes formas de organização grupal ou individual, a língua também possui, pois se realiza nela e, portanto, sofre influências dela.

Além disso, outra verdade que vem reforçar o que estamos discutindo neste capítulo é que não existem línguas uniformes. Em outras palavras, as línguas variam, pois constituem uma faculdade humana. Sendo assim, os indivíduos, enquanto seres pensantes e dinâmicos, fazem usos diferenciados

das línguas. O fato de termos uma única língua oficial em nosso país, o português, não significa que todos os falantes brasileiros desta língua a usem da mesma maneira.

Em um país tão grande quanto o nosso, rico em diversidade geográfica, social, étnica e cultural, pensar numa uniformidade de uso da língua seria, no mínimo, uma incoerência, pois, como já afirmamos anteriormente a diversidade social se reflete numa diversidade linguística.

Partindo do ponto de vista de que uma marca característica de toda e qualquer sociedade é a diversidade, pois são constituídas por seres humanos, que por sua própria natureza são diversos e dinâmicos, entendemos que as línguas, em seus usos, sofrem variação. Por isso, não são uniformes. Diríamos que são multiformes.

Apesar de ser cientificamente comprovada, o não reconhecimento da variação linguística como um fato intrínseco às línguas humanas gera em nossa sociedade um tipo de preconceito que vinha sendo mascarado por uma ideia errônea de língua: o preconceito linguístico. Credo numa concepção de língua pura, imutável e homogênea, muitos detentores de um falar dito “melhor” desvalorizam, menosprezam e discriminam determinadas realizações linguísticas considerando-as “erradas”. De um lado temos os falantes da língua “padrão”, a variante que goza de prestígio social. De outro, temos os de usos linguísticos que não gozam de nenhum prestígio social e por isso são discriminados dentro de nossa sociedade.

Para Bagno (1999, p.47) “[...] não existe nenhuma variedade nacional, regional ou local que seja intrinsecamente “melhor”, “mais pura”, “mais bonita”, “mais correta”, que outra. Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam”. Vemos nessas palavras de Bagno que nenhuma das variedades existentes na língua deve receber maior valor em relação à outra, pois todas desempenham eficientemente a função para qual existem que é a de suprir as necessidades linguísticas dos falantes que as utilizam.

Como vimos, infelizmente, o fenômeno variacional vem sendo mal interpretado em nossa sociedade, tem sido encarado de maneira preconceituosa. Diante disso, um dos objetivos deste texto é contribuir para a construção de um novo olhar a respeito da variação linguística. Olhar este desprovido de qualquer preconceito.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PLURALIDADE LINGUÍSTICA E DIVERSIDADE CULTURAL.

A homogeneidade linguística sempre foi propagada nas gramáticas normativas tradicionais. A abordagem presente nesses manuais sempre defendeu a ideia de uma língua portuguesa única, pura e intocável e que precisa ser preservada e defendida de qualquer influência linguística que fuja aos padrões estabelecidos por ela. Porém, sabemos que essa ideologia não corresponde à realidade linguística vivenciada no Brasil.

A Linguística Moderna, especialmente a Sociolinguística, vêm mostrando, como já dissemos neste trabalho, que a heterogeneidade é uma característica inerente à língua. Isto é, a língua varia tão naturalmente quanto variam as relações socioculturais entre indivíduos dentro de uma comunidade. Portanto, no que diz respeito à língua portuguesa, a realidade não é diferente.

Como já sabemos, nosso país é constituído de uma diversidade cultural. Desde o início de sua formação, elementos, principalmente, da cultura europeia (portuguesa), indígena e africana influenciaram-se mutuamente formando o que nós chamamos hoje de cultura brasileira. Obviamente, com o passar do tempo culturas de outros povos também, embora em menor proporção, forneceram elementos que se fazem presentes em nossa cultura.

Assim como a cultura, a língua falada em nosso país também é plural. Num país com dimensões continentais como o nosso, com características socioculturais próprias em cada região, a pluralidade de falares é evidente.

Com o objetivo de documentar, descrever e analisar toda essa riqueza variacional da língua portuguesa falada no Brasil, já temos, em nosso país, um projeto, cujo nome é ALIB (Atlas Linguístico do Brasil). A intenção deste projeto é construir um Atlas Linguístico, no qual esteja documentado como se dão as variações linguísticas em cada região do país.

No âmbito do estado do Pará temos um projeto chamado ALIPA (Atlas Linguístico do Pará) que já possui publicado, um Atlas Linguístico Sonoro do Estado do Pará (ALISPA). Nesse Atlas encontram-se documentadas variações presentes no falar paraense. Estados como a Bahia, Minas Gerais, Paraíba, Sergipe e outros também já possuem seus Atlas Linguísticos publicados.

A partir dos projetos de pesquisa citados acima, podemos constatar que a pluralidade linguística no Brasil não é fruto da imaginação de linguistas paranoicos, mas é uma realidade constatável. Nosso país é rico em cultura, diverso desde sua origem. Com a língua falada nesse país acontece o mesmo. A riqueza linguística do Brasil é algo que também faz parte da sua identidade. Infelizmente, o modelo de sociedade imposto pelo capitalismo vigente em nosso país, não atribui de forma democrática um justo valor a cada cultura e a cada variante linguística presente no território nacional. Formada por uma divisão de classes, a sociedade brasileira ainda está longe de gozar, do ponto de vista prático, de uma democracia completa e efetiva.

Quando avaliamos o nível das desigualdades presente em nosso país, constatamos que a modalidade de cultura que goza de privilégios, benefícios e é tida como autêntica e original pertence à classe dominante. Ou seja, àquele grupo social que possui poder econômico dentro da sociedade. Essa manifestação cultural é imposta, muitas vezes, como uma espécie de referencial exclusivo a que outras formas de existência cultural devem se submeter.

Um grande problema surge quando a escola reproduz essa ideologia, pois

[...] Tal cultura é arbitrariamente imposta, já que, na relação pedagógica em si mesma, abstratamente considerada, nada há que leve a instituir a matriz de valores da classe

dominante como cultura referencial exclusiva a transmitir. Objetivamente, a ação pedagógica reveste-se, assim, de violência simbólica, pois decorre da imposição por um poder arbitrário, de uma cultura também arbitrariamente selecionada e que de forma alguma pode ser deduzida de princípios universais. Na realidade, essa seleção é arbitrária por que se baseia nas relações de força entre os grupos sociais. (BOURDIEU & PASSERON. In: MUSSALIN e BENTES. (orgs.), 2007, p. 70).

De fato, não há nada na matriz de valores da classe dominante que justifique a transmissão de sua cultura como um referencial de exclusividade. A escola deve ser um espaço aberto para todas as culturas. Se não for assim constituída, a escola torna sua ação pedagógica um ato de violência simbólica, impondo de maneira arbitrária uma cultura que não encontra justificativa em nenhum princípio universal, pois é fruto de um estrato social, o qual possui maior poder na luta de classes típicas das sociedades capitalistas e somente, por isso, impõe-se como modelo a ser seguido.

Dessa maneira a ação pedagógica instituída pela escola fere a identidade cultural dos demais grupos sociais relegando-os à condição de inferioridade. Toda cultura possui o seu devido valor e deve ser respeitada em sua peculiaridade.

Atitudes de intolerância seja no aspecto cultural, social, étnico e etc., já foram responsáveis por verdadeiros genocídios no decorrer da história. Podemos citar como exemplo as nações indígenas que foram dizimadas durante o período da colonização do Brasil.

Refletindo a imposição cultural, uma imposição linguística se delineia na ação pedagógica desenvolvida pela escola conforme já vimos neste trabalho. Tal atitude não é menos destrutiva, pois a língua que falamos também é parte constitutiva de nós mesmos. Nossa forma de usar a língua é parte de nossa identidade. Quando somos coagidos a, simplesmente, abandonar nossa forma de expressão para adquirir e usar outra imposta pela escola, uma parte de nossa identidade é exterminada.

Para Bagno

[...] a linguagem, de todos os instrumentos de controle e coerção social, talvez seja o mais complexo e sutil, sobretudo depois que, ao menos no mundo ocidental, a religião perdeu sua força de repressão e de controle oficial das atitudes sociais e da vida psicológica mais íntima dos cidadãos. E tudo isso é ainda mais pernicioso porque a língua é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano – em boa medida, *nós somos a língua que falamos* [...] (BAGNO, 2003, p. 16 e 17).

Bagno, nessas palavras, admite o uso da linguagem como instrumento de controle e coerção social, o qual, dentre outros, é o mais complexo e sutil. A língua, enquanto uma das manifestações da linguagem, pode ser caracterizada como um instrumento de manipulação e de controle social quando, por exemplo, uma classe se considera dona dessa língua, impondo sua forma de usá-la como a única digna de aceitação.

Por muito tempo no mundo ocidental, especialmente durante a Idade Média, a religião tornou-se um instrumento de repressão e de controle da vida política, social e psicológica dos indivíduos. A igreja por meio do clero exercia domínio sobre a sociedade, usando como estratégia a religião. E é só a

partir do advento do renascimento anunciando a Era Moderna que a religião começa a perder sua força junto com a igreja enquanto um mecanismo ideológico de manipulação.

Concordando com Bagno, acreditamos que nos dias atuais a língua tem ocupado, até certo ponto, uma função que antes foi exercida pela religião. De maneira bem mais sutil, as classes dominantes exercem seu poder proclamando-se dona e usuária da língua pura e original, a qual deve ser difundida pela escola impondo-se a qualquer outra forma de manifestação linguística, pois, segundo a ideologia desse grupo social, tais manifestações ocupam uma posição de inferioridade.

Tal concepção a respeito da língua nega e agride a identidade dos indivíduos usuários de variantes não prestigiadas pelos grupos dominantes, pois, parafraseando Bagno, “somos a língua que falamos”. Portanto, menosprezar e julgar inferior a manifestação linguística de um indivíduo é menosprezar e julgar inferior o próprio indivíduo.

Uma postura de respeito e valorização da pluralidade linguística e da diversidade cultural precisa ser construída dia após dia em nosso país. Atitudes de intolerância não são justificáveis, seja no aspecto político, racial, étnico ou em qualquer outro. Vivemos num país onde há liberdade de expressão, portanto, devemos lutar para garantir esse direito.

POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA!

Acreditamos na necessidade de mudança do paradigma de educação de língua materna implementado pela escola, atualmente. E, pelos motivos já apresentados neste trabalho até aqui, julgamos necessário trazer neste momento propostas teórico-metodológicas que constituem um novo olhar a respeito do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. São propostas veiculadas no campo dos estudos linguísticos e que, sem dúvida, são dignas de apreciação.

Para iniciarmos nossa sucinta discussão, vamos falar um pouco sobre Letramento. Essa é uma proposta muito difundida hoje no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna em nosso país. Como ponto de partida de nossa discussão, vamos refletir um pouco no que consiste essa proposta.

Letramento pode ser definido como um “[...] estado ou condição de quem *não só* saber ler e escrever, **mas** exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive conjugando-as com as práticas sociais de interação oral.” (SOARES *apud* BAGNO, 2002, p. 52).

Para Magda Soares, como vimos acima, Letramento consiste num estado, numa condição de quem não somente sabe ler e escrever, mas exerce, isto é, responde às demandas sociais de leitura e escrita, interage com os mais diversos gêneros e tipos textuais, reconhecendo suas funções e utilizando-os de maneira competente na sociedade onde está inserido. Além disso, procura também inter-relacionar essas práticas de leitura e escrita com práticas sociais que se estabelecem na oralidade.

Já mostramos neste trabalho que o cerne do ensino de língua portuguesa em nossas escolas tem sido a gramática normativa. Há uma preocupação, por parte desta pedagogia, de ensinar um padrão de língua idealizado a partir da análise de uma nomenclatura gramatical obsoleta. Como consequência disso, os resultados de ensino e aprendizagem têm se mostrado insatisfatórios. O texto como unidade de sentido é substituído pelo vocábulo ou mesmo pela frase. Com isso, o desenvolvimento de competências linguísticas indispensáveis para o indivíduo e que são exigidas pela sociedade não é concretizado.

Práticas de leitura e escrita de textos devem ser instituídas de maneira intensificada em sala de aula. Muita leitura e muita escrita atrelada à prática de escuta e produção de textos orais são indispensáveis para a formação de usuários competentes da língua. A escola precisa priorizá-las, dedicando boa parte do tempo disponível para ser gasto com elas.

A proposta do Letramento é tornar a escola um espaço de leitura e escrita de textos, bem como de inter-relação dessas atividades com a oralidade. O objetivo é tornar o aluno um usuário da língua apto a responder às exigências sociais referentes à língua. Ou seja, alguém que cultiva, que se envolve em práticas de leitura e escrita dos mais diversos tipos e gêneros textuais de maneira proficiente.

Entretanto, sabemos que implementar essa proposta na escola constitui um grande desafio. Além da resistência apresentada por muitos profissionais da educação em repensar a metodologia normativa tradicional presente em sua prática pedagógica e dar espaço para novas metodologias, temos alguns fatores de ordem didático-pedagógica e político-administrativa que precisam ser contemplados.

Entre os fatores de ordem didático-pedagógica temos a ampliação do número de ambientes de leitura (bibliotecas, salas de leituras etc.), promoção de eventos que visem à propagação da importância e prazer da leitura e escrita, com estímulo ao uso da oralidade, (palestras, fóruns, feiras de livros, etc.) e, sobretudo, a criação de condições para que todos os alunos tenham acesso aos livros. Concernente aos fatores de ordem político-administrativa temos a necessidade de maiores investimentos do poder público em educação, melhorias infra-estruturais da escola, etc.

Seguindo uma linha de pensamento semelhante a essa proposta, buscando melhorias na qualidade do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) apresentam uma reflexão crítica e propostas concernentes ao tratamento desta disciplina na educação básica. No documento referente à 5ª e 8ª séries do ensino fundamental faz-se uma reflexão, a qual julgamos importante destacar aqui. Assim diz o texto:

Tomando-se a língua como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente,

ampliar sua competência discursiva. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - 5ª à 8ª séries, 1998, p. 27).

De acordo com o trecho destacado acima, atividades discursivas como: escuta de textos orais, leitura de textos escritos e produção de textos orais e escritos devem constituir a essência do trabalho com a língua portuguesa, pois a análise e reflexão sobre os aspectos envolvidos nessas atividades podem propiciar uma ampliação progressiva da competência discursiva do aluno.

A presença do texto, tanto oral quanto escrito, em sala de aula é imprescindível para que o aluno desenvolva suas habilidades linguísticas. O limite instituído pelo vocábulo e pela frase precisa ser superado para que o universo textual seja estabelecido. Adentrar esse universo e desvendar a maneira pela qual se constitui a partir de análises linguísticas críticas tornam-se atitudes fundamentais para a construção de uma competência linguística verdadeira e eficiente.

Certamente a proposta apresentada pelos PCNs é importante e precisa ser implementada não somente em aulas de língua portuguesa, mas em todo e qualquer trabalho que vise uma formação proficiente de leitores e produtores de textos.

Defendendo a ideia de se instituir no processo de ensino e aprendizagem de língua materna uma prática de reflexão e análise linguística, proposta esta defendida também pelos PCNs, Marcos Bagno apresenta a pesquisa linguística como uma alternativa para se empreender um trabalho com a língua a partir de uma abordagem diferente daquela efetivada tradicionalmente pela gramática normativa.

Em Bagno (2002) podemos acompanhar passo a passo a proposta do autor. Ali são apresentados cinco passos, os quais constituem o caminho a ser percorrido para se chegar à concretização do processo.

Como primeiro passo, o autor coloca a necessidade de verificar a maneira pela qual é tratado determinado fenômeno linguístico pela abordagem tradicional presente na gramática normativa, livro didático, manual de redação e etc. O segundo passo é a investigação do fenômeno numa perspectiva histórica. Essa investigação servirá para mostrar que muitos usos presentes em variedades linguísticas não prestigiadas têm uma explicação na própria evolução histórica da língua e, portanto, não são invenções de pessoas ignorantes que o tempo todo “rasgam o dicionário e a gramática”, segundo afirmam alguns gramáticos paranoicos.

O terceiro passo é a investigação da língua viva, falada e escrita. A ideia é a de selecionar um *corpus* de língua culta falada e um *corpus* de língua escrita culta em uso na atualidade em textos de revistas, jornais, entrevistas e etc., para que a partir dessas realizações o estudante verifique e adquira um domínio culto real da língua e não aquele idealizado pela abordagem tradicional. Obviamente, que um estudo de outras variantes da língua não está descartado.

O quarto passo é a apresentação de explicações alternativas para determinado fato linguístico que recebe uma análise incoerente efetuada pela tradição gramatical. A partir da investigação da língua

viva, o estudante certamente chegará a resultados diferentes daqueles expostos pela abordagem tradicional. Chegando a este ponto, então, o professor, que deve estar de posse de um arcabouço teórico que dê conta de explicar os fenômenos em evidência na língua, vai junto com os alunos elaborar hipóteses que esclareçam tais ocorrências.

O quinto e último passo é constituído pelas conclusões. A partir dos resultados obtidos na pesquisa o estudante, juntamente com seu professor, estará apto a submeter a doutrina gramatical tradicional a críticas pautadas em pressupostos linguísticos e chegar até mesmo a propor a revisão das bases teóricas que sustentam essa doutrina problemática e insuficiente para explicar a língua em sua dinamicidade.

No ponto de vista do autor, a pesquisa linguística tem muito a contribuir com a pedagogia de ensino e aprendizagem de língua materna. Para o professor é uma oportunidade de construção de uma postura muito mais autônoma referente ao seu trabalho, pois mesmo sendo pressionado a utilizar a gramática e o livro didático de abordagem tradicional poderá posicionar-se de maneira crítica diante dessa ideologia. Para o aluno é uma chance de desenvolver sua capacidade de análise e de reflexão crítica, não apenas no que se refere à língua, mas a outros campos do conhecimento com os quais venha a interagir.

Acreditamos na necessidade de instituir-se no âmbito do processo de ensino e aprendizagem de língua materna uma verdadeira e efetiva educação linguística. Para Bagno,

o objetivo da escola, no que diz respeito à língua é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira *educação linguística*. (BAGNO, 2002, p. 80).

Nessas palavras do autor podemos ver implicitamente que uma educação linguística é algo que vai além da abordagem gramatical e tradicional, a qual está voltada para o ensino de um padrão idealizado de língua, resumido numa incoerente nomenclatura gramatical, pois tal proposta tem falhado em sua função de formar usuários da língua efetivamente competentes no sentido de se exprimir de maneira habilidosa, por meio da oralidade e da escrita.

Vimos aqui algumas propostas inovadoras que certamente, constituem um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Pensamos que tais propostas fazem parte de um projeto que efetivamente é de construção de uma educação linguística. Acreditamos que a implementação desse projeto tem muito a contribuir para a formação de usuários proficientes da língua e para uma concepção muito mais democrática a respeito dela, onde haja espaço para uma convivência harmoniosa entre as diversas variantes linguísticas que se manifestam em língua portuguesa e para o reconhecimento do valor linguístico que cada uma possui.

Para finalizar, queremos ressaltar que além das propostas sucintamente apresentadas referentes ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa no sentido mais global, encontramos em Bagno (2007)

sugestões de atividades que podem auxiliar no tratamento pedagógico do tema “variação linguística”, em sala de aula. Essas propostas constituem alternativas para um trabalho que proponha fazer uma abordagem muito mais científica e menos preconceituosa do tema.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Chegando ao final deste texto concluímos que se faz urgente a mudança do paradigma educacional que está instituído nas instituições de ensino de língua portuguesa. Constatamos neste artigo, que tal modelo, baseando-se na abordagem tradicional (gramática normativa), prioriza um ensino pautado num padrão idealizado de língua, o qual inferioriza e discrimina todo e qualquer uso que se afaste deste referencial. A escola, neste contexto, ignora o fenômeno da variação linguística e, desta forma, ignora os próprios usuários das variantes que não gozam de prestígio social. Infelizmente, muitos professores também comungam desta ideologia.

Assim, pensamos que se almejamos uma pedagogia de ensino e aprendizagem de língua portuguesa que de fato forme usuários competentes da língua, tanto em sua modalidade oral quanto escrita, capazes de reconhecer sem preconceitos as diferenças linguísticas expressas em cada uma de suas variantes e de utilizá-las, adequando-as às diversas situações de comunicação, devemos reconhecer e difundir a implementação progressiva de uma educação autenticamente linguística em nossas escolas. Acreditamos que uma educação dentro desses parâmetros contribuirá de forma extremamente significativa para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de usar a língua como um instrumento que pode contribuir para a transformação social e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. 22ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. *A norma culta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michel. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da Gramática: opressão? Liberdade?* 8ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Ana Christina.(orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. vol. 1. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

O GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Gabriel Domício Medeiros Moura Freitas¹⁶⁰

Resumo: Essa pesquisa resulta de atividades desenvolvidas durante o período em que cursamos uma das disciplinas de Estágio Supervisionado existentes no currículo do curso de licenciatura em Letras Português da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Naquela ocasião, realizamos observações de algumas aulas de Língua Portuguesa em uma sala de aula do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública, para, pouco tempo depois, ministrarmos um pequeno curso relativo à leitura, análise linguística e produção textual de dois artigos de opinião. Assim, tendo a finalidade de tornar possível o trabalho com este gênero discursivo na turma escolhida, elaboramos uma sequência didática tomando como base as contribuições teórico-metodológicas que consideram a (língua)gem de forma contextualizada, segundo as múltiplas interações promovidas pelos sujeitos em suas relações sociais mais ou menos formais. Nesse sentido, dentre os objetivos relativos à realização desta nossa proposta, destacamos: verificar as condições de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa vivenciadas por nosso público-alvo no respectivo contexto escolar; abordar o gênero textual escolhido destacando suas características, diferenciando-o também de outros gêneros textuais encontrados socialmente; oferecer alguma contribuição ao desenvolvimento das habilidades de leitura, análise linguística e produção de texto daqueles alunos. A fundamentação teórica destinada a embasar os momentos de observação e participação nas aulas de Língua Portuguesa encontra-se em Antunes (2003, 2007), Bakhtin (1992, 1997), Bunzen (2006), Geraldi (1993), Schneuwly e Dolz (2004), dentre outros.

Palavras-chave: Ensino; Língua Portuguesa; Gênero textual; Artigo de opinião; Ensino Médio.

Abstract: This study is result of some activities developed throughout the period we had attended one of the supervised practices offered by Portuguese Language bachelor's degree from Universidade Federal da Paraíba (UFPB). During that time, we had observed some Portuguese Language classes which took place in a classroom related to High School's last grade. Few days later, we had offered to these students an intensive course about reading, linguistic analysis and textual production involving articles written and to be written in Portuguese. To achieve this purpose, we had prepared a didactical sequence based on theoretical-methodological contributions which consider language emerging from a context, according to the multiple interactions promoted by subjects in social relations either more formal or more informal. So our purpose has the following aims: verify teaching and learning conditions related to Portuguese Language experienced by our public in its school context; work with articles among the students emphasizing first's characteristics and also establishing the differences between other textual genre and this one; offer some contribution to the development of that students' reading, linguistic analysis and textual production skills. Otherwise, our work's theoretical basis can be found in Antunes (2003, 2007), Bakhtin (1992, 1997), Bunzen (2006), Geraldi (1993), Schneuwly e Dolz (2004) and others.

Keywords: Teaching; Portuguese Language; Textual genre; Article; High School.

¹⁶⁰ Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: gabrielmoura@msn.com.

INTRODUÇÃO

Nesse trabalho, discutiremos nossa experiência relacionada à disciplina Estágio Supervisionado VI, uma das disciplinas previstas no currículo da graduação do curso de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba. Desse modo, nossa discussão abrangerá as etapas de planejamento e realização de atividades relativas ao ensino de Língua Portuguesa, destinadas a uma turma do 3º ano do Ensino Médio de determinada escola pública.

As discussões relativas ao planejamento serão abordadas inicialmente, o que inclui a apresentação de questões sobre a elaboração tanto do plano de aula quanto da sequência didática, etapa mais específica em relação à primeira. Por fim, discutiremos a respeito da aplicação desses procedimentos didáticos planejados naquela turma do 3º ano do Ensino Médio inicialmente observada.

Esses momentos de observação de algumas aulas ali ocorridas, entretanto, não constarão nesse artigo em virtude de limitações de espaço, embora eles tenham sido originalmente concebidos para constar no texto aqui publicado, juntamente com o diagnóstico da escola onde aquela turma se encontrava. Se for o caso, publicaremos, em outra ocasião, nova versão dessa análise, na qual esteja disponibilizada a discussão sobre ambos os tópicos ora suprimidos por força da necessidade.

1. O PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Para desenvolvermos uma atividade na turma do 3º ano do Ensino Médio cujas aulas de Língua Portuguesa inicialmente observamos, preparamos um plano de aula e uma sequência didática com a finalidade de fundamentar, tanto teórica quanto metodologicamente, as práticas de ensino posteriormente realizadas com aqueles alunos. Nesse sentido, começaremos discutindo questões mais gerais relacionadas ao primeiro, passando, em seguida, a discutir as especificidades próprias da segunda.

Iniciamos nosso plano de aula estabelecendo o artigo de opinião como gênero textual a ser trabalhado naquele contexto. Desse modo, uma vez escolhido o objeto de ensino, pesquisamos alguma definição a seu respeito e concluímos que ele se caracteriza como um gênero discursivo no qual o/a autor/a desenvolve seus argumentos sobre determinado tema, sendo, portanto, um dos gêneros mais importantes do domínio jornalístico. Assim, tal escolha se destinou à realização, em momentos distintos, de atividades de leitura, análise linguística e produção textual, as quais não devem ser consideradas dissociadamente em qualquer planejamento escolar relacionado ao trabalho com a Língua Portuguesa.

Após escolhermos o objeto de ensino, estabelecemos os objetivos a serem alcançados com a realização de nosso plano de aula, os quais compreendem o desenvolvimento de algumas habilidades relacionadas à Língua Portuguesa por parte dos respectivos estudantes, permitindo-lhes, portanto: compreender o que caracteriza um gênero textual; perceber as especificidades de um artigo de opinião como gênero textual; desenvolver a competência de leitura a partir deste; estabelecer a relação entre o uso de determinado recurso linguístico e sua finalidade argumentativa no gênero textual escolhido; produzir um artigo de opinião, o qual inclui o processo de re-escritura.

Os cinco objetivos acima mencionados, por sua vez, estão relacionados ao conteúdo que embasa o trabalho com artigo de opinião proposto nesse plano de aula e, conseqüentemente, na seqüência didática comentada pouco mais adiante nessa seção. Assim, os seguintes pontos foram estabelecidos como fundamento para as finalidades descritas no parágrafo anterior: desenvolvimento da competência em leitura a partir da abordagem do objeto de ensino escolhido; definição de gênero textual e apresentação de suas características; o gênero artigo de opinião e seus constituintes; o uso de determinado recurso linguístico (dêixis) e sua finalidade argumentativa (coesão textual e posicionamento do locutor no texto); desenvolvimento da competência escrita mediante a produção de um artigo de opinião, incluindo-se aí o processo de re-escritura.

Uma vez delineados o objeto de ensino, os objetivos e o conteúdo referentes ao plano de aula, discorreremos sobre as questões metodológicas destinadas a favorecer um processo de ensino/aprendizagem relacionado à nossa proposta de trabalho mais eficaz. Desse modo, a metodologia aí desenvolvida compreende os seguintes procedimentos: o recurso a aulas expositivo-dialogadas, as quais permitem também a participação dos alunos durante a realização das atividades planejadas, evitando, com isso, a centralização do discurso em torno de quem encaminha a respectiva prática de ensino; uso de slides apresentados em datashow (o que foi possível quando o planejamento e a seqüência didática, discutida a partir do próximo parágrafo, foram aplicados na respectiva turma, como comentaremos no subtópico seguinte); uso da lousa ou do quadro negro disponível em sala de aula; distribuição do(s) artigo(s) de opinião escolhido(s) aos estudantes; discussão das relações entre forma e conteúdo do gênero textual escolhido.

Concluído o plano de aula, passamos a elaboração da seqüência didática, que representa, como já comentamos anteriormente, uma especificação das questões abordadas naquele planejamento, pois aqui há a descrição das atividades a serem trabalhadas com a turma e o encadeamento sequencial envolvido em sua realização. Assim, antes de desenvolvermos as atividades mais propriamente relacionadas ao gênero textual escolhido, procuramos saber dos alunos qual a relação deles frente à leitura de modo geral, seu entendimento a respeito da noção de gênero textual e, conseqüentemente, quais gêneros textuais eles conheceriam. Nesse primeiro momento, nossa finalidade é estabelecer uma

interação mais pessoal em relação aos estudantes daquela turma por meio de suas respostas às três questões apresentadas, buscando favorecer aí também o surgimento e a posterior manutenção do interesse dos mesmos pelos momentos seguintes do trabalho envolvendo o artigo de opinião.

A seguir, discutimos, com base em Geraldi (1993), as características próprias de um gênero textual, que estão relacionadas à própria definição deste, tanto de modo geral quanto especificamente, no caso do artigo de opinião então discutido em sala de aula. Logo, qualquer gênero discursivo deve apresentar os seguintes aspectos para ser assim considerado: quem enuncia; para quem se enuncia; uma finalidade argumentativa; um suporte, ou seja, o meio pelo qual o texto ganha divulgação perante o público; determinado momento de produção (ocasião de surgimento de determinada construção textual dessa natureza); linguagem mais próxima da formalidade ou da informalidade, dependendo do respectivo contexto de enunciação; circulação social, incluindo-se aí, a depender do caso, contextos enunciativos mais específicos ou mais diversificados.

Após essas considerações mais gerais sobre o artigo de opinião, apresentamos as características tradicionalmente associadas a esse gênero textual, sendo elas a argumentatividade (nesse sentido, a informatividade também está presente em sua composição, mas com o objetivo de fundamentar os argumentos ali desenvolvidos), o uso da dêixis (elementos linguísticos que, dispendo de sentido fixo, dependem da especificação de determinado contexto para terem seu sentido completo. Isso ocorre tanto entre pronomes pessoais do caso reto e do caso oblíquo quanto no caso dos advérbios de lugar e de tempo, por exemplo), a predominância do presente do indicativo como tempo verbal predominante, além da primeira pessoa do plural e da terceira pessoa do singular e/ou do plural como pessoas verbais predominantes.

Apresentadas as características gerais e específicas relativas à definição de gênero textual, solicitamos aos alunos a leitura silenciosa do artigo de opinião “Fala, garota!”, de Ivan Martins, publicado em 09 de fevereiro de 2011 e recolhido do site da *Revista Época* em 10 de maio de 2012. Esse primeiro momento tem duração de, aproximadamente, quinze minutos. Logo depois, um dos ministrantes lê o mesmo texto para a turma, permitindo, assim, ao público ter contato com algum modelo de leitura que lhe possa ajudar nas mais diversas experiências como leitor/a de textos escritos. Ao final, quem fica encarregado de ler o referido artigo aos estudantes promove uma discussão sobre este com os últimos, destacando aí, portanto, questões de forma e conteúdo encontradas nessa construção textual.

Outro artigo de opinião foi escolhido para ser trabalhado em sala de aula, intitulado “As ‘garotas tipo’ vão mudar o mundo”, também de Ivan Martins e publicado em 21 de março de 2012, tendo sido capturado no site da *Revista Época* em 10 de maio de 2012. Inicialmente, uma leitura

silenciosa é solicitada aos alunos, os quais devem realizá-la durante, aproximadamente, quinze minutos. Encerrado esse primeiro momento, outro ministrante lê o texto para a classe, de modo a permitir o contato dos estudantes com um novo modelo de leitura que lhes auxilie nas variadas experiências como leitores de textos na modalidade escrita. Por fim, há uma discussão sobre esse segundo artigo, quando aspectos de forma e conteúdo aí encontrados são discutidos pelo novo expositor entre o público presente.

Concluídas todas as etapas relativas aos dois artigos de opinião mencionados, cabe-nos solicitar que os alunos produzam um artigo de opinião com base em todas as questões discutidas até então. Nesse sentido, a produção textual solicitada deverá estar relacionada ao seguinte tema: *Desafios e conquistas da mulher no século XXI*. No tópico a seguir, discutiremos a aplicação do plano de aula e, mais especificamente, da sequência didática em uma turma de 3º ano do Ensino Médio da escola pública por nós visitada.

2. A PRÁTICA EM SALA DE AULA

No dia 18 de maio de 2012, estivemos em uma turma do 3º ano do Ensino Médio de determinada escola pública para desenvolvermos as atividades previstas na sequência didática discutida no subtópico anterior. Assim, iniciamos nossa participação entre os alunos daquela sala às 13:30 h. aproximadamente, concluindo a mesma em torno das 16:40 h.. Nessa ocasião, somente estiveram presentes dez estudantes, embora constassem apenas nove signatários na lista de presença entregue ao término da aula.

Os alunos ali presentes se mostraram interessados e atentos aos conteúdos ministrados na ocasião, tendo alguns deles demonstrado mais claramente esse interesse, pois discutiram as questões apresentadas durante o desenvolvimento daquelas atividades relativas ao gênero artigo de opinião. Assim, não tivemos que lidar com quaisquer problemas de indisciplina ou mau comportamento entre os estudantes daquela turma. Nesse contexto, seguimos as etapas da sequência didática descrita anteriormente, iniciando nosso trabalho, portanto, questionando aquele público a respeito de sua relação frente à leitura e de seu conhecimento sobre a noção de gênero textual.

Ao responderem a esses questionamentos, a quase totalidade dos alunos demonstrou ter algum hábito de leitura por meio do contato com textos encontrados na internet, em jornais e/ou em revistas de temáticas variadas. Por outro lado, enquanto uma aluna afirmou ‘não gostar de ler nada’, demonstrando ter interesse apenas pelas telenovelas, outro aluno fez questão de enfatizar seu gosto pelos temas relacionados à Língua Portuguesa e Literatura, inclusive a ponto de manifestar sua intenção em prestar vestibular para o curso de Letras. Frente ao depoimento daquela estudante, tentamos

mostrar que ela, mesmo sem o perceber, não somente possui hábito de leitura, mas também adota frequentes práticas de pesquisa em situações aparentemente insuspeitas.

As características do gênero textual em geral e, mais especificamente, do artigo de opinião foram apresentadas para serem discutidas a partir da análise dos dois textos escolhidos para serem trabalhados naquela turma. Verificamos, por exemplo, que a 1ª pessoa do plural e a 3ª pessoa do singular e/ou do plural não são as pessoas verbais predominantes nos respectivos artigos, o que evidencia, portanto, formas diversas de composição desses exemplares frente ao modelo tradicionalmente consagrado nessa modalidade de gênero discursivo. Desse modo, o uso da primeira pessoa do singular em ambos os casos, principalmente no caso de “Fala, garota!”, evidencia uma estratégia argumentativa por parte do locutor configurado nessas composições textuais, o qual busca fundamentar seus argumentos a partir de algumas das suas experiências.

Nesse contexto, enfatizamos a necessidade de os alunos observarem que os vestibulares e outros concursos públicos exigem, pelo menos ainda, de seus candidatos a adequação da produção textual aos traços considerados próprios do gênero textual requerido na respectiva avaliação. Tal advertência, todavia, em nada compromete a definição deste como um enunciado dotado de uma forma relativamente estável e, conseqüentemente, passível de transformações ao longo do tempo, conforme destaca Bakhtin (1997, p. 279) nas suas considerações sobre o que define ou caracteriza os gêneros textuais/discursivos.

Por outro lado, as demais características relativas ao artigo de opinião (argumentatividade, uso de dêixis e presença do presente do indicativo como tempo verbal predominante) podem ser encontradas nos dois textos trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, a prevalência do caráter argumentativo, como já comentamos anteriormente de forma breve, não significa ausência de informatividade, uma das características consideradas próprias, por exemplo, da notícia e da reportagem, pois um conjunto de informações deve estar reunido com a finalidade de fundamentar os argumentos apresentados pelo locutor em cada um dos respectivos artigos. Devemos salientar ainda que o recurso à dêixis, além de representar uma estratégia argumentativa adotada pelo enunciadador, atua no sentido de conferir coesão às composições textuais, pertencentes ao gênero textual aqui discutido ou não, evitando-se, assim, a ocorrência de repetições desnecessárias na elaboração de determinado texto.

Ao discutirmos os artigos de opinião, destacamos também a questão de determinadas classificações apresentadas pelos manuais relacionados à Gramática Normativa não encontrarem adequação em relação a exemplos encontrados em cada uma das composições textuais discutidas em sala de aula. Desse modo, a conjunção ‘e’, além de conferir uma ideia de adição perante determinada

oração anterior, pode desempenhar a função de introduzir determinada posição do locutor no respectivo contexto argumentativo.

Essa mesma partícula, contudo, apresenta natureza adversativa (de contraposição ou oposição de ideias) em diferentes passagens de ambos os textos opinativos, evidenciando, desse modo, a limitação ainda encontrada entre alguns compêndios de gramática e livros didáticos no sentido de considerar apenas o caráter aditivo desse elemento linguístico. Por outro lado, enfatizamos outras estratégias argumentativas utilizadas pelo enunciador na elaboração de sua argumentação, ressaltando aí as diferentes funcionalidades de cada caso. Exemplos disso são o uso dos parênteses e do hífen (o primeiro para se referir a um pensamento paralelo àquele que está sendo enunciado e o segundo com a finalidade de apresentar um argumento decisivo) e os advérbios dotados de valor discursivo ('claro', 'infelizmente', 'conscientemente ou não'), evidenciando os últimos o posicionamento do locutor em determinado contexto argumentativo.

Após terminarmos a discussão sobre todas as questões envolvendo o gênero discursivo escolhido, solicitamos aos alunos presentes naquela ocasião a produção textual de um artigo de opinião, com base em todos os pontos de forma e conteúdo a ele relativos discutidos até ali, a partir do tema *Desafios e conquistas da mulher no século XXI*. De um total de dez estudantes, apenas seis entregaram a atividade solicitada. Durante nossa correção dos artigos produzidos, registramos as passagens que merecem atenção de seu/sua autor/a para a realização de ajustes em momentos posteriores de revisão e re-escritura, respectivamente.

Dentre os problemas mais recorrentes encontrados nesses textos corrigidos, podemos mencionar: confusão entre título e tema; omissão de acentos gráficos em determinadas palavras; repetições desnecessárias; recurso a afirmações generalizantes ou baseadas no senso comum; ausência de conectores responsáveis pela articulação entre os argumentos; falta de especificação necessária à contextualização de determinada argumentação; vírgulas e pontos ausentes ou colocados em momentos indevidos; uso de termos inadequados como 'nos tempos de hoje', 'nos dias de hoje' e 'atualmente'. Nesse contexto, devemos destacar que um dos alunos não escreveu seu texto obedecendo ao alinhamento justificado dos parágrafos, válido para composições textuais produzidas em qualquer tipo de suporte, seja ele uma folha de papel ou um documento vinculado a determinado programa para computador.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A preparação teórico-metodológica de nossa participação em uma turma do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública, requerendo a quase totalidade da carga horária disponível para a disciplina de Estágio Supervisionado VI, destinou-se ao desenvolvimento das atividades planejadas em apenas uma tarde, abrangendo o horário entre 13:30 h. e 16:40 h., aproximadamente, do dia 18 de maio de 2012.

Essa discrepância entre o tempo para o planejamento das atividades e aquele disponível à sua realização é resultado da estruturação das quatro disciplinas de Estágio Supervisionado no curso de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba, as quais evidenciam uma ênfase demasiada e desnecessária em exigências burocráticas dos alunos ali matriculados que acabam comprometendo o propósito a ser perseguido nos referidos módulos: contribuir para a formação da prática docente dos estudantes vinculados àquela licenciatura.

Devemos salientar que nossa experiência prática nas disciplinas de Estágio Supervisionado IV e V foi ainda mais restrita, pois dispusemos apenas de duas aulas geminadas (um total de 90 minutos) para desenvolvermos as atividades planejadas, cujo tempo reservado ao planejamento teve de ser tumultuosa e indevidamente compartilhado com preocupações de ordem burocrática relativas à quantidade de documentação a ser entregue em diferentes lugares (escola, coordenação de curso, coordenação de estágio, Pró-Reitoria de Graduação) e de assinaturas necessárias em cada documento. Como se isso não bastasse, tivemos de lidar com seguidas informações desencontradas sobre os modelos de documento a serem entregues, os encarregados de assinar as respectivas documentações e os locais aonde os documentos deveriam ser encaminhados.

No caso da disciplina Estágio Supervisionado VI, tivemos maior tempo de prática de ensino em relação às duas disciplinas anteriores de mesma natureza graças à decisão da professora responsável por essa última de relevar as preocupações burocráticas e buscar conferir, mesmo diante das limitações estruturais de organização curricular, mais oportunidade para participação em sala de aula. Por outro lado, como ela mesma deverá salientar no seu relatório sobre as atividades ali desenvolvidas ao longo do semestre, espera-se que estas contribuam no sentido da construção de uma ‘cultura de estágio’ destinada não somente a constituir um conjunto de procedimentos comuns aos quatro módulos práticos de Estágio Supervisionado previstos curricularmente, mas também a permitir uma formação docente mais qualificada nesse contexto.

REFERÊNCIAS:

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

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio – Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Secretaria de Educação Básica/Departamento de Políticas de Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção textual no Ensino Médio. In: _____, MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.

FRANCELINO, Pedro Farias (org.). *Linguística aplicada à língua portuguesa no Ensino Médio: reflexões teórico-metodológicas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARTINS, Ivan. “Fala, garota!”. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI209770-15230,00-FALA+GAROTA.html>. Acesso: 10 mai 2012, às 15:30 h. .

_____. “As ‘garotas tipo’ vão mudar o mundo”. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/ivan-martins/noticia/2012/03/garotas-tipo-va-mudar-o-mundo.html>. Acesso: 10 mai 2012, às 16:15 h. .

PARAÍBA. Secretária de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. João Pessoa, 2007.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2000. p. 155-177.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.

ENTRE DEUS E O DIABO: A VITALIDADE DAS “EXPRESSÕES POPULARES” QUE ENVOLVEM O MÍTICO, O RELIGIOSO E O PROFANO EM BELÉM - PA.

Giselda da Rocha Fagundes¹⁶¹

Resumo: A partir de uma coletânea de expressões populares, mais popularmente chamadas de provérbios ou ditados populares, surgiram os seguintes questionamentos: Será que os jovens conhecem essas expressões? Será que elas são correntes em Belém do Pará? Quem usa essas expressões? Diante de tantos questionamentos nasceu um estudo que se propôs a verificar a vitalidade dessas expressões populares, contudo nesse primeiro momento, estudamos apenas as expressões que envolvem o mítico, o religioso e o profano na capital do Pará, Belém. Neste trabalho faço uso do termo “Expressões populares”, para nomear as frases que fizeram parte da pesquisa, pois, para a coleta de dados, foram selecionadas, de uma coletânea com mais de 2.000 expressões populares, 130 expressões envolvendo passagens bíblicas, ou em que constasse o vocábulo Deus ou Diabo, cujos significados variam entre moralizantes e cômicos. Esta pesquisa traz, ainda: uma explanação sobre as origens e classificações atribuídas às expressões populares (provérbio, ditados, máximas, chufas, dentre outros).

Palavras-chave: Sociolinguística; Expressões Populares; Vitalidade

Abstract: From a collection of popular expressions, more popularly called proverbs or sayings, emerged the following questions: Do young people know these expressions? Are they current in Belem? Who uses these expressions? Faced with so many questions born a study that sought to establish the vitality of popular expressions, but that first time, we studied only expressions involving the mythical, the religious and the secular in the capital of Pará, Belém. In this paper I use the term "popular expressions," to name phrases that were part of the research, therefore, for data collection were selected from a collection of more than 2,000 popular expressions, expressions involving 130 Bible passages, or that were stated in the word God or Devil whose meanings vary between moralizing and cômicos. This research also brings: an explanation of the ratings assigned or origins and popular expressions (proverbs, sayings, maxims, tiger nuts, among others).

Keywords: Sociolinguistics; Popular Expressions; Vitality

1. Introdução

A partir de uma coletânea de expressões populares, mais popularmente chamadas de provérbios ou ditados populares, surgiram os seguintes questionamentos: Será que os jovens conhecem essas expressões? Será que elas são correntes em Belém do Pará? Quem usa essas expressões?

Diante de tantos questionamentos nasceu um estudo que se propôs a verificar a vitalidade dessas expressões populares, contudo nesse primeiro momento, estudamos apenas as expressões que envolvem o mítico, o religioso e o profano na capital do Pará, Belém.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados neste artigo, que trará ainda: uma explanação sobre a origem e classificações atribuídas às expressões populares (provérbio, ditados, máximas, chufas,

¹⁶¹ Mestranda em Linguística na Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: giselda.fagundes@gmail.com

dentre outros); a metodologia utilizada na pesquisa; os resultados; algumas considerações; e as referências que embasaram este estudo.

2. Provérbios ou ditados populares? Conheces?

Comumente ouvimos alguém dizer que expressões como: “Gato escaldado tem medo de água fria” ou “Depois da tempestade, vem a bonança”, são ditados populares ou provérbios, respectivamente, mas também é comum que não saibamos a diferença entre uma ou outra forma de nomear frase de cunho moralizante, de vivência, ou mesmo gracejos.

Sobre a origem dos chamados provérbios Vellasco (2010) descreve que:

A origem dos provérbios está, indubitavelmente, na sabedoria popular. Eles são parte do folclore dos povos, assim como as lendas, os mitos, as superstições e as canções, vez que traduzem conhecimentos e crenças. São uma manifestação do passado cristalizada no presente. Sendo folclóricos, os provérbios são enunciados anônimos - à exceção dos provérbios bíblicos, que se encontram no Livro dos Provérbios, no Antigo Testamento, assim chamados apesar de serem atribuídos ao Rei Salomão. São cultura eminentemente oral, transmitida boca-a-boca, de geração a geração, mesmo hoje em dia, quando a mídia tem papel preponderante na nossa sociedade. São fruto da experiência cotidiana individual ou grupal, de quem vivenciou determinadas verdades.

Os estudos fraseológicos afirmam que as primeiras ocorrências encontradas remontam aos egípcios, onde elucida Maria Helena Trench de Albuquerque (apud Bragança Júnior 2010, p.22):

os ‘sebayts’ (ensinamentos), equivalentes aos provérbios atuais são citados desde o terceiro milênio A.C. Entre os hebreus e os aramaicos o provérbio representava a palavra de um sábio. No século VI A.C. aparecem as Palavras de Ahiqar e no século IV A.C. os Provérbios de Salomão. Entre os gregos, ‘gnômê’ (pensamento) e ‘paroemia’ (instrução) cobrem as noções de provérbio, sentença, máxima, adágio, preceito etc., aparecendo em obras de Platão, Aristóteles e Ésquilo...

Já no título deste artigo “Entre Deus e o diabo: A vitalidade das expressões populares que envolvem o mítico, o religioso e o profano em Belém – PA” faço uso do termo “Expressões populares”, para nomear as frases que fizeram parte da pesquisa, pois, para a pesquisa, foram selecionadas, de uma coletânea com mais de 2.000 expressões populares, 130 expressões envolvendo passagens bíblicas, ou em que constasse o vocábulo Deus ou Diabo, cujos significados variam entre moralizantes e cômicos.

Segundo Vellasco (2010) no Brasil:

o provérbio tem por sinônimos adágio, rifão ou refrão, anexam, dito, ditado e parêmia, que se diferenciam uns dos outros, apenas por matizes. Entendo o rifão e o anexam como francamente vulgares. O rifão em estilo baixo e muitas vezes em baixos termos:

Da cintura pra baixo, tanto faz a galinha como a sardinha; Amor de rameira e convite de hoteleiro, sempre custam dinheiro; e o anexim geralmente encerrando o mesmo estilo, com ironia ou chiste: Mais vale um cachorro amigo do que um amigo cachorro. Refrão é vocábulo praticamente desusado nesta acepção, absorvido por rifão. Ditado é a designação geral do provérbio ou adágio, do rifão e do anexim. Parêmia é a voz grega (Paroimia) equivalente à latina provérbio, sinônimo perfeito, mas pouco usado no Brasil.

A busca pela diferenciação entre Provérbio e Ditado Popular fez com que, para este trabalho, adotasse unicamente “Expressões populares”, todavia, para melhores esclarecimentos, em Aurélio Buarque de Holanda (1995) encontramos as seguintes definições para cada termo relacionado aos provérbios e outras expressões populares:

- adágio. [Do lat. adagiu] S.m. V. provérbio ...; (p. 43)
- aforismo [Do grego aphorismós, pelo lat. aphorismu.] s.m. sentença moral breve e conceituosa; máxima ...; (p. 58)
- anexim (x=ch). [Do ar. an-naxid.] s.m. 1. v. provérbio... 2. Dito sentencioso.; (p. 119)
- apotegma. [Do grego apophthegma.] s.m. 1. Dito curto e sentencioso, aforismo, máxima...; (p. 147)
- axioma (cs ou ss). [Do gr. axioma, pelo latim axioma.] s.m. 1. Filos. Premissa imediatamente evidente que se admite como universalmente verdadeira sem exigência de demonstração. 2. P. ext. Máxima, sentença ...; (p. 209)
- brocardo. [Do lat. medieval brocardu] s.m. 1. Axioma jurídico. 2. Axioma, aforismo, máxima, sentença, provérbio...; (p. 287)
- chufa. [Voc. onom., calcado no lat. vulg. sufilare, sibilare, ‘assobiar’.] s.f. Dito trocista; caçoada, troça, remoque, mofa...; (p. 399)
- dictério. [Do gr. deiktérion, pelo lat. dicteriu] s.m. Troça, zombaria, motejo, escárnio, chufa, dichote...; (p. 587)
- ditado [Do lat. dictatu.] s.m. ... 3. v. provérbio (1)...; (p.601)
- ditame. [Do lat. dictamen.] s.m. ... 2. O que a consciência e a razão dizem que deve ser... 3. Regra, aviso, ordem, doutrina...; (p. 601)
- ditério. s.m. 1. Var. de dictério. 2. Bras. S. Pop. V. dito (5); (p. 601)
- dito. [Do lat. dictu.] Adj. 1. Que se disse; mencionado, referido. S.m. 2. Palavra, expressão. 3. Sentença, frase. 4. Provérbio, ditado. 5. Mexerico, enredo, ditinho...; (p.601)
- dizer¹. [Do lat. dicere.] s.m. ... Expressão, dito ...; (p. 603)
- gnoma. [Do gr. gnóme, pelo lat. gnome. s.f. sentença moral | V. máxima (2) |; (p. 855)
- máxima (ss). [Fem. substantivado de máximo.] s. f. 1. Princípio básico e indiscutível de ciência ou arte; axioma. 2. Sentença ou doutrina moral... 3. Conceito, aforismo, pensamento, apotegma... 4. Anexim...; (p. 1106)

- motejo (ê). Do it. moteggio. S.M. 1. V. zombaria... 2. Dito picante; gracejo.; (p. 1164)
- parêmia. [Do gr. paroimía, pelo lat. paroimia.] s.f. 1. Breve alegoria. 2. Provérbio, prólogo.; (P. 1270)
- prólogo. {Do lat. [proloqui.] S.m. Máxima, ditado, adágio, provérbio, anexim. ... (p. 1400-1401)
- provérbio. [Do lat. proverbiu.] s.m. 1. Máxima ou sentença de caráter prático e popular, comum a todo um grupo social, expressa em forma sucinta e geralmente rica em imagens; adágio, ditado, anexim, refrão, rifão... 2. Pequena comédia que tem por tema o desenvolvimento de um provérbio...; (p. 1409)
- refrão. [Do provenç. ant. refrahn, ‘canto dos pássaros’] s.m. 2. Adágio, provérbio, anexim, rifão, refrém ...; (p. 1472)
- rifão. [F. dissimilada de refrão.] s.m. V. provérbio (1)...; (p. 1509)
- sentença. [Do lat. sententia.] s.f. 1. Expressão que encerra um sentido geral ou princípio ou verdade moral máxima. 2. Rifão, provérbio, anexim... (p. 1570).

E em Silveira Bueno (1968) temos:

- adágio - s.m. Dito, provérbio, rifão, etc. Lat. *adagium*. ... (p. 76)
- aforismo - s.m. Sentença, ditado, provérbio, definição. Gr. *aphorismòs*, definição, sentença, conceito. (p. 111)
- anexim - (chim) s.m. Rifão, adágio, ditado, provérbio. Ár. *an-naxid*, elevação da voz, canto, etc. ... (p. 239)
- apoftegma - s.m. Dito sentencioso, provérbio, expressão rara de grandes homens. Gr. *apophthegma*, de *apophthéngomai*, digo de modo conciso. ... (p. 290)
- axioma - s.m. Princípio evidente que não precisa de demonstração. Proposição clara por si mesma. Gr. *axioma*, atos, dignidade. (p. 455)
- brocardo -s.m. Ditado, provérbio, rifão, anexim. Derivado do nome do bispo de Worms, *Burkard*, alatinado em *Brocardus*, do séc. XI, autor de um livro de direito canônico. ... (p. 550)
- chufa -s.f. Motejo, vaia. Langobardo *zupfa* ... (p. 703)
- dictério -s.m. Zombaria, motejo. Gr. *deikterion*; lat. *dicterium*, sarcasmo. (p. 1037)
- ditame - s.m. Aviso, regra, lema. Lat. *dictamen*. (p. 1037)
- dito - adj. subst. Frase, expressão, provérbio. Lat. *dictus* ... (p. 1038)
- gnoma - s.f. Máxima, sentença moral. ... (p. 1597)
- máxima - s.f. Dito, provérbio, sentença, doutrina, regra, aforismo que contém um conceito moral. Do latim medieval *maxima* (*sententiarum*), a maior de todas as sentenças. (p. 1353)
- mofa - s.f. Escárnio, troça, pândega, caçoada, zombaria. Deverbal de *mofar*. (p. 2493)
- motejo -s.m. Mofa, escárneo, caçoada, crítica, burla, gracejo. Deverbal de *motejar*. (p. 2542)
- parêmia - s.f. Maneira de dizer que se afasta da comum, maneira de dizer figurada, donde provérbio,

ditado, rifão, que quase sempre encerra uma sentença moral. Lat. tardio paroemia, gr. *paroimía*, de para, ao lado de e *oimè*, caminho, estrada. ... (p. 2888)

- prolóquio - s.m. Provérbio, adágio, anexim, sentença, máxima. Lat. *proloquium*, de *proloqui*, falar, manifestar-se por palavras. (p. 3213)

- provérbio - s.m. Rifão, anexim, aforismo, máxima, sentença, ditado, adágio. Lat. *proverbium*. (p. 3237)

- refrão - s.m. Estribilho, adágio, provérbio, rifão, ditado. ... (p. 3429)

- rifão - s.m. Ditado, provérbio, prólóquio, adágio, refrão, sentença. Dissimilação de *refrão*. ... (p. 3537)

- sentença - s.f. Máxima, pensamento, provérbio, dito moralístico, julgamento proferido por juiz ou autoridade competente... . Lat. *sententia*. (p. 3704)

Todos estes termos servem para classificar as estruturas fraseológicas que tendemos a chamar de Provérbios ou Ditados. Contudo, nossa intenção nesta pesquisa é exclusivamente observar a vitalidade das expressões selecionadas conforme o critério descrito anteriormente, pois segundo Bragança Júnior (2010, p. 22 - 23):

Do ponto de vista social, a origem e o papel das expressões fraseológicas através de gerações prendem-se à transmissão de um legado cultural de conselhos práticos de vida baseados na experiência e na sabedoria dos antigos. Através de observações feitas a partir da realidade circunjacente ao mundo de sua época, o homem procurava, por meio de expressões fraseológicas, ter em mãos subsídios práticos para sua própria orientação e das próximas gerações no que diz respeito às condutas a serem seguidas ou refutadas. Uma extensa terminologia ligada a essas expressões reflete, ou pelo menos tenta refletir, nuances distintas de forma e conteúdo, que, de certa maneira, tentam delimitar suas raízes populares ou eruditas...

Neste sentido, propusemos estudar a vitalidade destas expressões por perceber que os jovens de Belém/ Pará, na faixa etária entre 15 e 40 anos, desconhecem ou não utilizam as mesmas expressões que pessoas com idade acima dos 60 anos.

Para tanto, a metodologia utilizada para a coleta de dados foi uma entrevista por meio de um questionário que busca saber se os informantes conhecem as expressões selecionadas, se as utilizam e com que frequência (muito, pouco, raramente ou nunca) e se conhecem outras expressões semelhantes que podem ser pela forma sintática ou pelo conteúdo semântico.

Para cada expressão popular foram utilizadas as mesmas perguntas do questionário.

Para verificar a vitalidade das expressões selecionadas foram escolhidas as variantes sociais Sexo e Idade.

Com relação ao Sexo busquei observar se as expressões populares são mais utilizadas por homens ou mulheres e qual dos sexos (masculino ou feminino) conhece o maior número de expressões, ou conhecem, e/ ou utilizam outras expressões populares semelhantes às apresentadas, tanto pelo conteúdo sintático quanto pelo semântico.

Para esta pesquisa entrevistei 04 informantes do sexo masculino (sexo A) e 04 informantes do sexo feminino (sexo B).

Com relação à Idade foram observadas as mesmas relações existentes com relação ao sexo, tais: que faixa etária conhece e/ou utiliza o maior número de expressões, ou conhecem, ou utilizam outras expressões populares semelhantes às apresentadas, sintática e/ou semanticamente.

Segundo Naro (apud FARIAS, 2008, p.54):

(...) a mudança lingüística não é absolutamente mecânica e regular a curto prazo, onde costumam coexistir formas de diversos estágios de evolução. Isto apesar do fato de que a longo prazo - normalmente no espaço de várias gerações - a mudança quase sempre acaba afetando todos os itens lexicais e todas as estruturas. (Naro, 1992: p.81).

Consoante ao que diz Naro, Farias (2008, idem) diz que:

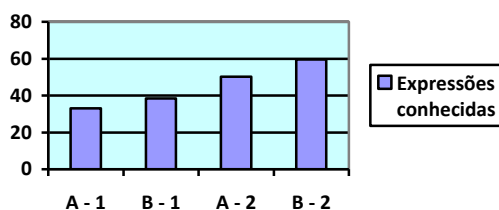
Respeitante à IDADE, a fala do jovem, por seu caráter inovador, tende a implementar variações e mudanças na língua com mais freqüência que a dos mais velhos. Há de se supor, por conseguinte, que os falantes mais velhos costumam preservar as formas antigas, enquanto os jovens estão mais abertos a novas mudanças lingüísticas.”

Assim, entrevistei indivíduos entre 15 a 40 anos (faixa etária 1) e a partir de 60 anos de idade (faixa etária 2), todos da cidade de Belém – Pará, sendo 02 homens e 02 mulheres da faixa etária 1 e 02 homens e 02 mulheres da faixa etária 2, e com o estudo destes dados obtivemos os resultados que apresento a seguir.

3. “Depois da tempestade vem a bonança”: os resultados

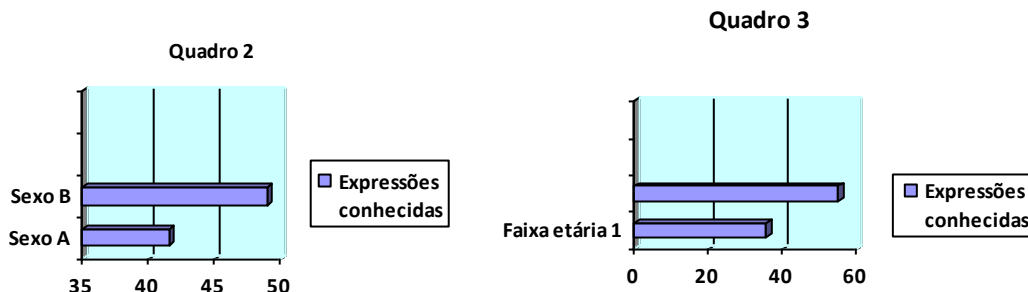
A análise dos dados mostrou que os informantes do sexo feminino (B), pertencentes a faixa etária 2 conhecem mais expressões populares do que os demais informantes pesquisados, cerca de 59,3% do total de expressões selecionadas, assim como os informantes do sexo masculino (A), da faixa etária 1 conhecem menos expressões, cerca de 33%, como mostra o gráfico do quadro 1.

Quadro 1

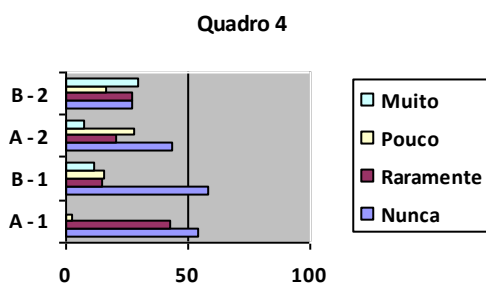


Podemos dizer então, com base nesta análise de dados, que as mulheres da cidade de Belém do Pará com idade a partir de 60 anos conhecem mais expressões populares do que as mulheres com idade

entre 15 e 40 anos, e do que os homens com ambas as faixas etárias. Da mesma forma podemos dizer que, em dados gerais, as mulheres, 49%, conhecem mais expressões que os homens, 41,6%, e que pessoas com idade a partir de 60 anos, 55%, conhecem mais do que as entre 15 e 40 anos, 35,7%, como evidenciado nos quadros 2 e 3.

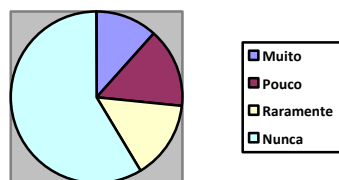


O quadro seguinte (quadro 4) mostra, a frequência com que os sexos e as faixas etárias utilizam as expressões seleccionadas: muito, pouco, raramente ou nunca.

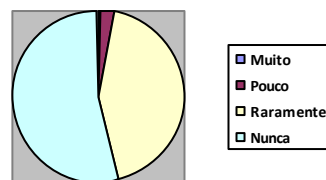


Por este quadro podemos observar que, a faixa etária 1, não utiliza mais de 50% das expressões que conhecem, e que as mulheres da faixa etária 2 são as que mais utilizam. Os quadros 5, 6, 7 e 8 apresentam, mais detalhadamente, a frequência com que cada faixa etária e sexo utiliza as expressões que relataram conhecerem.

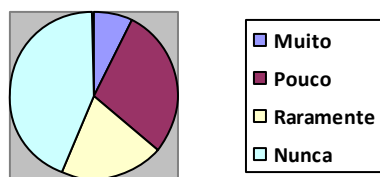
Quadro 6 (B - 1)



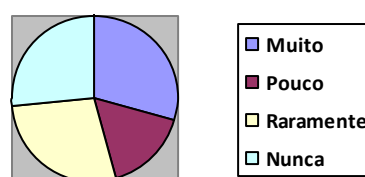
Quadro 5 (A - 1)



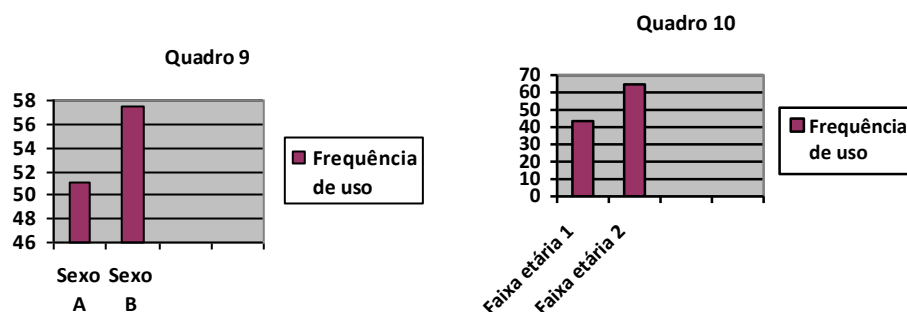
Quadro 7 (A - 2)



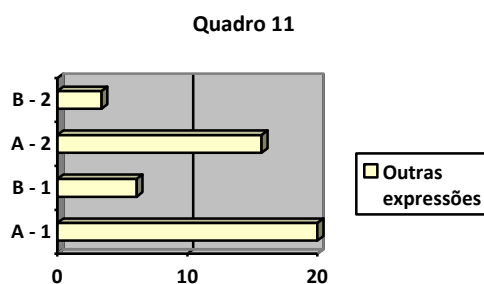
Quadro 8 (B - 2)



Ainda com relação à frequência de uso das expressões populares apontadas como conhecidas, podemos verificar, por meio do quadros 9 e 10 a seguir, que as mulheres e as pessoas com faixa etária a partir de 60 anos são os que mais utilizam as expressões populares que assinalaram conhecer.



Na entrevista surgiram também outras expressões populares conhecidas pelos informantes que as destacaram como sendo semelhantes sintática e/ou semanticamente a algumas das expressões selecionadas para a entrevista, como evidencia o quadro 11.



Por essa análise podemos afirmar que os homens, especialmente os da faixa etária 1 com 20% do total, conhecem mais expressões semelhantes (expressões estas com conteúdo geralmente vulgar) as relacionadas na entrevista, do que as mulheres, com destaque para as da faixa etária 2, com menos de 5% do total.

Algumas destas expressões destacadas pelos informantes como semelhante às apresentadas, não estavam relacionadas para a entrevista, mas foram consideradas na análise por serem consideradas variantes das expressões escolhidas para a coleta de dados.

4. Considerações finais

O estudo da vitalidade das expressões populares que envolvem o mítico, o religioso e o profano em sua composição, apontou quem usa este tipo de expressões populares em Belém do Pará.

A interação entre sexo e idade, evidenciou a forte tendência feminina à conservação e rapasse dos usos e costumes adquiridos ao longo de tempo, embora os homens com idade a partir de 60 anos

também conheçam muitas das expressões apresentadas, eles não a utilizam com frequência maior ou próxima da usada pelas mulheres, em especial as de mesma faixa etária.

Mostrou também que as pessoas acima de 60 anos de idade conhecem e utilizam, no seu cotidiano, mais expressões populares do que os da faixa etária entre 15 e 40 anos, confirmando, assim, a hipótese apresentada neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- BRAGANÇA JÚNIOR, Álvaro Alfredo. *Considerações acerca da fraseologia, sua conceituação e aplicabilidade na idade média*. In <http://www.abrem.org.br/Considerafraseolog.pdf> acessado em 07 de janeiro de 2010.
- _____; Ricardo da Costa & PASTOR, Jordi Pardo. *O Livro dos Mil Provérbios (1302) de Ramon Llull: texto e contexto*. In RAMON LLULL. *O Livro dos Mil Provérbios*. São Paulo: Editora Escala, 2007. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. Volume 68.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002. Série Na Ponta da Língua. Volume 04.
- FARIAS, Maria Adelina Rodrigues de. *Distribuição geo-sociolingüística do ditongo <ej> no português falado no Estado do Pará*. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFPA: Belém, 2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- LABOV, William. *Padrões sociolingüísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Série Língua[gem]). v. 26.
- MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- SILVEIRA BUENO, Francisco da. *Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa*. São Paulo: Edição Saraiva, 1968. 8v.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1986. Série Princípios. Volume 9.
- VELLASCO, Ana Maria de Moraes Sarmiento. *Coletânea de Provérbios e outras expressões populares brasileiras*. In <http://www.deproverbio.com/DPbooks/VELLASCO/COLETANEA.html> acessado em 07 de janeiro de 2010.

O DISCURSO EM FOCO: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO TEXTO SEGUNDO A SEMIÓTICA DISCURSIVA

Gisele Braga Souza¹⁶²

Resumo: O presente trabalho tem por intuito apresentar uma revisão teórica acerca do processo de construção de sentido no texto, tendo como base os pressupostos teóricos e metodológicos da Semiótica Discursiva, fundada por Algirdas Julien Greimas. Para tal, em um primeiro momento, expõe-se um breve panorama da referida teoria, de modo a apresentar seus princípios, objetivos e métodos. Nesse momento, são utilizadas as ideias de Barros (2008a, 2008b), Fiorin (2008, 2010) e Cortina & Marchezan (2009). Em seguida, o foco situa-se no Percorso Gerativo de Sentido, o modelo de produção de sentido no qual a Semiótica greimasiana se baseia, que se divide em três níveis (nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo), os quais, embora possuam uma gramática autônoma, só funcionam quando relacionados. Por fim, é feita uma pequena reflexão acerca da enunciação nos estudos semióticos. Desse modo, pretende-se contribuir para os estudos sobre a prática da leitura, na medida em que a Semiótica Discursiva tem suas atenções voltadas à atribuição de sentido ao texto.

Palavras-chave: Semiótica Discursiva; Leitura; Enunciação.

Abstract: The aim of this paper is to present a theoretical review of the process of construction of meaning in the text, based on the theoretical and methodological discourse of semiotics founded by Algirdas Julien Greimas. For this, at first, exposes a brief overview of this theory, in order to present its principles, goals and methods. Right now, we use the ideas of Barros (2008a, 2008b), Fiorin (2008, 2010) and Cortina & Marchezan (2009). Then, the focus lies on Route Generative Sense, the production model of the sense in which Greimas Semiotics is based, which is divided into three levels (elementary level, level narrative and discursive level), which, although they have a grammar autonomous, work only when connected. Finally, there is a small reflection on the enunciation in semiotic studies. Thus, we intend to contribute to the studies on reading practice, insofar as Semiotics discourse has turned their attention to the attribution of meaning to the text.

Keywords: Semiotic discourse; Reading; Enunciation.

1. Introdução

A prática da leitura ainda é vista, por muitos, como uma tarefa árdua e complicada. Isso decorre da ideia de que, para se apreender o conteúdo de um texto, é necessário ter um dom especial ou ser dotado de extrema sensibilidade. Na realidade, o que não se sabe, ou não se leva em conta, é que, assim como um período constrói-se por determinados processos de estruturação (coordenação e subordinação), o texto também possui mecanismos que o estruturam, formando uma gramática discursiva.

Nesse sentido, o presente trabalho visa fornecer um apanhado teórico que permite analisar como o sentido é construído no texto. Para isso, serão apresentados os pressupostos da Semiótica Discursiva, fundada por Algirdas Julien Greimas. Tal escolha parte do entendimento que a referida

¹⁶² Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Pará. Bolsista CAPES. E-mail: giselebraga18@bol.com.br

teoria tem o texto como seu objeto de estudo e procura explicar os sentidos do mesmo, ou seja, *o que o texto diz* e, também, ou principalmente, os mecanismos e procedimentos que constroem os sentidos. (BARROS, 2008a). Acredita-se, assim, que explicitá-los contribui para que uma boa quantidade de leitores possa, de modo rápido e eficaz, tornar-se bons leitores.

Sendo assim, primeiramente, é feito um rápido panorama da Semiótica Discursiva, de modo a evidenciar o contexto de surgimento e seus princípios de análise. Em seguida, as atenções estão voltadas para o Percurso Gerativo de Sentido, que é o modelo de produção de sentido basilar da teoria, com seus respectivos níveis. Em um último momento, é feita uma breve explanação acerca da relação entre Semiótica e Enunciação, abordando o início da relação e uma mudança de perspectiva dos estudos enunciativos do discurso.

2. Um breve panorama da Semiótica Discursiva

A Semiótica Discursiva, teoria focada neste artigo, foi desenvolvida pelo lexicólogo lituano Algirdas Julien Greimas e pelo Grupo de Investigações Sêmio-linguísticas da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais. Há outras teorias semióticas, também muito consagradas, como a fundada por Charles Sanders Peirce, por exemplo. Por consideração ao espaço e ao objetivo do trabalho, não serão feitas comparações, tampouco observações referentes às inegáveis contribuições de cada uma. A escolha da teoria aqui explanada deve-se a diversos motivos, entre eles está o caráter de *teoria do texto* atribuído à mesma.

A indagação de Greimas acerca do sentido construído âmbito do texto – e não mais da palavra ou da frase –, resultou em um novo projeto de ciência, que, em um primeiro momento foi denominada “semântica estrutural” e, em seguida, “semiótica”. Segundo Tatit (2006), tomando como inspiração a proposta de Lucien Testinière que, com objetivo didático, comparou a estrutura de um enunciado simples à estrutura de um espetáculo, o lexicólogo munuiu-se do modelo de análise do conto maravilhoso, de Vladimir Propp, e, após sucessivas mudanças, construiu a sua própria teoria narrativa. Os conceitos construídos nessa perspectiva possibilitavam a abordagem sintática¹⁶³ do texto integral.

Desse modo, a Semiótica Discursiva pode ser entendida como uma teoria da significação, que objetiva descrever *o que o texto diz* e *como ele faz para dizer o que diz*. Para tal, a referida teoria procede à análise dos mecanismos organizacionais do texto, de modo a “explicitar, sob forma de construção conceitual, as condições da apreensão e da produção do sentido” (GREIMAS & COURTÉS, 2011, p. 455).

Para examinar o plano de conteúdo do texto, a Semiótica baseia-se em um Percurso Gerativo de Sentido, que é composto por três etapas. A descrição dos patamares mostra “como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo” (FIORIN, 2008, p. 20).

¹⁶³ A Semiótica adota o termo “sintático” para definir relações entre categorias referentes ao texto global.

Diante disso, a Semiótica caracteriza-se como uma ciência da linguagem, que se preocupa em descrever e compreender o processo de construção de sentido e recepção do texto. Greimas, por meio de sua proposta teórica, possibilita ao leitor adentrar no texto de forma mais eficiente, facilitando a leitura e apreensão do discurso.

3. O Percorso Gerativo de Sentido (PSG)

Como já dito anteriormente, o Percorso Gerativo de Sentido (doravante PSG), é o modelo de produção de sentido no qual a Semiótica Discursiva se baseia. Este trajeto de análise é formado por três patamares distintos: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo. Cada um dos níveis possui um componente semântico e um sintático, os quais podem ser descritos separadamente em cada etapa, apesar de serem devidamente trabalhados apenas quando são relacionados.

Nessa perspectiva, a construção do sentido é resultado do funcionamento do conjunto formado pela semântica e sintaxe de cada nível e se estabelece por uma ordem gerativa. A seguir, serão tratados, mais especificamente, os níveis do PSG.

3.1. Nível Fundamental

O nível fundamental, ou das estruturas fundamentais, abriga as categorias semânticas que estão na base da construção do texto. Nessa etapa, a significação se configura em uma oposição semântica mínima, que é a categoria fundamental. Vale ressaltar que, para que dois elementos possam ser caracterizados como opostos, é preciso haver algo em comum entre os dois. Sendo assim, a oposição entre liberdade *vs* dominação, por exemplo, é perfeitamente aceitável, enquanto que riqueza *vs* sensibilidade não pode ser considerada uma oposição.

Cada elemento da categoria semântica fundamental recebe a qualificação semântica euforia *vs* disforia. Um elemento é tido como eufórico quando é considerado um valor positivo; já o disfórico é visto como valor negativo. Euforia e disforia não são determinadas pelo sistema axiológico do leitor, mas, sim, por meio os elementos dispostos no próprio texto. O poema *Pardalzinho*, de Manuel Bandeira, auxiliará na compreensão dos conceitos:

O pardalzinho nasceu
Livre. Quebraram-lhe a asa.
Sacha lhe deu uma casa,
Água, comida e carinhos.
Foram cuidados em vão:
A casa era uma prisão,
O pardalzinho morreu.
O corpo Sacha enterrou
No jardim; a alma, essa voou
Para o céu dos passarinhos!

A partir de uma leitura atenta do poema, é possível encontrar a oposição fundamental liberdade *vs* dominação. De acordo com a disposição dos elementos no texto, liberdade recebe um valor eufórico (positivo), já que o pardalzinho, por natureza, é livre, e dominação representa valor disfórico (negativo), na medida em que Sacha, ao prendê-lo, quebra a sua asa e o leva à morte.

Na sintaxe fundamental, são realizadas as operações de negação e asserção, que ocorrem de maneira sucessiva no texto. Desse modo, com a categoria *x vs y*, ocorre o processo que inicia com a afirmação de *x*, passando pela negação de *x* até a afirmação de *y* ou vice-versa. No poema *Pardalzinho*, tais operações ocorrem do seguinte modo:

- Afirmação da liberdade: O Pardalzinho, desde o nascimento, tem o direito de ser livre. (“O pardalzinho nasceu./Livre”).
- Negação da liberdade: Ao capturá-lo, Sacha o impede de voar. (“Quebraram-lhe a asa”).
- Afirmação da dominação: Sacha o prende em uma gaiola e, por mais que lhe encha de cuidados, o passarinho acaba morrendo. (“A casa era uma prisão./O pardalzinho morreu”).

3.2. Nível Narrativo

No nível narrativo, ou das estruturas narrativas, a narrativa é organizada pelo ponto de vista de um sujeito. Nesse momento, os elementos da oposição fundamental são considerados valores por um sujeito e transitam entre sujeitos, por meio das ações dos mesmos. Nesse sentido, na sintaxe da narrativa há dois tipos de enunciado elementares: os de estado e os de fazer. Segundo Fiorin (2008), os enunciados de estado são os que estabelecem relação de junção entre um sujeito e um objeto e os enunciados de fazer são os que mostram as transformações de um enunciado de estado a outro. A música *Prova de Carinho*, de Adoniran Barbosa, servirá de exemplo:

Com a corda mi
Do meu cavaquinho
Fiz uma aliança pra ela
Prova de carinho
Quanta serenata
Eu tive que perder
O meu cavaquinho
já não pode mais gemer
Quanto sacrifício
eu tive que fazer
Para dar a prova pra ela
Do meu bem querer

Em um primeiro momento, entende-se o sujeito *músico* está em conjunção com o objeto *corda mi* (“Com a corda mi/Do meu cavaquinho”). Em seguida, o sujeito *músico* entra em disjunção com o mesmo objeto, quando decide transformar a *corda mi* do cavaquinho em um anel (“Fiz uma aliança pra ela”, “O meu cavaquinho/já não pode mais gemer”).

A passagem de um estado de conjunção a outro de disjunção e vice-versa é função do enunciado de fazer. Nesse caso, o sujeito *ela* transforma a relação de conjunção entre o sujeito *músico* e o objeto *corda* em disjunção quando requer dele uma prova de carinho. (“Prova de carinho”, “Quanto sacrifício/eu tive que fazer/Para dar a prova pra ela/Do meu bem querer”).

Os textos não são narrativas simples. A sua complexidade se dá na medida em que enunciados de estado e de fazer estão organizados hierarquicamente. De acordo com Fiorin (2008), uma narrativa complexa é estruturada numa ordem canônica, que é formada por quatro estágios: a manipulação, a competência, a *performance* e a *sansão*.

Na primeira fase, a da manipulação “um sujeito age sobre o outro para levá-lo a quer e/ou dever fazer alguma coisa” (FIORIN, 2008, p. 29). Por exemplo, na música “Prova de Carinho”, é possível entender que a *amada* manipulou o *músico*, levando este a dever transformar a corda em uma aliança. Na crônica de Luís Fernando Veríssimo, as quatro fases podem ser destacadas:

Era uma vez... numa terra muito distante...uma princesa linda, independente e cheia de auto-estima.

Ela se deparou com uma rã enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo era relaxante e ecológico...

Então, a rã pulou para o seu colo e disse: linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito.

Uma bruxa má lançou-me um encanto e transformei-me nesta rã asquerosa.

Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo.

A tua mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavar as minhas roupas, criar os nossos filhos e seríamos felizes para sempre...

Naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria, pensando consigo mesma:

- Eu, hein?... nem morta!

Na manipulação, o destinador propõe um contrato e tenta persuadir o destinatário a aceitá-lo. Segundo Barros (2008b), há uma tipologia bastante simples que prevê quatro classes de manipulação: a provocação, a sedução, a tentação e a intimidação. Na crônica acima, a rã age por meio da manipulação por tentação, na medida em que oferece uma vida “feliz” ao lado da princesa em troca de um beijo (“Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir um lar feliz no teu lindo castelo”). Todavia, para que a manipulação seja bem sucedida, manipulador e manipulado devem compartilhar de um mesmo sistema de valores. Na crônica, a Princesa escapa da manipulação na medida em que seu entendimento de uma vida feliz não é o mesmo que o da rã.

Na segunda etapa, a da competência, um sujeito, que realiza a transformação central da narrativa, é dotado de um saber e/ou poder fazer. Vale frisar que tais elementos podem aparecer no texto de diversas formas. Na música de Adoniran Barbosa, o poder é dado à *amada* em virtude do amor que o *músico* sente pela mesma. Em relação à crônica de Veríssimo, a competência é atribuída à Princesa, “linda, independente e cheia de auto-estima”, já que ela tem o poder de recusar o contrato proposto pela rã e, ainda, de fazer da mesma o prato principal do jantar.

Na terceira fase, a da *performance*, ocorre a transformação (passagem de um estado a outro) central da narrativa. A Princesa, ao recusar a proposta da rã, faz o anfibio passar a um estado de disjunção com a possibilidade de se transformar em príncipe e, até mesmo, com a vida, para um estado de conjunção com a impossibilidade de quebrar o encanto e com a morte.

A última fase é a da sanção. Nesse momento, ocorre a constatação de que a *performance* se realizou e, por conseguinte, o reconhecimento do sujeito que operou a transformação. Desse modo, a ação deste sujeito é avaliada pelo destinador-julgador. Eventualmente, o sujeito recebe uma recompensa ou punição como resposta. No caso da crônica, pode-se entender que o julgador seja a própria princesa, que, a partir de seus valores de “mulher moderna”, encara seus atos como positivos e recebe, como recompensa, um “delicioso jantar”.

É importante frisar que as fases nem sempre obedecem a uma sequência, já que o narrador é livre para organizar as etapas de diversas maneiras. Sendo assim, manipulação, competência, *performance* e sanção não precisam obedecer uma ordem lógica. Em relação ao entendimento de quem lê, não há com o que se preocupar, pois, “como elas se encadeiam em função de relações de pressuposição, o leitor vai apreendê-las corretamente” (FIORIN, 2008, p. 34).

No que diz respeito à semântica narrativa, há a preocupação com os valores atribuídos aos objetos, que podem ser modais ou de valor. Os objetos modais são o querer, o dever, o saber e o poder fazer, os quais são necessários para que a *performance* principal seja realizada. Na crônica de Veríssimo há o seguinte:

- Rã: Quer o beijo da princesa.
- Princesa: Tem o poder fazer, ou seja, o poder de recusar a proposta da rã.

Já os objetos de valor são aqueles com o que se entra em conjunção ou disjunção na *performance* principal. Na crônica eles aparecem assim:

- O beijo (possibilidade de virar príncipe): Objeto de valor que representa a liberdade da rã e a dominação para a princesa.
- A vida: Objeto de valor que, ao ser retirado da rã, representa o fim para o anfibio e a liberdade para a princesa.

3.3. Nível Discursivo

No nível discursivo, ou das estruturas discursivas, a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação. Quando isso ocorre, as estruturas narrativas transformam-se em estruturas discursivas. O exame, então, deve partir “das relações que se instauram entre a instância da enunciação, responsável pela produção e pela comunicação do discurso, e o texto-enunciado” (BARROS, 2008b, p. 11).

As “escolhas” do sujeito da enunciação (pessoa, espaço, tempo, actantes, situações) enriquecem a narrativa e a convertem em discurso. Esse enriquecimento da narrativa, feito por meio das opções do

sujeito da enunciação, demonstram as diversas maneiras pelas quais a enunciação se relaciona com o discurso que enuncia. Desse modo, “analisar o discurso é, portanto, determinar, ao menos em parte, as condições de produção do texto”. (BARROS, 2008b, p. 54)

A sintaxe discursiva ocupa-se de explicitar as relações mantidas entre o sujeito da enunciação e o discurso-enunciado e, também, as relações estabelecidas entre o enunciador e o enunciatário. Cabe ressaltar que, considerando o enunciado como o produto da enunciação, esta é entendida como “a instância de mediação, que assegura a colocação em enunciado-discurso das virtualidades da língua” (GREIMAS & COURTÉS, 2011, p. 166). Nesse sentido, a enunciação se projeta no discurso por meio dos elementos dêiticos. Analisá-los auxilia na compreensão de como o discurso foi construído e os efeitos de sentido resultantes dos mecanismos utilizados para tal.

Antes de passar à análise discursiva propriamente dita, é preciso esclarecer no que se constituem as categorias de pessoa, espaço e tempo. Em toda a enunciação há um *eu* pressuposto, que sempre se dirige a um *tu* pressuposto. Esse par é composto pelo enunciador e pelo enunciatário, respectivamente. Há também um *eu* e um *tu* projetados no interior do discurso, sendo o primeiro o narrador e o segundo o narratário. Desse modo, *eu* e *tu* são os actantes da enunciação, a qual ocorre em determinado espaço e num dado tempo. *Aqui* é o espaço do eu, por meio do qual todos os espaços são ordenados (ali, lá, etc); *agora* é o momento em que o *eu* fala e, a partir dele, todas as coordenadas temporais são realizadas.

O enunciador, ao comunicar-se com o enunciatário, realiza um fazer persuasivo, pois pretende que o enunciatário aceite o que ele diz, enquanto que o enunciatário realiza um fazer interpretativo. Para realizar o fazer persuasivo, o enunciador faz uso de diversos procedimentos argumentativos, os quais pertencem às relações mantidas entre ele e o enunciatário. O componente sintático, dessa forma, abrange dois aspectos “a) as projeções da instância da enunciação no enunciado; b) as relações entre enunciador e enunciatário, ou seja, a argumentação” (FIORIN, 2008, p. 57).

O processo no qual a enunciação se projeta no enunciado envolve o mecanismo da *debreagem*¹⁶⁴. Para explicitar esse mecanismo e outros elementos da sintaxe discursiva, seguem um poema de Fernando Pessoa e um trecho de um conto de Clarice Lispector:

A água chia no púcaro que elevo à boca.
 “É um som fresco” diz-me quem me dá a bebê-la.
 Sorrio. O som é só um som de chiar.
 Bebo a água sem ouvir nada com a minha garganta.

(A água chia no púcaro que elevo à boca – Fernando Pessoa)

Na rua vazia as pedras vibravam de calor - a cabeça da menina flamejava. Sentada nos degraus de sua casa, ela suportava. Ninguém na rua, só uma pessoa esperando inutilmente no ponto do bonde. E como se não bastasse seu olhar submisso e paciente, o soluço a interrompia de momento a momento, abalando o queixo que se apoiava conformado na mão.

¹⁶⁴ A *debreagem* é o mecanismo que projeta as categorias de pessoa, espaço e tempo tanto da enunciação, como no primeiro caso, e do enunciado, que ocorre no segundo.

No primeiro enunciado, estão projetados uma pessoa (eu), um espaço (aqui) e um tempo (agora). No segundo, uma pessoa (ela), um tempo (não agora = então) e um lugar (não aqui = alhures). A debreagem caracteriza-se como enunciva, no primeiro caso (projeção do eu-aqui-agora) e enunciativa, no segundo (projeção do ele(a) – alhures – então). Assim, na debreagem enunciva, a enunciação é instalada no interior do enunciado, pela projeção dos actantes, espaços e tempos enunciativos, e na debreagem enunciativa tais categorias são ocultadas (FIORIN, 2008).

As debreagens enunciva e enunciativa produzem dois tipos elementares de discurso: o de primeira pessoa e o de terceira pessoa. Cada um produz um efeito de sentido: a debreagem enunciva cria o de subjetividade e a enunciativa o da objetividade. Isso pode ser percebido nos exemplos, já que no primeiro caso há um alto grau de subjetividade e, no segundo, há a objetividade na descrição.

Além dos tipos de debreagem expostos, há também a debreagem interna, que acontece quando o narrador cede a palavra a uma das pessoas do enunciado ou da enunciação já instaurada no enunciado. Isso ocorre no poema de Fernando Pessoa, quando o discurso direto é utilizado (“ ‘É um som fresco’ diz-me quem me dá a bebê-la”) e serve para causar o efeito de verdade, isto é, “alguém disse isso com estas palavras”. É importante frisar que todos os tipos de debreagens podem aparecer em um mesmo texto e que a disposição de cada uma propicia diversos efeitos de sentido.

No que diz respeito às relações entre enunciador e enunciatário, cabe abordar as estratégias argumentativas utilizadas pelo fazer persuasivo do primeiro, que geram ações subsequentes de acordo com fazer interpretativo o segundo. Para que conceber seu fazer persuasivo, o enunciador faz uso de todo um dispositivo veridictório no discurso, espalhando marcas que devem ser encontradas e interpretadas pelo enunciatário. Com esse intuito, são consideradas as condições sociais e culturais que favorecem a “verdade”, o quanto ela varia, dependendo do discurso, e as convicções do enunciatário. O enunciatário, por sua vez, tem a função de procurar as pistas, interpretá-las de acordo com seus conhecimentos e crenças, e, por fim, acreditar ou não no que está sendo dito. No texto de Clarice, os elementos como “rua”, “casa”, “ponto de ônibus”, “solução”, fazem parte do cotidiano e, por isso, caracterizam o dispositivo veridictório, embora façam parte de um gênero de ficção. Diante disso, entende-se que “o discurso constrói a sua verdade. Em outras palavras, o enunciador não produz discursos verdadeiros ou falsos, mas fabrica discursos que criam efeitos de verdade ou de falsidade, que *parecem* verdadeiros ou falsos e como tais são interpretados” (BARROS, 2008b, p. 64).

A semântica discursiva estuda dois procedimentos utilizados pelo enunciador para assegurar a coerência do discurso, que, por seu turno, cria efeitos de sentido: a tematização e a figurativização. Os valores que o sujeito assumiu na narrativa são, nas estruturas discursivas, propagados sob a forma de percursos temáticos e são enriquecidos por investimentos figurativos. Dessa forma, tematizar é conceber valores de maneira abstrata e organizá-los em percursos, que se constroem pela recorrência de

traços semânticos ou semas, e figurativizar é revestir os temas de figuras de conteúdo, atribuindo-lhes traços sensoriais. No poema “Retrato”, de Cecília Meireles, os dois procedimentos ficam claros:

Eu não tinha este rosto de hoje,
 assim calmo, assim triste, assim magro,
 nem estes olhos tão vazios,
 nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
 tão paradas e frias e mortas;
 eu não tinha este coração
 que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
 tão simples, tão certa, tão fácil:
 — Em que espelho ficou perdida
 a minha face?

O poema apresenta temas como velhice, nostalgia, efemeridade, que são reiterados ao longo do texto, e recebem procedimentos figurativos presentes nos termos como “calmo”, “triste”, “magro”, “frias”, “mortas”, “mudança”, “simples”, entre outros. Verifica-se, assim, que as figuras associam-se aos temas, assegurando a “verdade” do discurso. Esse processo de reiteração dos temas e recorrência de figuras no discurso é denominado isotopia, que garante a coerência textual.

4. Enunciação e Semiótica

A Semiótica¹⁶⁵, inserida nos padrões do estruturalismo de década de 1960, deixou a questão da enunciação para um segundo plano. Dessa forma, a referida teoria “entendia a linguagem como um processo de relação entre formas, constituídas por uma semântica, por uma sintaxe e por uma morfologia, completamente independente do sujeito da enunciação” (CORTINA & MARCHEZAN, 2009, p. 410). Nesse sentido, a Semiótica estava completamente imersa nos estudos estruturalistas e tinha como objetivos observar e descrever a língua.

A década de 1970 representa uma mudança de perspectiva nos estudos linguísticos. Nesse momento, trabalhos que envolviam a enunciação foram desenvolvidos. Dentre esses trabalhos, os que mais vão influenciar e contribuir para as discussões da Semiótica são os de Émile Benveniste.

Segundo Benveniste, o sujeito se constitui como tal por meio do uso que ele faz da linguagem. Antes da enunciação, a língua nada mais é do que possibilidade de língua. A linguagem só é possível porque o falante atua sobre ela, enunciando e inserindo-se no enunciado por meio do *eu*. Nesse sentido, “o *eu* só existe em oposição ao *tu* e é a condição do diálogo que é constitutiva da pessoa porque ela se constrói na reversibilidade dos papéis eu/tu” (FIORIN, 2010, p.41).

¹⁶⁵ Opta-se por retirar o termo *Discursiva*, pois, neste momento, a Semiótica ainda não era Greimasiana.

À medida que os estudos semióticos vão se atualizando, percebe-se que há inovações no estudo da enunciação. Trabalhos recentes procuram levar em consideração não apenas o plano da expressão, mas o plano do conteúdo também. Dessa forma, a enunciação no discurso pode ser estudada tanto de dentro para fora, como se propôs aqui, analisando internamente as marcas enunciativas no texto, como de fora para dentro, examinando as relações contextuais/intertextuais do texto.

De acordo com Barros (2008b), ainda é muito difícil delimitar o contexto a ser considerado, mas há a possibilidade de solucionar a dificuldade pela análise da intertextualidade, da enunciação e o texto produzido pela mesma. A Semiótica Discursiva pode não oferecer o suporte para todas as análises contextuais possíveis, mas já soma e contribui, em muito, para tal.

5. Considerações finais

O texto é uma unidade complexa e, para desvelá-lo, é necessário proceder a uma análise eficaz. Desse modo, existem várias teorias que propõem diversos tratamentos ao sentido e sua construção no texto. O objetivo deste trabalho foi apresentar uma delas, que é a Semiótica Discursiva, de Greimas. Nesta teoria, o sentido é construído por meio de mecanismos enunciativos e, ao conhecê-los, é possível interpretar o texto pelas marcas que ele mesmo oferece.

Pelo tamanho do espaço e caráter introdutório do trabalho, alguns elementos da Semiótica Discursiva não foram contemplados, mas procurou-se manter a essência e apresentar seus principais recursos. Por isso, estima-se que este trabalho sirva para o desenvolvimento de investigações futuras, de modo a enriquecer, ainda mais, os estudos semióticos e, por conseguinte, os estudos sobre o texto e a prática da leitura.

6. Referências

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). *Introdução à Linguística: Princípios de análise*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008a.
- _____. *Teoria Semiótica do Texto*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2008b.
- CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIN, Fernanda. (Org.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. v. 3. São Paulo: Cortez, 2009.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. *As Astúcias da Enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2010.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Contexto, 2011.
- TATTT, Luiz. A abordagem do texto. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). *Introdução à Linguística: objetos teóricos*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

7. Textos utilizados como exemplos

LISPECTOR, Clarice. Tentação. In: _____. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PESSOA, Fernando. *Poesia Completa de Alberto Caeiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

<<http://www.jornaldepoesia.jor.br/>>, acessado em 20/03/2013, às 11h37min.

INDÍCIOS DE AUTORIA POSSIBILITADOS PELA ESTABILIDADE INSTÁVEL DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Hadson José Gomes de Sousa¹⁶⁶

Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro (Orientadora)¹⁶⁷

RESUMO

A teoria sobre gênero discursivo do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1997) corroborou/corroborada em demasia para diferentes pesquisas sobre o uso social e individual da língua. Neste texto, essa teoria serve de base para sondarmos os indícios de autoria possibilitados pela *forma relativamente estável* dos gêneros, pela faceta subjetiva desses constructos sociais. Daí, tomaremos o gênero discursivo como espaço da dialogicidade extrema que se dá na interdiscursividade, interrelação com os discursos que precedem e sucedem o discurso em formação (MAINGUENEAU, 1997), constitutiva da intradiscursividade, marcas de subjetividade deixadas por escolhas operadas pelos sujeitos nesse processo (POSSENTI, 2002). Com essa discussão explicitaremos o processo de incorporação, quiçá (in)consciente, da palavra do *Outro* (memória discursiva) e demarcaremos a *forma relativamente estável* dos gêneros, a abertura para renovação; a possibilidade/liberdade que os sujeitos têm de, numa situação de interlocução, compor e imprimir marcas individuais, singulares na produção de novos discursos/sentidos. Dentro desse emaranhado dialógico entre os discursos, buscamos negritar os indícios de autoria possibilitados pela estabilidade instável. Analisaremos esses indícios no gênero discursivo aula (de português), que consideramos como um processo tradutório. Pois na construção do Discurso Pedagógico Escolar (DPE), produto de tradução, o professor, além de evidenciar a interdiscursividade com as teorias do campo da ciência, a faceta objetiva do gênero – o que há de repetível, faz uso de vários recursos e deixa marcas de *subjetividade mostrada* ou não nesse processo – intradiscursividade; devido à instabilidade relativa, a maleabilidade inerente do gênero em que seu discurso é tecido. Dentre os recursos acionados pelo professor os recortes que utilizaremos, para efeito de análise, nos ajudam a evidenciar/discutir sobre autoria no DPE.

Palavras-chave: Gênero discursivo; Tradução interdiscursiva; Indícios de autoria.

ABSTRACT

The theory of discourse genre of the Russian philosopher Mikhail Bakhtin (1997) corroborated/corroborates too much for different research on the social and individual use of language. In this text, this theory underpins the search for indications of authorship enabled by the relatively stable form of genres, by the subjective aspect of these social constructs. Hence, we will take the discursive genre as space of the extreme dialog that occurs in the

¹⁶⁶ Mestrando do Programa de Pós-graduação Linguagens e Saberes da Amazônia – UFPA-Bragança/CAPES; Esp. em Ensino-aprendizagem de Língua e Literaturas – UFPA-Capanema; Graduado em Letras (Língua Portuguesa) – UFPA-Capanema; hadsonsousa@hotmail.com.

¹⁶⁷ Doutora em Linguística; Professora de Linguística da Faculdade de Estudos da Linguagem da UFPA- Marabá e do Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia – UFPA-Bragança; E-mail: nilsa@ufpa.br.

interdiscursivity, interrelation with discourses that precede and succeed the training speech (MAINGUENEAU, 1997), constitutive of the interdiscursivity, subjectivity marks left by the choices made by individuals in this process (POSSENTI, 2002). With this discussion, we will explain the incorporation process, perhaps (un)conscious, of the word of the Other (discursive memory) and determine the relatively stable form of the genres, the opening for renewal, the possibility / freedom that individuals have, in a situation of dialogue, to compose and print individual brands, unique in the production of new discourses / senses. Within this dialogical entanglement between the speeches, we boldface the evidence of authorship enabled by the unstable stability. We will review this evidence in classroom discourse genre (in Portuguese), which we consider as a translation process. For in the construction of School Pedagogic Discourse (SPD), translation product, the teacher, besides highlighting the interdiscursivity with theories from the field of science, the objective aspect of the genre -what's repeatable, makes use of various resources and leaves marks of *shown subjectivity* or not in this process – interdiscursivity; due to the relative instability, the inherent malleability of the genre in which its speech is woven. Among the resources triggered by the teacher, we will use the clippings for purposes of analysis, help us show / discuss the authorship in SPD.

Keywords: Discursive gender; Interdiscursive translation; Authorship Evidence.

1. O gênero discursivo aula: ancoragem teórica

Neste trabalho abordaremos, especificamente, o gênero aula, na sua constitutividade, pois essa discussão corrobora muito para refletirmos os processos de tradução de sentidos do discurso científico e/ou do discurso do livro didático para o discurso pedagógico escolar – DPE. É por esse motivo que evidenciamos nossa adesão aos postulados de Bakhtin (1997) em relação aos gêneros do discurso.

Pois, assim como Ribeiro (2005, p. 75), concordamos que

Adotar a perspectiva de gêneros proposta por Bakhtin requer assim a compreensão de que são as condições de produção do discurso que orientam *o que dizer, como dizer e em que condições dizer*. Nesse sentido, se o processo histórico de consolidação de cada gênero específico permite-lhe certas regularidades, é preciso ter em conta que as suas configurações estão sempre abertas a mudanças, a entrecruzamentos, justamente porque a inscrição do gênero na história obriga-lhe esse movimento de consolidação e renovação (Grifos da autora).

Para esta noção, o gênero se configura como lugar social em que sujeitos e linguagem se constituem na e pelas ações discursivas. O gênero se configura, portanto, como a forma, o espaço, relativamente estável, que torna evidente a ação discursiva dos sujeitos sobre e com a linguagem por meio de enunciados completos e variados. Os enunciados, de acordo com Bakhtin, evidenciam/refletem as especificidades e finalidades das esferas de comunicação em que são engendrados. Ele esclarece que isso não se dá apenas

[...] por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles

são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 280) (Grifo do autor).

Com esses apontamentos, Bakhtin dá mostra da configuração do enunciado. O enunciado, unidade básica da comunicação verbal, é o que ele denomina de gênero do discurso. Ademais, cada esfera de comunicação, com suas formas de interação, com suas especificidades, imprime a estabilidade relativa dos gêneros, juntamente com os três elementos mencionados pelo autor: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Dentre eles, Bakhtin (1997) destaca a construção composicional, que, devido à falta de estabilidade definitiva, altera-se em infindas formas, como é infinda a variedade virtual da atividade humana. A despeito disso, segundo o autor, “[...] cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.” (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Fica sublinhada nessa concepção, portanto, a possibilidade que os sujeitos têm de, numa situação de interlocução, compor e imprimir marcas individuais, singulares em seus atos de fala, embora o gênero não seja no seu todo resultado de um ato de vontade individual, pois estão distribuídos nas diferentes esferas da sociedade e como tal sofrem constringências históricas e ideológicas.

Ribeiro (2005), também ancorada na concepção bakhtiniana de gênero, destaca o teor sócio-histórico renovável desses constructos discursivos, a partir de uma reflexão acerca da instabilidade relativa – *estabilidade instável* dos gêneros:

Os gêneros, enquanto *formas relativamente estáveis*, funcionam como modos específicos de interação que se atualizam em situação de interlocução, garantindo, desse modo, a sua consolidação histórica e a possibilidade de renovação. A noção de gêneros entendida como formas *relativamente estáveis*, como postula Bakhtin, refuta qualquer compreensão de gêneros discursivos como dados fixos *a priori*, mas como resultado de um processo de historicização da linguagem numa relação intrínseca com a historicização das práticas sociais, razão pela qual os gêneros estão sempre sujeitos a alterações impostas pela própria dinâmica histórica. Pode-se falar, portanto, em uma ‘estabilidade instável’, pois, ao mesmo tempo que os gêneros são limitados pelas convenções da prática social, esta mesma lhes oferece a garantia da potencialidade à criatividade, à mudança (RIBEIRO, 2005, p. 59) (Grifos da autora).

Devido à diversidade de gêneros, consequência da diversidade de esferas da atividade humana, Bakhtin faz uma distinção, considerada indispensável por ele, entre gêneros primários e secundários, pois, para o autor, essa distinção tem importância capital, em especial por esclarecer a natureza do enunciado, indissociável dos aspectos sócio-históricos.

Os gêneros do discurso primário ou simples comportam todos os enunciados constituídos em circunstância de uma comunicação verbal espontânea. O autor menciona, para exemplificar, a *breve réplica monoleximática* (um simples “não”, dentro de uma situação real de comunicação). Os gêneros simples, todavia, podem se desenvolver, ser transformados/incorporados pelos gêneros secundários; isso dependerá, sobretudo, da complexidade da esfera de comunicação.

Os gêneros simples no processo de transmutação em secundários sofrem transformações “[...] perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 282). Desconectados da realidade existente, fazem parte da realidade de determinado gênero secundário. Daí que os gêneros secundários, complexos, para o autor, “[...] aparecem em circunstâncias de uma comunicação

cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica.” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Bakhtin, com essa distinção, além de reforçar o liame entre língua e vida, enfatiza a importância de se ter “Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja dos diferentes gêneros do discurso [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 283). Dessa perspectiva, alija-se a possibilidade do estudo cair no formalismo e na abstração, de se fechar num plano teórico, porque a historicidade entra em cena, perpassa o trabalho.

Nesse ponto da discussão, diante da heterogeneidade dos gêneros do discurso, orais e escritos, apontada por Bakhtin, que se estende desde as réplicas do diálogo cotidiano até às obras literárias, nos dedicaremos à reflexão específica sobre a aula enquanto gênero do discurso. A aula como gênero, espaço de constituição do DPE, atende às especificidades da sala de aula, microesfera (da atividade humana) – inserida na instituição escolar: macroesfera.

Embora a aula se caracterize como um gênero complexo, no processo de interlocução de sala de aula, os discursos se singularizam, de modo que cada professor pode apresentar um estilo de aula como parte de um contexto histórico mais amplo do sistema de ensino que regra os processos de realização da aula. Neste espaço de criatividade e diretividade, imprimem-se as marcas táticas¹⁶⁸, que podemos considerar com Certeau (1994), quase invisíveis de transformação do discurso científico em discurso de sala de aula. Podemos remeter esta ação à contrapalavras do professor em relação ao conhecimento sistematizado.

Em especial, no caso da escola básica, este processo de transformação de um conhecimento primeiro em conhecimento segundo é fortemente evidenciado com diferentes procedimentos discursivos, dentre eles a recorrência a sentidos do senso comum, com o objetivo de explicitar o conteúdo, assim como as paráfrases didáticas que cumprem a função de tornar o conhecimento científico acessível ao aluno. É claro que quando o professor opera estes procedimentos linguísticos e discursivos um jogo de imagens orienta tal trabalho.

Ribeiro (2005, p. 187) caracteriza o processo de recorrência à voz do senso comum enquanto um recurso que se dá no interior do gênero aula, como construção que leva adiante o projeto-de-dizer do professor. Neste projeto incluem-se imagens das instâncias que compõem o jogo interlocutivo da aula (professor, aluno e o objeto de conhecimento textualizado). Essas instâncias em interação, mobilizadas por diferentes representações, determinam as configurações do gênero aula e/ou do discurso que aí se instaura por um processo tradutório.

2. Tradução interdiscursiva: a constituição de sentidos no intervalo entre posições enunciativas

Como nosso texto tem por foco o discurso do professor, constitutivo do gênero discursivo aula e intuímos demarcar os processos de interdiscursividade na produção de novos sentidos (que abrirá espaço para discutirmos quanto à intradiscursividade (POSSENTI, 2002), *a posteriori*), que aqui consideramos como processos tradutórios, por isso recorremos a Maingueneau (1997), particularmente sobre o que ele trata acerca da relação entre discursos, na constituição de novos discursos.

Esse autor, ao discorrer sobre a identidade discursiva, destaca que é na relação com o Outro, com os Outros discursos, que tal identidade se constitui. É a partir dessa perspectiva que Maingueneau (*op. cit.*) afirma que na constituição/formação dos discursos não há possibilidade de elidi-los de uma relação interdiscursiva. Daí a ideia de heterogeneidade inerente a todo e qualquer discurso.

¹⁶⁸ Certeau (1994) nomeia de *trabalho inventivo* ou *táticas cotidianas*, as ações silenciosas e quase invisíveis que emergem como resistências de um grupo social no interior da estrutura de poder, da maquinária.

Essa relação com outros discursos, em algumas situações, pode ser bastante evidente, pois o discurso Outro, às vezes, é negrito, destacado, aspadado – *heterogeneidade mostrada*. Em outras situações de interação, nem sempre se explicita, anuncia, a presença do Outro discurso. Sobre isso Maingueneau (1997) declara que

[...] a identidade discursiva está construída na relação com o Outro. Não se distinguirá, pois, duas partes em um “espaço discursivo”, a saber, as formações discursivas por um lado, e suas relações por outro, mas entender-se-á que todos os elementos são retirados da interdiscursividade. Mesmo na ausência de qualquer marca de heterogeneidade mostrada, toda unidade de sentido, qualquer que seja seu tipo, pode estar inscrita em uma relação essencial com uma outra, aquela do ou dos discursos em relação aos quais o discurso de que ela deriva define sua identidade (p. 20) (Grifo do autor).

Porquanto, ao tomar um *espaço discursivo*¹⁶⁹ como campo de investigação, essa noção de interdiscursividade torna-se quesito *sine qua non*, porque a relação/interação entre os discursos é responsável pela constituição da identidade material do discurso em foco. Por conseguinte, não se pode analisar um discurso apartado das possíveis relações com outros que o constituem por dentro e por fora. Por essa via, para Maingueneau (*op. cit.*), declarar que a interdiscursividade é constitutiva é ratificar, outrossim, que um discurso decorre de um trabalho sobre outros discursos, *ad infinitum*.

Evidencia-se, portanto, que há, nesse processo de constituição, um jogo entre discursos. Os discursos entram numa relação de interdependência, mesmo que esse jogo seja de refutação – de recusa, como declara o autor nos casos em que, para constituir-se, um discurso se relaciona com outro(s), com o objetivo de negá-lo(s) e, ao negar, reafirma a dependência do(s) discurso(s) refutado(s) para constituir-se, ou seja, para delimitar sua identidade. Nesse caso a interdiscursividade não é apenas formadora do novo discurso, mas pode, também, ser mostrada num todo discursivo heterogêneo que visa produzir sentido(s) outro(s) nessa relação. Isso ocorre até mesmo nos discursos que ocultam as marcas dessa interrelação.

Com esse jogo, Maingueneau (*op. cit.*) cogita a possibilidade de um processo de tradução – com todas as aspas necessárias, pois o termo é totalmente redimensionado, conquanto tome por base o discurso do campo da tradução no sentido estrito. As aspas demarcam e sinalizam que a tradução opera-se de uma formação discursiva à outra, dentro do espaço discursivo, diferenciando-se da relação interlingual. Pode dá-se dentro da própria língua, portanto. Também, por ser marcada por um diferencial: está atrelada à ideia de *interincompreensão*.

Com a ideia de interincompreensão discursiva, Maingueneau (1997) maximiza e negrita a discussão sobre a instabilidade do sentido. Sentido que se constrói, somente, na interação entre discursos. O sentido não está, ele constitui-se no intervalo entre posições enunciativas. Dessa forma, tanto os discursos quanto os sentidos e os lugares – em que eles se relacionam – são provenientes do processo de interdiscursividade.

De acordo com o autor, estes discursos são ocasionados por um processo de incompreensão que, por sua vez, resulta de *mal-entendidos*, diferenciando-se, assim, do exercício de compreensão em que há um sentido absoluto e que deve ser reconstruído, reforçado, retomado.

O autor esclarece que

¹⁶⁹ Tomamos como referência a definição de Maingueneau (1997): é um recorte, subconjunto, do campo discursivo. Nesse espaço, dois ou mais discursos estão em relação e, isso serve de base para a compreensão do(s) discurso(s) adotado(s) como “objeto” de investigação.

A “incompreensão”, resultante do mal-entendido e do malogro ocasionais, se transforma em “interincompreensão” porque obedece a regras e *estas regras são as mesmas que definem a identidade das formações discursivas consideradas*. Dito de outra forma, o sentido aqui é um mal-entendido sistemático e constitutivo do espaço discursivo (p. 120) (Grifos do autor).

Destarte, a identidade das formações discursivas, que compõe um espaço discursivo, além da dependência de outro discurso para se definir, por dentro e por fora, é constituída a partir de um processo de incompreensão, que em contato com outra identidade discursiva, também constituída da mesma maneira, desemboca, conseqüentemente, numa relação entre incompreensões. Daí Maingueneau (1997) considerar como interincompreensão.

Essa interação, entre incompreensões, dá margem para que o ato de traduzir um discurso por outro, não se limite ao afã de compreender um discurso primeiro e, posteriormente, transmitir um sentido contido nele. Contrariamente à esta compreensão, a perspectiva aberta por Maingueneau abre espaço para se falar de um discurso Outro que engendra um sentido novo. Dessa forma, no trabalho de um discurso sobre outro(s), não há a veiculação de um sentido único, absoluto entre os sujeitos. Ao invés disso, os sujeitos podem apenas discutir/falar/compartilhar de um mesmo discurso.

Para efeito de análise, queremos evidenciar, nesse momento do texto, a discussão tecida até aqui com uma aula¹⁷⁰ em que a relação interdiscursiva na constituição da identidade discursiva do gênero aula se faz sem que essa relação, inerente ao processo, deixe marcas de heterogeneidade¹⁷¹ mostrada, no sentido de evidenciar o(s) discurso(s) científico que compõe(m) o discurso pedagógico escolar – DPE. Ademais, o jogo interlocutivo instaura-se e os interlocutores (alunos), antes e/ou no decorrer do processo, não são afiançados do campo teórico ou discursivo que serve de texto de partida para que o novo discurso constitua-se. Ou seja, a relação constitutiva com o discurso Outro não é necessariamente demarcada.

Dessa maneira, numa aula sobre signo linguístico, sem nenhuma preocupação em declarar ou negritar o campo de referencialidade do DPE, o professor (P) para introduzir a temática, antes mesmo de anunciar do que trataria, relembra um episódio que ocorreu na escola no dia anterior. Os alunos envolvem-se completamente, pois o aparecimento de uma preguiça, utilizado como exemplificação, funciona como tema que enreda os alunos ao conteúdo da aula.

O acionamento de um procedimento dessa natureza, no caso, a busca de exemplificação num acontecimento familiar aos alunos, na tentativa de instaurar o discurso e conseguir a adesão, o professor nos dá mostra de uma característica marcante do DPE: a transformação do objeto científico em objeto de ensino. Vamos ao excerto:

¹⁷⁰ Os excertos incorporados ao texto para fins de análise foram recortados de aulas de Língua Portuguesa gravadas em turmas do ensino da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Oliveira Brito – Capanema-PA . Para transcrição tomamos como base as seguintes normas: () (incompreensão de palavras ou segmentos); / (truncamento); MAIÚSCULA (entoação enfática); ::: (prolongamento de vogal); ... (pausa de qualquer extensão); (()) (comentários do transcritor ou do analista); - - - (Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático); “ ” (Citações literais durante a gravação); (PRETI, 1997 (Org.)). A numeração acima de cada excerto corresponde à ordem em que eles foram inseridos em cada seção. Ao final de cada excerto há um código entre colchetes. Este código diz respeito ao controle de armazenamento, adotado por nós. Pois, caso haja necessidade de revisitar aula transcrita na totalidade, facilitará a localização.

¹⁷¹ Apesar de reconhecermos que há uma heterogeneidade inerente à interlocução de sala de aula, como bem demonstra Batista (1997) em seus estudos, em que o professor utiliza recursos que controlam a dispersão, para instaurar, então, os pólos da interlocução, os turnos organizados, nesse momento nos referimos a uma heterogeneidade mostrada na relação entre os discursos pedagógico e científico. Quanto à heterogeneidade de que trata Batista (*op. cit.*) nos recortes dispostos neste item há a contenção da heterogeneidade (representada pelos turnos de fala e pelos inúmeros ((comentários))) pelo controle dos corpos (*PSIU, alô alô pessoal* etc.).

[01]

P: ontem tinha uma preguiça aqui na:/na:...

A14: eu vi:...

AIs: ((Comentários. Cada aluno constrói uma narrativa sobre o episódio))

P: olha eu tirei uma foto da preguiça... vocês querem ver?:... ((a professora vai passando o celular, com a imagem, de carteira em carteira))

AIs: ((comentários))

A17: olha professora a preguiça:...

AIs: ((comentários))

P: PSIU:..... aí olha só meus amores:.... (...) quando eu falei pra vocês que tinha uma preguiça aqui ontem:.... é:.... vocês:.... logo:.... é:.... supuseram qual era a preguiça que eu tava falando?:...

A16: sim:....

A13: não:....

P: não?:....

A18: eu sei qual era a preguiça:....

P: sim ou não?:....

AIs: sim:....

P: ahn?:....

A18: ()

P: sim ou não?:.... vocês imaginaram logo qual era a preguiça:.... né?:.... agora:.... deixa eu fazer outra pergunta pra vocês:.... existe somente um significado pra essa palavra preguiça?:....

AIs: não:....

P: não:.... existe a preguiça... o animal:.... né?:.... e existe a preguiça o quê?:....

AIs: ((comentários))

P: ahn?:....

AIs: ((comentários))

P: falta de ânimo... né?:.... falta de:....

A11: ()

P: falta de disposição:.... né?:.... então existe:.... é:.... um tipo de preguiça e outro tipo de preguiça:.... então a nossa aula de hoje:.... nós vamos estudar:....

AIs: ((comentários))

P: signo linguístico:.... ((escreve no quadro enquanto diz a palavra)) o que são?:.... psiu:.... alô alô pessoal:....

AIs: ((risos))

P: o que que é:.... o signo linguístico?:.... (...) () o que que é o signo linguístico?:....

[P5 A6]

Com base no contexto da exemplificação, o P começa o processo investigativo sobre a imagem fônica, a representação psíquica, construída pelos alunos a partir da construção meramente física (sonora) do signo “preguiça” (*quando eu falei pra vocês que tinha uma preguiça aqui ontem:.... é:.... vocês:.... logo:.... é:.... supuseram qual era a preguiça que eu tava falando?:....*). Alguns alunos sem titubear respondem ao questionamento da professora dizendo que a imagem construída foi a do animal preguiça.

Enquanto o P instiga os alunos com perguntas, utiliza outro recurso para reforçar a discussão que pretende instaurar: fotografias da preguiça capturadas pelo celular. Com isso o professor gradativamente vai descortinando os componentes sónicos, até chegar a uma definição; ou como dissemos anteriormente, a tradução interdiscursiva. Mesmo com o uso da fotografia do animal, a discussão é direcionada para dimensão psíquica suscitada pelo continuum sonoro “preguiça”.

Nesse processo, com o uso dessas táticas, os alunos entram no jogo interlocutivo e a identidade do DPE, quanto ao novo sentido atribuído ao campo discursivo que versa sobre signo linguístico, vai se definindo numa interdiscursividade com os discursos precedentes, sem marcas evidentes de uma hierarquização, que lhes atribuisse autoridade (embora quase sempre seja evidente que a constituição do DPE numa relação hierárquica: conhecimento científico, professor e aluno). Em nenhum momento aparecem indícios que transpareçam uma possível conexão com a teoria do signo de Ferdinand de Saussure ou com outras vozes que perpassam o DPE.

Nesse excerto fica evidente que o professor, na relação com o conhecimento, apropria-se do cientista e se confunde com ele sem marcar sua presença (do cientista) no conhecimento que pretende ensinar¹⁷². Dessa forma, podemos sublinhar o trabalho do professor no processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento de ensino. Se é verdade que o professor não é o produtor do conhecimento, não se pode desconhecer que ainda lhe cabe o trabalho de transformação desse conhecimento em objeto de ensino.

Logo em seguida, o P ressalta os efeitos de significação acionados pelo signo “preguiça”, com base no contexto transverbal¹⁷³ em que foi empregado; no caso, o aparecimento do animal na área da escola (*vocês imaginaram logo qual era a preguiça:.... né?:.... agora:.... deixa eu fazer outra pergunta pra vocês:.... existe somente um significado pra essa palavra preguiça?:....*).

Depois, tece uma longa discussão em torno do outro componente do signo linguístico, o significante, que reforça, talvez, a tentativa de desconexão da coisa em si, do animal apresentado com a imagem no celular.

[02]

P: o signo linguístico:.... meus amores:.... são as palavras:.... né?:.... todas as palavras são signos linguísticos:.... né?:.... () e são palavras/a palavra:.... ela é: a associação do quê?:.... o signo linguístico ele é a associação do quê?:.... ainda há pouco eu falei pra vocês assim:.... ontem:.... tinha uma preguiça aqui na:.... aqui na escola:.... aí vocês logo/logicamente começaram a imaginar o que que era a preguiça que eu tava falando:.... e todos vocês aqui:.... quando eu falei:.... todos vocês aqui conseguiram imaginar:....

A10: ((tece um comentário sobre o celular da professora))

AIs: ((comentários))

P: tá?:.... é:.... quando eu falei:.... mais uma vez:.... ((chama a atenção de alguns alunos que não param de conversar enquanto veem as fotos)) mais uma vez:.... quando eu falei a palavra preguiça:.... tem outra foto... aqui oh:.... ((muda para outra imagem da preguiça no celular))

AIs: ((comentários))

P: psiu:.... quando eu falei a palavra preguiça:.... () o que que veio à mente de vocês?:.... no primeiro instante:.... o que que veio à mente de vocês?:....

¹⁷² Para Santos (2005) “Essa operação leva em conta que o conceito, quando é descontextualizado, é também dissociado do seu autor fundador e do seu domínio científico de referência.” (p. 60). O que ele considera como *despersonalização*.

¹⁷³ Traduzimos essa expressão-chave bakhtiniana como a realidade que transcende a finitude dos sentidos linguísticos.

Als: ((comentários))

P: veio o animal?::...

Al: é::...

P: então tá::... então o signo/os signos linguísticos::... eles são compostos tá?::... a gente pode dizer que a gente tem duas partes::... o significante::... e o::... o significante e o significado::... ((escreve as duas palavras-chave no quadro)) muito bem::... onde o significante ele é o quê?::... ele é a parte::... material::... ele é o quê?::... os sons ou as letras::... ((escreve no quadro))

Als: ((comentários))

P: PSIU::... e o significado que é o quê?::... olha::... se o significante ele é o som e as letras::... o que que pode ser o significado?::...

Al: ()

P: falaste aí::... o sentido da palavra::... pode ser o que também?::...

Als: ((comentários))

P: psiu::... ele é o conceito né?::... é o conceito::... ou o significado que eu tenho::... da palavra o quê?::... de todas as palavras... né?::... como aqui::... o exemplo que eu::... que eu utilizei né?::... aproveitando que nós tivemos ontem a visita de uma simpática preguiça::... né?::... tão simpática que ela furou o professor::... o professor R::...

Als: ((comentários e risos))

P: () ele foi tentar tirar ela da árvore::... e ela::... deu uma::... furada nele::...

Als: ahn?::... ((Risos e comentários))

P: psiu::... então olha só::... o que é o meu conceito aqui da palavra preguiça::... psiu::... qual é o conceito da palavra preguiça que vocês têm?::... ((os alunos ficam em silêncio)) Cri cri cri cri::...

Als: ((risos))

Al10: o conceito é a ideia né?::...

P: a ideia né?::... pode ser também::... muito bem::...

Al: ()

P: e que ideia é essa que você tem da palavra preguiça?::... vocês falaram no início da aula::...

Al10: de animal::...

P: de animal::... muito bem::... pode ser um animal::... pode ser também o quê?::... uma pessoa né?::... que tem muita::... preguiça né?::... falta de coragem::... falta de ânimo::...

Als: ((comentários))

P: já?::... então olha só::... é::... a palavra::... psiu::... sozinha::... ela só pode ter::... um único significado... quando ela está sozinha né?::... que vem com nada::... assim::... quando eu digo assim preguiça::... aí ela só pode ter um único significado::... certo?::... aí o signifi-ca-do::... da/dessa palavrinha/isso depende muito de vocês::... um vai imaginar que é::... se eu disser pre-gui-ça::... um vai imaginar que é o animal::... outro pode imaginar que é uma pessoa () né?::... que tem essa falta de ânimo::... deixa eu ver::... é::... cada um de vocês vai imaginar uma coisa::... por quê?::... porque a palavra sozinha::... ela só pode ter um único significado::... mas pra que ela tenha vários significados ela precisa::... de quê?::... ela precisa estar associada::... a outros signos linguísticos::... certo?::... à outras palavras::... por exemplo numa frase::... numa oração::... num texto::... então o meu significado::... ele depende do quê?::... ele depende dessa?::... ele depende do contexto::... ou seja::... dessa associação::... com as outras::... palavras::... vocês entenderam isso aqui?::...

Als: sim::...

[P5 A6]

Nesse último excerto, após todo um percurso, sem apresentar de antemão um conceito pronto de signo linguístico, depois de ter convocado os alunos para um jogo interlocutivo em que eles tornaram-se, também, responsáveis pelo DPE, que está em processo de constituição, finalmente o conceito de signo

linguístico é construído/apresentado. O P chega ao ápice desse processo tradutório e monta o quebra-cabeças do signo (*então tá:.... então o signo/os signos linguísticos:.... eles são compostos tá?:.... a gente pode dizer que a gente tem duas partes:.... o significante:.... e o:.... o significante e o significado:.... ((escreve as duas palavras-chave no quadro)) muito bem:....*).

E retoma a cena enunciativa, a discussão que levou à objetivação de cada peça do quebra-cabeças, sempre exigindo a contrapalavra dos alunos: o significante (*ele é a parte:.... material:.... ele é o quê?:.... os sons ou as letras:.... ((escreve no quadro))*) e o significado (*ele é o conceito né?:.... é o conceito:.... ou o significado que eu tenho:.... da palavra o quê?:.... de todas as palavras... né?:....*).

Nesse jogo o conceito é tecido, interdiscursivamente, sem, necessariamente, descortinar as outras vozes acionadas pelo professor, a adesão ao conceito de signo linguístico tal como proposto por Saussure (isso se observa pela introdução dos componentes do signo linguístico saussureano: significado e significante); daí o trabalho de um discurso, em constituição, sobre outro(s) discurso(s). Atendendo à contrapalavra dos alunos, o professor opta por um percurso que avalia ser mais acessível a eles. Assim, num gesto de didatização/tradução do conhecimento recorre ao acontecimento vivido pelos alunos e elege a palavra preguiça como exemplificação do conteúdo a ser ensinado.

Nesse caso em particular, nessa aula, não há uma autoridade explícita, que poderia ser a voz do manual didático ou do próprio discurso teórico do campo científico, pois a professora não faz uso de um manual didático nem leva para sala de aula o “Curso de lingüística Geral”. Todavia há um investimento por parte do professor, a partir do jogo interlocutivo, para traduzir ao aluno a teoria do signo linguístico.

E é nesse intervalo entre posições enunciativas que o novo sentido é tecido (MAINGUENEAU, 1997). Pois a tradução, nesse sentido, não é a tradução de um sentido pré-construído, mas, sobretudo, a tradução de discursos concernentes ao signo linguístico. Por essa razão, Maingueneau diz que isso é possível num movimento entre incompreensões. Justamente por não se situar no plano de um único sentido que deve ser reformulado. Longe disso, um novo sentido é formulado.

Diante desses posicionamentos poderíamos dizer que traduzir, nesses moldes, é um ato de incompreender, proveniente de mal-entendidos. Pois, pelo contrário, se entendermos a tradução como um exercício de compreensão, de retomada de um sentido dado, não haveria espaço para o criado, para as marcas de autoria. Por conseguinte, teríamos somente reformulação e os sujeitos envolvidos não partilhariam de um mesmo discurso, mas de um mesmo sentido.

3. O enunciado tem um autor: indícios de autoria (subjatividade mostrada) do professor no gênero discursivo aula

Bakhtin (1997), no texto “O enunciado, unidade da comunicação verbal”, esclarece que a razão de *ser* do enunciado é o fato de estar direcionado a outrem desde sua constituição – a dialogicidade radical, de modo que a relação com a alteridade é o *índice substancial (constitutivo) do enunciado*. Daí, esse autor traça uma distinção entre o enunciado e as *unidades significantes da língua – palavras e orações* – e o que ele assinala como diferencial é a questão da autoria: *O enunciado tem um autor*, que impregna de expressividade aquelas unidades neutras, impessoais, da língua.

Segundo Bakhtin (*op. cit.*), as obras de construção complexa, os gêneros secundários (para efeito de exemplificação, podemos citar os gêneros discursivos do universo científico e o gênero discursivo aula, independente da esfera em que se constitui), comportam uma marca autoral mais forte/evidente: a assinatura de um sujeito autorizado, que imprime nuances de valoração, de verdade à obra, não se distinguem, pois, das unidades da comunicação verbal, dos enunciados mais banais. Logo,

[...] são identicamente delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes e as fronteiras, mesmo guardando sua nitidez externa, adquirem uma característica interna particular pelo fato de que o sujeito falante – o autor da obra – manifesta sua individualidade, sua visão do mundo, em cada um dos elementos estilísticos do desígnio que presidia à sua obra (BAKHTIN, 1997, p. 299).

Essa individualidade, além de engendrar uma característica interna particular, demarca as impressões do sujeito autor da obra, mesmo nos casos em que há uma formatação pré-determinada. Esse processo, como esclarece Bakhtin (1997), é inerente ao papel da linguagem: “A essência da língua, de uma forma ou de outra, resume-se à criatividade espiritual do indivíduo.” (p. 290). Tudo isso é indispensável para que a obra tenha um diferencial na relação com outras obras, nos limites de uma esfera cultural, numa dada área da comunicação verbal. Para Bakhtin (*op. cit.*), é o que *cria as fronteiras internas específicas*.

Bakhtin (1997) relativo à composição autoral, aos sentidos novos que sempre são inaugurados, cada vez que a língua entra em processo de interação social, discute sobre o dado e o criado no enunciado verbal e ilustra:

O enunciado nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado e pronto. O enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível, algo que está sempre relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza, etc.). Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão do mundo, etc.). O *dado* se transfigura no *criado* (p. 349) (Grifos do autor).

Ao discutir sobre a imagem do autor, nos gêneros complexos, Bakhtin (1997) esclarece que ela não se dá como imagem representada, mas como *princípio ativo da representação (sujeito representador)*. Logo, a imagem do autor constitui-se e opõe-se em ser imagem representada, na própria obra.

Ele explicita: “Estritamente falando, a imagem do autor é *contradictio in adjeto*. A imagem do autor é, na verdade, de um tipo especial, distinta das outras imagens da obra, mas apesar disso é uma *imagem*, com um autor: o autor que a criou.” (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 337) (Grifos do autor). Mesmo se o autor for objeto da representação, imagem representada, enfim, ainda assim terá um autor que a criou, que se distingue dessa imagem, pois detém o *princípio representativo*. Então, “Só é possível falar de um autor puro com a condição de distingui-lo do autor parcialmente representado, mostrado na obra de que é parte integrante.” (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 337).

Bakhtin afirma que essa imagem é independente do locutor/autor de qualquer enunciado, assim como o objeto tematizado e o discurso. Daí que não é difícil construir essa *imagem-objeto*. Todavia, ele reforça que a construção dela está totalmente desvinculada da intenção e do projeto do autor. Porque resulta de processos ideológicos, de como o autor se posiciona no mundo. Estas posições sociais que os sujeitos ocupam no mundo fornecem as bases para as representações construídas e materializadas em seus discursos.

Para Bakhtin, essa situação constitui o “Problema do autor do enunciado mais padronizado, comum, banal.” (1997, p. 337). A discussão sobre a imagem do autor é um tanto quanto paradoxal. Por essa razão, o

autor, mesmo não se integrando à obra/enunciado, no âmbito da *imagem-objeto*, está na totalidade da obra/enunciado no mais alto grau (BAKHTIN, *op. cit.*, p. 338).

Com base nessa discussão sobre a *imagem-objeto*, sobre a questão da autoria, Bakhtin (*op. cit.*) discorre, também, acerca da *consciência do outro*, distinta da consciência daquele que a criou, do próprio autor, a partir do processo de compreensão – tanto nos gêneros primários quanto nos secundários –, observando que a consciência se desvincula do sujeito que assina a obra/enunciado. A consciência, deste modo, será de um sujeito exclusivo, de *um tu*, possível no ato de compreender. De acordo com Bakhtin (1997), compreender exigirá, de certo modo, o diálogo entre dois sujeitos, entre duas consciências; um jogo *Eu-Tu*: leitor (*eu*) e outro sujeito (*tu*). Diferentemente da relação autor e leitor.

A discussão de Bakhtin sobre a imagem do sujeito autor nos ajuda a pensar, com mais consistência, a autoria no gênero discursivo aula. Ao pensarmos a relação entre as vozes que compõem o discurso de sala de aula, que se constituem como contrapalavras – previamente calculadas pelo locutor/autor. Outrossim, ao analisarmos as marcas de re-formulação, de repetição e de singularidade, que constituem o locutor/professor enquanto autor desse discurso, e não enquadrá-la/analísá-la como mera repetição.

Na construção do DPE, produto de tradução, o professor, além de evidenciar a interdiscursividade, faz uso de vários recursos e deixa marcas de *subjetividade mostrada* ou não nesse processo – intradiscursividade; devido à *instabilidade relativa*, a maleabilidade inerente do gênero em que tece o seu discurso. Dentre os recursos acionados pelo professor os recortes que utilizaremos, para efeito de análise nesta seção, nos ajudam a evidenciar/discutir sobre autoria no DPE.

Os excertos que seguem foram retirados de uma aula de “Português I” (Gramática) – nomenclatura adotada pela escola – que tratava, com base no livro didático, sobre “regência verbal e nominal”.

[03]

P: olha... a regência... à semelhança da concordância... verbal-nominal:... ela se relaciona com:... a estrutura:... da frase... e como um TERmo: se relaciona:... a outro termo... então:... na regência existe um termo que ele é:... é principal: e que nunca é dependente:... esse termo:... é importante... principal:... se chama sempre termo regente:... aquele que:... REge:... que manda:... [...]

[P1, A1]

Note que antes de traduzir com o uso do senso comum (*aquele () que manda:...*) o professor faz um percurso, apresenta o assunto comparando-o à ideia de concordância, já na tentativa de tangenciar o processo tradutório por meio de uma analogia. Daí ele apresenta o *termo regente* (*na regência existe um termo que ele é:... é principal: e que nunca é dependente:...*); até aqui o professor está atrelado à estrutura, ao estilo específico do gênero discursivo aula: apresentação do tema, sequenciação, diálogo com a teoria. Logo em seguida o professor investe na tradução da nova informação que foi introduzida (*esse termo:... é importante... principal:... se chama sempre termo regente:...*).

Dessa forma, durante todo o percurso, mantendo certo distanciamento com o uso da terceira pessoa do singular, o professor aciona referencialidades que evidenciam a interdiscursividade com o discurso da gramática; isso talvez seja proveniente das imposições da estrutura específica do gênero discursivo aula; de que falamos na seção inaugural. Contudo ao traduzir a expressão *termo regente* ele deixa marcas de *subjetividade mostrada*, de singularidade no esforço de traduzir ao aluno, decorrente da tomada de posição enquanto autor do discurso (*termo regente:... aquele que:... REge:... que manda:...*). A subjetividade neste excerto é externada com o uso do senso comum, é um desdobramento utilizado para tornar claro ao aluno o que supostamente é desconhecido.

Nessa mesma aula, concomitante às explicações sobre regência verbal e nominal, o professor analisa outros aspectos gramaticais. Nessas investidas afloram, também, rastros dessa subjetividade.

[04]

P: [...] tem uma terceira questão aqui... ((professor está olhando para o livro)) ahn:..... ler pra nós por favor... vai: tá aqui em: riba...

AL 11: "na frase do primeiro quadrinho... indica o trecho exigido pelo adjetivo (impressionado/impressionados)..."

P: é:.... olha:.... quando ele fala de:.... no-mi-nal... de... ele está se referindo... é:.... a três termos... substantivos... substantivo... adjetivos... ou... advérbios... a regência nominal ela é mais comum com substantivo e adjetivos... e:.... mais claramente acontece... com:.... uma palavra... que é advérbio... né Luz?... ((refere-se à aluna que está conversando)) então qualé o termo... né?... que:.... SUPri... é:.... alguma coisa aqui do adjetivo?... o quê:?... ((comentários)) tá no primeiro quadrinho... o que é que diz lá?... ele diz assim olha... dá licença... "estou impressionada:.... com o seu QUARto... filho"... qualé/qualé a expressão aqui?... aqui quando ele fala termo... pode ser mais de um... né?... pode ser duas... com uma palavra... duas palavras... três palavras... tá:?... então... "estou impressionada com seu quarto filho"... então quais são:.... as palavras que:.... são exigidas... pra justificar impressio-na-da?... quais são:?... já sabe aí:?... ((dirige-se a um grupo de alunos)) ((eles dizem não, sinalizando com a cabeça)) não sabem:?... olha de novo do teu lado aí... é bem aqui o primeiro quadrinho... ((aponta para o primeiro quadrinho da tira no livro)) "estou impressio-na-da:.... estou impressionada filho"... () o que é que completa o sentido do/das palavras?...

AL 12: com seu quarto...

P: com seu quarto... né?... o termo que é exigido pelo "impressionada" é... "com o seu quarto"... tá vendo a palavra filho aí no final:?... antes da vírgula:.... na segunda vírgula... depois da vírgula... é:.... qualé a função sintática... do filho?... aposto... vocativo... sujeito?...

AI 1: vocativo...

P: predicado?...

AI 1: eu acho que é vocativo...

P: por que... que é vocativo?... é um termo de chamamento né?... "vem cá filho da mãe... ((voz risonha)) estou impressionada com o seu quarto... filho"... o vocativo ele po-de:.... perambular na frase... pode ficar no início... ele pode ser encaixado no meio... ou no final... mas sempre ele vem... né?... ou entre vírgulas... se for no meio... né?... ou depois:.... de vír-gu-la... se for no início... tem a vírgula... aliás... no final depois de vírgula... e:/e:.... antes de vírgula se for no início... "FI-lho"... vírgula... "estou impressionada com seu quarto"... "estou impressionada"... vírgula... "filho"... vírgula... "com seu quarto"... mais é um termo de chamamento... "fi-lho"... tá chamando... HEI... você aí:.... "fi-lho"... tá?... é um vocativo... [...]

[P1, AI]

Apesar do longo diálogo com o discurso do livro didático, única fonte em muitas realidades escolares, não diria que esse discurso exerce autoridade total sobre o discurso do professor, pois em certo momento o professor apaga-o como texto-fonte.

Para explicar a mobilidade do vocativo numa construção textual, o professor parte de uma frase do texto do livro didático ("*estou impressionada:.... com o seu QUARto... filho*"...) e faz outra construção para traduzir esse aspecto gramatical (*que é vocativo?... é um termo de chamamento né?... "vem cá filho da mãe... ((voz risonha)) estou impressionada com o seu quarto... filho"... o vocativo ele po-de:.... perambular na frase... pode ficar no início... ele pode ser encaixado no meio... ou no final... mas sempre ele vem... né?... ou entre vírgulas...*).

A expressão *perambular na frase* materializa o rastro, a subjetividade no discurso do professor, reforçando ademais, o tom autoral, o indício de autoria (POSSENTI, 2002), que se dá num processo de distanciamento de um discurso pronto e acabado em que ele apenas repetiria uma explicação também pronta, oferecida via manual didático. Ao invés disso ele faz escolhas e imprime nuances de singularidade ao novo discurso/sentido que se instaura. Outra mostra de singularidade se dá na construção ("*vem cá filho da mãe... ((voz risonha))*"). Com base no exemplo retirado do texto o professor formula, produz, um novo exemplo com uma expressão bastante familiar aos alunos.

Para reforçar esse trabalho do sujeito-professor, o investimento, as escolhas, a reflexão sobre o próprio discurso, que de alguma maneira está intrínseca e extrinsecamente conectado ao espaço discursivo em que é produzido, no recorte seguinte, ele declara a tática utilizada ao traduzir, ao verter para sala de aula um conceito extremamente abstrato, sem se limitar ao discurso do livro didático.

[05]

P: certo... verbo a gente sabe o que é:... né?... é aquela palavra... que nós podemos... *é/flexionar...* e:... ela se relaciona... sempre:... a um aspecto de tempo:... melhor forma da gente... *é/descobrir o que é um VERbo...* é:... relacionar (som incompreensível) a esse:... é:... aspecto temporal:... presente passado e futuro... eu canto... presente... cantarei... futuro... cantei... né?... *é/passado...* e:... eu tenho uma luta muito grande com/com/com os alunos da sétima sé::rie:... sexta... **PRA::** tentar inculcar... neles... o que... é verbo... e é uma graça:... porque pra eles tudo é verbo... é:: MEsa... é:: quadro... aí a gente brinca... eu quadro... tu quadra... ele quadra... ((risos)) aí pra vê: se cai a fi-CHA::... vê se eles entendem:... que:... verbo a gente pode... né?... coloca:... *é/colocar pronomes::... na frente e::... é::... conjugar... flexionar::... em::... MOdo... pessoa... tempo... então aqui diz aqui... "compare as frases a seguir::..."* olha a primeira frase... ele dá um par de frases... os autores... qualé a::... primeira frase?...

[...]

[P1, A1]

Impelido a traduzir, como exigência do próprio espaço discursivo que se constitui enquanto contexto transverbal do gênero, o professor cria uma tática para fazer com que os alunos entendam a função morfológica do verbo. Daí ele negrita a possibilidade do verbo flexionar no âmbito da temporalidade (*é aquela palavra... que nós podemos... é/flexionar... e::... ela se relaciona... sempre::... a um aspecto de tempo::... melhor forma da gente... é/descobrir o que é um VERbo... é::... relacionar (som incompreensível) a esse::... é::... aspecto temporal::... presente passado e futuro...*).

Nesse jogo tradutório, o discurso do professor torna perceptível o peso das plumas de concreto que ornaram o abstrato discurso científico (AUTHIER-REVUZ, 1998) na tomada de posição, ou seja, no processo de mediação do discurso científico, com seu efeito de real e animação provenientes das vozes autorais que inconscientemente perpassam o conceito de verbo apresentado pelo livro didático (*eu tenho uma luta muito grande com/com/com os alunos da sétima sé::rie::... sexta... PRA:: tentar inculcar... neles... o que... é verbo... e é uma graça::... porque pra eles tudo é verbo...*).

Trazemos mais dois recortes dessa aula que reforçam o uso de táticas. Para simplificar ao aluno a transitividade do verbo e especificar se o complemento é um objeto direto ou indireto, o professor adota um jogo de perguntas que o aluno deve fazer para descobrir ou para detectar o tipo de complementação exigida pelo verbo.

[06]

P: () os autores eles explicam... que... o verbo encontrar... ele quanto a transitividade... ele é transitivo direto... vocês sabem como é que a gente acha... dentro do contexto o verbo transitivo direto?... dentro da FRase::?... é fazendo a pergunta "o quê::?"... depois do verbo... ou "quem::?"... "quê?"... né?... "o quê?"... ou "quem?"... "o quê?" ou "quem?"... você diz assim mesmo... "você não deve encontrar::... nessa bagunça..." a pessoa vai perguntar... "o quê?"... "quem?"...

[07]

P: faltar O quê:?... né?... quando aparecer esse "O quê:?"... é porque o verbo... o verbo exige complemento... a ação do verbo ele se estende:... ele vai além... dele... se você parar (numa vírgula)... você perde o sentido... e verbos tran/intransitivos é:... eles são completos:... neles próprios... eles são completos... [...]

[P1, A1]

No recorte [06] apesar de apresentar a voz dos autores do livro didático¹⁷⁴, o que eles dizem em relação à regência do verbo encontrar, o professor logo em seguida abandona o discurso estritamente teórico e, taticamente, investe no uso de perguntas, “o quê?” ou “quem?”, para facilitar o entendimento sobre o assunto (*vocês sabem como é que a gente acha... dentro do contexto o verbo transitivo direto?... dentro da FR/Ase::?... é fazendo a pergunta "o quê:?"... depois do verbo... ou "quem::?"... "quê?"... né?... "o quê?"... ou "quem?"... "o quê?" ou "quem?"...*). O que caracteriza um estilo discursivo individual.

No recorte [07] o verbo em questão é transitivo direto. Com a tática da pergunta incorporada no DPE, o professor para explicar a passagem do sentido do verbo para o complemento, que nesse caso é um objeto direto, utiliza, sem mais explicações, a pergunta “o quê?” (*faltar O quê:?... né?... quando aparecer esse "O quê:?"... é porque o verbo... o verbo exige complemento...*). Nesse caso há a retomada do próprio discurso.

Quanto à ideia de transitividade, de passagem do sentido para o complemento, ele traduz da seguinte maneira: (*a ação do verbo ele se estende:... ele vai além... dele... se você parar (numa vírgula)... você perde o sentido...*).

Então, o espaço da docência proporciona a construção de um saber específico, fruto da atuação do professor. Nesse espaço ele assume a posição de tradutor, investe no trabalho de traduzir o conhecimento científico em conhecimento científico escolar/conhecimento didático. E é nesse trabalho que reside os indícios de autoria do professor, resultado dos posicionamentos diante da memória discursiva, do dado, e do jogo interlocutivo de sala de aula. Logo, não é um trabalho sem produto.

4. Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: As não-coincidências do dizer. Tradução Claudia R. Castellanos Pfeiffer *et. al.* Revisão Técnica da Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão g. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. Volume 1, 2 e 3: Ensino Médio. 5ª ed. São Paulo: Atual, 2005.

¹⁷⁴ CEREJA & MAGALHÃES (2005).

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** Tradução Freda Indursky; revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda

Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002.

PRETI, Dino (org.). (1997). **Análise de textos orais.** 3 ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP.

RIBEIRO, Nilsa Brito. **Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade: esferas do político, do científico e do ensino / Nilsa Brito Ribeiro.** --Campinas, São Paulo: [s.n.], 2005.

FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO E PRÉ-SERVIÇO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA

Helenice Joviano Roque de Faria

Mestranda em Linguística

UNEMAT(Cáceres/MT)

Pensar a formação requer compreender as questões e desafios que permeiam a educação dos dias atuais, bem como concentrar esforços, no sentido de subsidiar as questões teóricas e/ou práticas desenvolvidas em sala de aula. Acredito que o grande esforço recai em correlacionar os princípios que subjazem as políticas públicas do Estado (documentos orientativos como os Parâmetros curriculares nacionais, Orientações Curriculares etc) com a prática cotidiana em sala de aula.

Sendo assim, apresento reflexões iniciais sobre a formação inicial e continuada desenvolvida com um grupo de bolsistas do PIBID (Língua portuguesa) e professores egressos da Universidade do Estado de Mato Grosso/MT, que desenvolvem suas atividades em um Centro de Educação de Jovens e Adultos, localizado na cidade de Sinop/MT.

Meu olhar se lança a partir de minhas práticas, pois desde 2001 trabalho com a formação docente na graduação em Letras, desenvolvo projetos em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio e formação específica para professores de língua portuguesa, estendendo meu diálogo, nestes últimos três anos, aos alunos do Curso de Letras, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID de Língua Portuguesa (UNEMAT/ CAPES), no sentido de (re) pensar os sentidos da formação e corresponder as exigências que a profissão docente tem exigido, cada vez mais.

Todos vivemos, na contemporaneidade, submetidos ao mundo das linguagens em que as práticas escolares exigem que o ensino seja pautado pela criticidade e reflexividade. Desde a emergência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1990) e outros documentos oficiais como as Orientações Curriculares (OCs - 2008), que norteiam o ensino de língua portuguesa em Mato Grosso, exigiu-se pensar a língua em sua funcionalidade e uso, enfatizando o ensino numa perspectiva em que a interação e a dialogia são conceitos que intermedeiam o processo de leitura e de produção (oral/escrita).

Assim, nosso intento é compreender qual(s) relação(s) esses participantes estabelece(m), a partir dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada e como são ressignificados nas reais

práticas pedagógicas de ensino da língua portuguesa. Nossa base teórica é a Linguística Aplicada e dialogaremos com autores com Libâneo (2002), Antunes (2003), Moita-Lopes(2006) , Ímbernon (2010), Soares (2010), dentre outros, esperando contribuir com os estudos da educação linguística.

Palavras- chave: Formação Inicial e Continuada, Ensino, Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

É fato que todos os sujeitos que lidam com o ensino da língua portuguesa “conhecem” as propostas governamentais de um ensino pautado pela criticidade, e que visa a formação de cidadãos reflexivos. É como se, num “passe de mágica”, essas questões fossem solucionadas através das diretrizes institucionais, de manuais didáticos e da boa vontade do profissional letrado para o ensino da língua.

Mas, como sabemos, são intensos os debates teóricos que abordam esse assunto e discutem, principalmente, do papel dos cursos de formação docente aos objetos que se tomam como prática de ensino, em contexto de sala de aula.

São linguistas aplicados que entendem a sala de aula como lugar significativo em que as práticas de linguagem servem de ponto inicial para estabelecer o diálogo, espaço propício para o trabalho dialógico, interacional em que o teórico e o prático devem se fundir, perspectivando um trabalho significativo com o aluno.

Este lugar conflituoso, heterogêneo é também *locus* em que os encontros e os desencontros acontecem e desafiam o educador à reflexão do saber, pois de um lado, tem-se um sujeito que possui o saber adquirido ao longo de sua qualificação profissional e por outro, a necessidade da continuidade e construção de conhecimentos atualizados, para o dia a dia profissional.

Por isso, refletir sobre a Formação Inicial e Continuada é compreender, *a priori*, um processo contínuo, indissociável, necessário para aqueles que atuam na educação. E nossa compreensão de formação abrange desde a escolha de um curso de graduação aos cursos de extensão das Universidades, das Secretarias de Educação, dos fóruns, aos pequenos encontros provocados no espaço escolar.

Para Imbernon (2010, p.130), essa é uma prática antiga que surgiu “desde o momento em que alguém decidiu que outros educariam os seus filhos e esses outros tiveram preocupação em fazê-

lo”. Nesse sentido a preocupação da forma com o fazer, quais os conhecimentos a transmitir, quais parâmetros seguir, sempre foi inquietante para o sujeito imbuído dessa função.

Ao traçar a genealogia da formação educacional espanhola, Imbernón (2010), aponta quatro etapas desse processo, que não se distancia da realidade brasileira. A primeira é marcada por estudos que tinham como princípio determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada. Para o autor

A década de 1970 foi um tempo em que a formação continuada viveu o predomínio de um modelo individual de formação: cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, primava-se pela formação inicial, que era melhor ou pior segundo a época e o território, e se aplicava à formação continuada a ideia “forme-se onde puder e como puder”.

Vê-se nesse período a efervescência de professores e outros estudiosos que liam velhos e novos autores sobre a formação.

A segunda etapa inicia-se nos anos de 1980 com a criação de programas de formação continuada de professores através de treinamentos. Esta é uma época predominantemente técnica e de rápido avanço do autoritarismo, período de busca pelo bom professor pautado no modelo hegemônico de educação e de formação, que ainda se pode sentir nos dias atuais.

O terceiro período, apontado como a institucionalização da formação, teve a intenção de adaptar os professores ao tempos atuais, e prepará-los para as necessidades presentes e futuras. Esse treinamento era promovido de maneira individual ou grupal com cursos padronizados.

O quarto período Imbernón (2010, p.23), aponta que “tem-se a percepção de que os sistemas anteriores não funcionam para educar a população deste novo século, de que as instalações não eram adequadas a uma nova forma de ver a educação.” Nesse contexto, os questionamentos, a perspectiva de novos horizontes ganham espaço e busca-se novas perspectivas educacionais. Um dos sentidos de formação, aqui, visa potencializar os espaços de reflexão e análise das reais situações de ensino e seus contextos.

No Brasil, o debate sobre a formação de professores não é recente. Desde a década de 1980 esse assunto tornou-se primordial na agenda pública educacional. Há uma vasta literatura sob variados ângulos e diversas tendências teóricas, situada nos diversos campos e saberes da educação brasileira.

E embora tanto avanço teórico-metodológico, já se sabe que a capacitação do profissional não termina por um modelo de educação, sequer por ações que estabelecem o fazer pedagógico. Qualquer formação, seja inicial ou continuada, deve incidir sobre as reais situações escolares. Por isso, torna-se extremamente relevante levar em conta o pensamento e as concepções dos participantes no desenvolvimento de sua função.

1.A formação e a Linguística Aplicada

Como afirmamos, o saber docente pressupõe uma construção coletiva e contínua na qual o profissional desenvolve ao longo dos anos de formação e prática, a partir da observação, da análise e reflexão do fazer pedagógico.

Durante todo esse processo, teoria e prática devem caminhar juntas na solidificação do conhecimento, pois no processo de ensinar e aprender o sujeito tanto em pré-serviço como em-serviço torna-se observador da prática, a partir da análise e interpretação de sua própria atividade, assumindo assim a posição de pesquisador em sala de aula.

No caso dos acadêmicos, bolsistas do PIBID (UNEMAT/CAPES), esses são participantes privilegiados pois têm a oportunidade de conhecer *in lócus* o funcionamento escolar. Diferentemente de outros que saem da graduação e têm apenas o contato com a escola no período designado como Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa.

Noutros termos, estes sujeitos participantes, em pré-serviço, em contato, semanalmente, com a sala de aula, na função de auxiliares dos professores regentes, não deixam de atuar como sujeitos que aprendem e constroem conhecimentos. É no confronto com a realidade que esse aluno estabelece o verdadeiro diálogo entre teoria e prática, ampliando a noção de educação linguística.

O movimento de “ir a campo”, “conhecer a realidade” não só possibilita estreitar o olhar sobre a educação atual, mas amplia a noção de que esse movimento é contínuo, que articulam o ensino e a pesquisa de forma indissociável permitindo intervir na realidade (re) visitada.

Para Athayde Junior (2011, p.80) a prática dessas ações, depreendem

O grau de importância na formação de professores: o forte vínculo que propõe com a prática e a reflexão do que ocorre em uma sala de aula real, nas condições concretas com que se faz a educação pública de hoje, certamente

propicia uma formação diferenciada ao aluno de qualquer que seja a literatura.

Mas é preciso considerar que esta não é a prática totalmente vivenciada na atualidade. Nem todos acadêmicos têm a oportunidade de serem subsidiados por fomentos para aprender a docência. De outro lado, nem todos os professores estão abertos a esse diálogo com os futuros profissionais. Ainda se sente resquícios dos modelos tradicional, tecnicista, em que a posição dos professores é extremamente reticente, alheia à qualquer proposta de formação, num desprezo pela oportunidade de repensar e atualizar os conhecimentos.

Vale ressaltar que muitos são os fatores que contribuem para essa situação: o medo de abrir o espaço para o outro e desvelar o fazer pedagógico revelando assim as concepções de ensino; os debates teóricos cansativos e distantes da realidade dos participantes; a posição “confortável” daqueles que acreditam que basta somente os conhecimentos adquiridos na Academia; e uma grande parcela de sujeitos que consideram que a formação não contribui para a *práxis* em contexto de sala de aula.

Neste cenário, é importante salientar que quando pensamos em formação, há uma grande complexidade nesse processo que não se dá conta em descrevê-lo. E uma coisa é visível: o convite para re (pensar) determinadas práticas didáticas coloca em “xeque” determinadas concepções sobre ensinar a linguagem, o que bloqueia e dificulta a reflexão sobre a verdadeira realidade educacional.

De acordo com Libâneo (2002, p.71), os professores precisam “dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar”. Consideramos ser este o grande nó da questão: as estratégias de pensar sobre o próprio pensar. Isso, certamente interfere diretamente nas concepções sobre o ensino da língua e no fazer pedagógico.

Para a Linguística Aplicada este é um campo fecundo e de grande interesse de muitos pesquisadores brasileiros. Se se considera que as pesquisas em LA atende a diversos contextos sociais da vida contemporânea com uma metodologia dinâmica e problematizadora, essa é uma área de pesquisa em que a formação docente é ponto central e o estudo das práticas sociais de participantes que estejam tanto em pré-serviço (Formação Inicial) como em-serviço (Formação Continuada), sem desconsiderar outros participantes envolvidos nas diversas práticas sociais de linguagem, conforme Gil(2005), permite entender.

Para Pennycook (2006, p.67), a LA é transgressiva e problematizadora em contextos múltiplos, é uma abordagem em movimento, antidisciplina, novas formas de fazer estudos em linguagem olhando os instrumentos políticos e epistemológicos no sentido de romper os limites do pensamento e da política tradicional, tendo como principal foco novos modos de pensar, em busca de irromper as barreiras com o tradicional num posicionamento reflexivo sobre o que e por que, tomando a noção foucaultiana de interrogar sempre os modos próprios de pensar.

Moita Lopes (2006) diz que os caminhos da Linguística Aplicada se alargam, assim como os limites da humanidade e das ciências sociais em geral, exigindo mudança para a compreensão das complexas questões, que estamos submetidos na contemporaneidade. Para o autor, lidar com as questões da vida contemporânea, requer inaugurar “um novo paradigma social e político” e “epistemológico”.

Reinventar novos conhecimentos para a compreensão da vida contemporânea e colaborar para que se abram possibilidades de ouvir as vozes dos marginalizados, em busca de uma sociedade mais humana, mais sensível com a natureza e com as pessoas constitui o desafio dos linguistas aplicados para situar seu trabalho no mundo: renarrar ou redescrever a vida social sem dissociar a teoria da prática, considerando ética e poder como questões intrínsecas para as escolhas e mudanças que se pretende traçar para reinventar a vida social num ensaio de esperança.

Kumaravadivelu (2006, p.146), observa o deslizamento do conceito de globalização bem como sua implicação para as pesquisas da atualidade e afirma que “nenhuma disciplina acadêmica nas ciências sociais e nas humanidades deixa de ser afetada pelos processos e discursos da globalização” e frente a tudo isso a “LA deve se submeter a uma transformação disciplinar”, o que exige mudanças fundamentais.

Rajagopalan repensa a Linguística Aplicada como um campo livre e desimpedido em busca de soluções ousadas e inovadoras. O rompimento com o tradicional poderá situar, cada vez mais, o papel da LA, que deve estar centrada nas questões práticas da linguagem. Há, certamente, a voz do conservadorismo que insiste em que a LA seja vista apenas como linguística explicativa, etnográfica, etc. Alerta o teórico que não será fácil romper com a ideia de que “a teoria é precondição para qualquer tipo de prática” (2006, p.165).

Em busca da ética e com um compromisso político, Cavalcanti(2006) volta seu olhar metateórico e metametodológico em uma pesquisa aplicada em contexto sociolinguístico. A pesquisadora questiona sobre a ética e o compromisso político no que se refere às minorias e propõe “desvelar olhares refratários” para ouvir a “voz do subalterno e desvelar a multiplicidade de

narrativas que estão escondidas por trás das grandes narrativas” (2006, p.236). Autores como Gumperz (1972); Hall (1996); Babba (2001); Spivak (1994); Souza Santos (2004); de Certeau (1995,1996) dentre outros, pesquisadores ancoram sua pesquisa.

E por que afirmar que a formação é uma questão da Linguística Aplicada? Porque diante da complexidade que é promover novas competências profissionais, habilidades letramento de alunos, provocar reflexão sobre currículo, conhecer a realidade linguística e a prática de ensino e tudo isso, visando o avanço das práticas sociais, esta disciplina de cunho científico, cultural e social, aberta a diálogos com outros domínios científicos pôde produzir, desde a década dos anos 90, uma metodologia de base interpretativista, qualitativa, etnográfica no sentido de traçar e perceber as práticas de linguagem em diversos contextos.

Kleiman (2001, p.17) entende que a pesquisa sobre a formação do professor no Brasil examina:

(a) contextos naturais em que essa formação é realizada (tais como os diversos cursos de formação “pré” e “em serviço, na terminologia às vezes usada na área); (b) contextos onde essa formação é evidenciada (as aulas de leitura, redação, gramática em diversos níveis e cursos); (c) as diversas modalidades de construção de conhecimentos (aulas nos cursos de licenciatura, diários introspectivos, pesquisas colaborativas etc.), a fim de determinar como essa identidade profissional é construída e contribuir para o ensino de língua materna.

Analisar o ensino de língua materna nesta perspectiva teórica pensa-se em colaborar com os avanços sobre os estudos da linguagem e interferir nos espaços dessas práticas, propondo assim, mudanças. Sobretudo, no dizer de Magalhães (2004,p.52) “promover um espaço para a constituição de profissionais críticos, em Educação, implica que os formadores repensem a organização das ações de linguagem nos discursos de formação, para que a uma complexa e multifacetada relação entre teoria e prática tenha lugar.” E como percebemos, o abismo das relações entre teoria e realidade da prática ainda continua com grandes estranhamentos e distanciamento nas práticas rotineiras escolares.

2. A prática de ensino da Língua Portuguesa

Embora já se tenha percebido muitas ações institucionais no sentido de motivar e reavaliar a prática de ensino da língua portuguesa, essas experiências ainda parecem insuficientes na atualidade.

É usual ouvir, seja de um ponto de vista comum ou até nas pesquisas de grandes linguistas, que os alunos brasileiros apresentam grandes dificuldades, no que se refere ao letramento. Ou seja, eles não adquiriram a competência da leitura e da escrita no percurso educacional.

Isso parece distanciar a postura tão desejada, do que fora apresentado como proposta e descrita nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares e outros desdobramentos, que subsidiam o ensino e trazem como diretriz uma escola que forme aluno competente, leitor crítico-reflexivo de suas atitudes linguísticas.

Essas ações governamentais empreendem uma escola mais eficiente e subjaz a concepção do ensino de língua proposta de maneira interacional, dialógica, discursiva, condições que visam a plena participação de um indivíduo inserido no meio social.

Antunes (2003, p.22) salienta que “os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em dois grandes eixos: o **uso** da língua oral e escrita e o da **reflexão** acerca desses usos.” Nesta direção, o ensino contempla que deve-se valorizar o que o aluno produz (linguagem) e a materialidade posta em funcionamento. Ou seja, é preciso considerar “como” e “para quê” utiliza-se da língua.

Se se considera os dispositivos diretivos de ensino (Parâmetros e OCs) e as formações que são oferecidas pelas instâncias superiores, inicial ou continuada, diríamos que não falta aos professores respaldo para um ensino de qualidade, permitindo assim, emergir novas concepções e novas práticas de ensino.

Observemos que um dos objetivos gerais para a língua portuguesa descritos nos PCNs (1998, p.42) é “Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica.”

Já as Orientações Curriculares da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, afirmam que “O desenvolvimento das práticas linguísticas, artísticas e corporais é fundamental, pois o aluno precisa aprender ter a voz e fazer uso dela no exercício da cidadania, em uma sociedade democrática e repleta de conflitos (in) visíveis.”

Sendo assim, as diretrizes são claras: o aluno deve estar competente para as situações reais de linguagem. Mas, que sujeito é esse que forma? Qual(s) condição(s) recebem esses formadores para o ensino da linguagem?

3. O espaço (in) visível EJA

Situar o espaço dialógico Educação de Jovens e Adultos é entrar numa questão complexa. É preciso continuar as indagações: (a) Quem são os participantes no processo de formação da EJA? (b) Como esse educador tem sido formado para atuar nesse campo marcado pelas relações capitalistas de produção - desigualdade, exclusão e injustiça? (c) Qual o perfil desse (s) educador(s)? (d) Existe um programa de formação específica para esses profissionais ou mesmo diante dos desafios da contemporaneidade esses sujeitos continuam sendo assistidos pela formação pautada pelas velhas bases e tendências ultrapassadas, o que contribui significativamente para a grande lacuna entre teoria e prática?

Machado (2000) ao investigar sobre a produção científica sobre a EJA no período de 1986 a 1998 constatou que ao docente não lhe é possibilitado o aperfeiçoamento digno e condizente com sua realidade. Afirma a autora que

As pesquisas relacionadas à formação de professores ressaltam em suas conclusões a necessidade de um processo de formação continuada, primando pela articulação entre teoria e prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da Educação de Jovens e adultos, quer seja oferecido pelas secretarias de estado e municípios ou por universidades. (Machado, 2000, p.24)

Esta fragilidade apontada reforça a concepção negativa de que não há preocupação específica para a EJA e a sensação é de que não há muito o que fazer nessa modalidade de ensino. A precariedade e o descaso fica mais evidente quando se observa a falta de literatura nos cursos de formação/aperfeiçoamento pensados exclusivamente, para essa modalidade de ensino.

Há nos dias atuais, apenas o curso de Graduação em Pedagogia que contempla os estudos sobre a EJA. Também tem se notícias de algumas especializações, *lato sensu*, que timidamente são oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso.

Isso mostra a necessidade de ampliar as discussões sobre a formação do educador da EJA em sentido amplo e específico. Também a carência de debates que possam construir e traçar o perfil desses sujeitos inscritos no fazer pedagógico e que buscam permanentemente serem ouvidos para a formação e educação de qualidade.

Fios conclusivos

Conhecer as propostas governamentais para o ensino de Língua Portuguesa constitui, na perspectiva até então apresentada, um fator essencial para aqueles que decidiram “abraçar” a causa da educação. E educação, quando se pensa em qualidade, perpassa pelos caminhos de questionar o que é imposto/exigido, mesmo que o sentido do oficial, institucional apresenta-se como “inquestionável”.

Se a escola brasileira propõe a formação de alunos reflexivos é preciso demarcar o espaço da reflexividade, da criticidade e isso é um processo coletivo, contínuo, onde as relações interpessoais são construídas nos contatos diários e muitas vezes conflituoso, envidando esforços pelo respeito à alteridade e ciente do “por que fazer” e “para quê fazer”.

A formação inicial e continuada deve ser entendida como indissociável na/para a construção do conhecimento, conhecimento que deve ser (re) atualizado, renovado, e se possível, confrontado, provocando assim, brechas para os debates, ampliando a compreensão das realidades sobre a educação brasileira, a educação local, alargando a visão de participantes, seja em pré-serviço como em-serviço, a ponto de transcender o “já dito” “o estabilizado” para além dos bancos escolares.

Finalmente, no que tange ao ensino de língua portuguesa, esta deve ser focalizada em sua funcionalidade e uso, prática entendida como dinâmica, plural e que no processo de ensino seja visualizada ao aluno como aquela que media nossas construções linguísticas diárias e que nos faz proficientes e sobretudo, competentes e habilitados no mundo das linguagens.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ATHAYDE JÚNIOR, Mário Cândido de. A Prática da Extensão e a Formação de Docente em Língua Materna: algumas (óbvias?) reflexões. In: **Estudos da Linguagem e Formação Docente: desafios contemporâneos**. Rosana Apolônia Harmuch, Pascolaina Ballon de Oliveira Saleh (Orgs) Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. (Org). A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e Reflexão**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada . Implicações Éticas e Políticas. In: **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. Luis Paulo da Moita Lopes (Org). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GIL, Glória. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Maria Helena Vieira Abrahão, Ana Maria Ferreira Barcelos (Orgs). São Paulo, SP: ALAB, Campinas, SP: Pontes Editores,2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLEIMAN, Angela B. (Org). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. . Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, S.G e Gheidin, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

APRENDENTESPLE:**PLATAFORMA VIRTUAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO
ESCRITA EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA – PLE.**H. M. P. S¹⁷⁵W.C.B.S¹⁷⁶JCCC¹⁷⁷

RESUMO: Partindo do pressuposto de que a internet pode ser um elemento facilitador/mediador no ensino/aprendizagem de línguas, decidimos criar a plataforma virtual *aprendentesple*. Ela é utilizada nas aulas de Produção Escrita (PE) de Português Língua Estrangeira (PLE) de aprendentes do Programa (do MEC) de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G¹⁷⁸), na Universidade Federal do Pará - UFPA. O objetivo é desenvolver a Competência de PE dos alunos que se submeterão ao exame CELPE-BRAS¹⁷⁹. Na plataforma eles postam e discutem textos, e têm acesso às produções escritas dos colegas. Isso facilita não só a interação professor/aprendente, como também aprendente/aprendente, quando todos os envolvidos passam a ter responsabilidades pelo processo de ensino/aprendizagem. Para a realização deste trabalho buscamos orientações metodológicas assentadas na Perspectiva Acional do Conselho da Europa – que considera o aprendente como ator social que cumpre tarefas em situações específicas. Aspectos relacionados às interações na Web 2.0 também são tratados neste estudo. Analisando os textos postados pelos alunos do PEC-G, observamos que a produção escrita deles melhorou muito mais rapidamente através da web. Os expressivos resultados obtidos deveram-se, sobretudo, ao fato de a plataforma virtual permitir que as tarefas fossem realizadas com mais frequência pelos aprendentes e corrigidas mais rapidamente pelo professor.

Palavras-Chave: Produção escrita; Plataforma didática; Português língua estrangeira.

RESUMÉ : En partant de l'idée que l'internet peut être un facilitateur/médiateur dans l'enseignement/apprentissage des langues, nous avons décidé de créer la plate-forme virtuelle *aprendentesple*. Elle est utilisée dans les cours de Production écrite (PE) de Portugais Langue étrangère (PLE) d'apprenants du Programme (du MEC) de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) à Universidade Federal do Pará – UFPA. L'objectif est de développer des compétences de PE des étudiants qui subiront l'examen CELPE-BRAS. Sur la plate-forme ils affichent et discuteent les textes et d'avoir accès à des productions écrites des collègues. Cela facilite non seulement l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, mais aussi entre les apprenants, lorsque tous les participants deviennent responsables du processus d'enseignement/apprentissage. Pour ce travail, nous nous sommes appuyés sur les orientations méthodologiques établis de la Perspective Actionnelle du Conseil de l'Europe – qui considère l'apprenant comme un acteur social qui accomplit des tâches dans des situations spécifiques. Les aspects liés aux interactions dans le web 2.0 sont également traités dans ce travail. L'analyse des textes publiés par les élèves de PEC-G nous a permis de constater que leur PE s'est amélioré beaucoup plus rapidement à travers le web. Les résultats significatifs sont surtout au fait que la plate-forme virtuelle

¹⁷⁵ Hellen M. Pompeu de Sales –Mestranda / UFPA

¹⁷⁶ Washington C. Braga de Sousa – Doutorando / UFPA

¹⁷⁷ Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha – Orientador (UFPA)

¹⁷⁸ O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Ele é desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais (fonte: <http://portal.mec.gov.br>).

¹⁷⁹ Celpe-Bras: Exame que possibilita a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.

permet aux apprenants d'effectuer les tâches plus fréquemment et aux enseignants de les corriger plus rapidement.

Mots-clés: Production écrite ; Plate-forme d'apprentissage ; Portugais Langue Étrangère.

INTRODUÇÃO

Não há dúvidas de que o ensino de línguas ganhou muito com a expansão das tecnologias de informação e comunicação. Quem nessa era digital nunca viajou até o mundo da internet para fazer uma pesquisa, ler um livro, assistir a um filme e até mesmo fazer um intercâmbio virtual? Diante de tanta tecnologia, a sala de aula tradicional se tornou um espaço muito pequeno – eu diria até sufocante – para quem deseja se lançar no aprendizado de uma língua estrangeira, pois, sem dúvida, os alunos de hoje são alunos *digitais* que desejam ir além do que já foi oferecido pelo ensino tradicional.

Sobre essa questão Cruz (2008, p. 17), diz que “Novos espaços de construção do conhecimento emergiram com as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Deixou a escola de ter o papel de único transmissor de conhecimentos. Agora, as exigências pessoais de conhecimento, extravasam os muros da escola, da cidade, do país”.

Parece evidente hoje que o professor precisa adaptar sua metodologia, abordagem ou perspectiva de ensino às novas tecnologias, se quiser tornar seu ensino mais motivante e eficaz.

Muitas são as vantagens de um ensino através de um ambiente virtual, entre elas destacam-se: 1) a liberdade em gerenciar o tempo para a realização e correção de tarefas; 2) a flexibilidade do trabalho colaborativo; 3) o desprendimento ao manual didático.

Diferentemente de um ensino em sala de aula, no ambiente virtual, os alunos podem realizar tarefas com mais frequência e, em qualquer lugar. Para isso, basta ter um computador com internet. Eles podem criar grupos virtuais para resolverem problemas de aprendizagem sem precisar estar em sala de aula. Eles também não dependem mais do manual didático que, durante muitos anos, os aprisionou a livros que, na maioria das vezes, não atendiam aos seus objetivos de ensino. A internet pode ainda, entre outras coisas, proporcionar uma gama de materiais pedagógicos para que o aluno tenha a oportunidade de melhorar seus conhecimentos.

As três vantagens acima são algumas das que serviram de motivação para a criação do ambiente virtual *APRENDENTESPLE*, que é uma plataforma que auxilia os alunos PEC-G (que se submetem ao exame CELPE-BRAS), a desenvolverem colaborativamente a competência de produção escrita em PLE.

Neste estudo pretende-se estabelecer e discutir a relação entre a Perspectiva Acional e a web 2.0 no contexto de ensino/aprendizagem de línguas; e analisar as implicações da Plataforma *aprendentesple* no ensino/aprendizagem da PE em uma turma de aprendentes de PLE.

1. UMA PERSPECTIVA QUE COLOCA EM CENA A AÇÃO E A WEB 2.0

Durante a história das metodologias de ensino de língua estrangeira – LE – nunca havíamos vivenciado com tantos recursos tecnológicos que pudessem ajudar alunos e professores a alcançarem seus objetivos de ensino/aprendizagem.

Mesmo no século XX, quando estavam em voga as metodologias áudio-visuais - MAV¹⁸⁰, pode-se dizer que as ferramentas tecnológicas utilizadas nas aulas tinham suas limitações e acabaram perdendo sua importância. Na metodologia conhecida como SGAV¹⁸¹, por exemplo, os alunos só tinham acesso aos equipamentos audiovisuais na sala de aula ou nos laboratórios de língua. Fora desses ambientes era difícil encontrar ferramentas que pudessem ajudá-los a continuar a aprendizagem.

Hoje em dia, com a Perspectiva Acional – PA (proposta pelo Conselho da Europa, através do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas - QECRL¹⁸², em 2001), que parece ser a orientação metodológica que cada vez mais se firma no ensino/aprendizagem de língua estrangeira; e, com o desenvolvimento da internet, sobretudo da web 2.0, que proporciona aos usuários diversas possibilidades de interagir virtualmente; parece haver um momento propício para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem que possam levar o aprendente a cumprir seus objetivos de ensino. Sendo assim, vale compreender a noção de Perspectiva Acional e de Web 2.0, observando suas possíveis relações.

1.1. A Perspectiva Acional

De acordo com o QECRL (2001), a Perspectiva Acional considera os aprendentes de uma língua como atores sociais que cumprem tarefas em determinados contextos.

Rosen (2007), considerando a orientação metodológica do documento, afirma que não nos contentamos mais em formar “estrangeiros de passagem”, mas ajudamos o aprendente a ser tornar um utilizador de uma língua, um ator social.

¹⁸⁰ A metodologia audiovisual, dominante na França durante os anos de 1960 e 1970, que utilizava conjuntamente imagem e som.

¹⁸¹ Structural Global Audio-Visuel

¹⁸² O QECRL (2001) é um documento descritivo, reflexivo e adaptativo, elaborado pelo Conselho da Europa que tem, entre outros objetivos, o de fornecer uma base comum para elaboração de materiais pedagógicos.

Os professores que adotaram a PA sentem a necessidade de levar os alunos a ultrapassarem o patamar dos atos de fala, característicos da abordagem comunicativa (AC), a partir do momento que compreendem que o aprendente é um ator social/usuário da língua, que age no mundo e que realiza tarefas. A noção de tarefas é definida pelo Conselho da Europa (2001, p. 30) como,

qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo. Esta definição pode abranger um vasto leque de ações tais como deslocar um armário, escrever um livro, obter certas condições ao negociar um contrato, jogar às cartas, pedir uma refeição num restaurante, traduzir um texto escrito em língua estrangeira ou preparar a realização de um jornal de turma em grupo.

Para ilustrar essa discussão, propomos a fig.1¹⁸³.

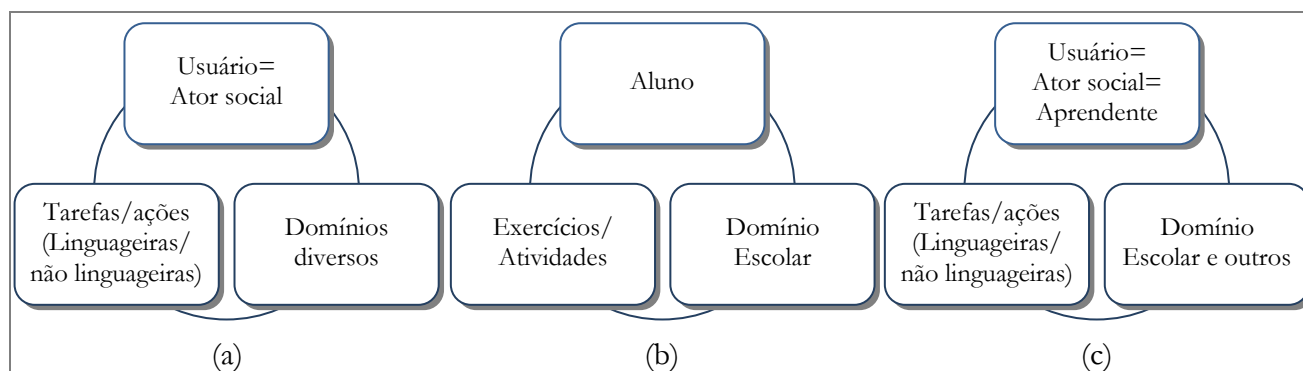


Figura1. Usuário de uma língua em contexto: a) real; b) escolar tradicional; c) escolar acional.

Na letra (a) o usuário de uma língua está em um contexto real de uso, ele é apresentado como um ator social, isto é, uma pessoa que realiza tarefas e que age no mundo em diversas situações. Mas quando ele chega à sala de aula (b), o mundo real fica do lado de fora da escola e ele se encontra como um aluno que realiza atividades puramente escolares. No ensino/aprendizagem da produção escrita, esta situação aparece quando os alunos realizam atividades do tipo perguntas/respostas ou exercícios de gramática descontextualizados. No ensino acional (c), há um diálogo entre o contexto escolar e o real. Compreende-se que o indivíduo, mesmo na sala de aula, é um aprendente/usuário/ator social que age no mundo, que executa tarefas que não podem ser apenas escolares.

Entendendo que as tarefas em um ensino Acional devem ter um caráter social, entende-se também que elas podem e devem ser colaborativas, pois, na maioria das vezes, é isso que ocorre na vida real. Porém, muitos docentes ainda apresentam dificuldades em trabalhar em sala de aula as tarefas, tais como elas são propostas pela PA. Alguns alegam a falta de tempo, a indisponibilidade do aluno etc. Para ajudar a sanar esses problemas a internet pode ser uma aliada, já que, com a web 2.0, é possível

¹⁸³ Elaborada por Hellen Pompeu.

realizar tarefas que independem de tempo e espaço o que faz dela uma ótima ferramenta para se trabalhar em grupos.

Vamos agora procurar compreender a noção de Web 2.0 e a sua possível relação com um ensino/aprendizagem Acional.

1.2 O mundo da Web 2.0

Qual o estudante de línguas que nunca interagiu virtualmente com um estrangeiro ou não fez um passeio por um museu virtual, como o Louvre, por exemplo? Certamente aqueles que estudaram somente até os meados dos anos 90 e que, por isso, não tiraram proveito da Web 2.0.

Pollock (2010, p. 27) explica que a primeira geração da Web (entre 1990 até o início de 2000), apresentava aos usuários de internet páginas consideradas estáticas e com atualização rudimentar. Já com a Web 2.0, a partir de 2000 (considerada a segunda geração da Web), essas páginas são mais dinâmicas e interativas, “Hoje em dia as pessoas esperam obter mais de suas interações com a Web. As pessoas querem interagir com os pensamentos e ideias de outras pessoas. A Web tece um rico tapete de diversas opiniões e novas conexões”.

Sobre a Web 2.0, Cardoso (2011) diz que se trata de interfaces nas quais pessoas podem comunicar umas com as outras. Ela não é unidirecional como uma televisão, ela é interativa, participativa, e colaborativa.

As diversas possibilidades oferecidas pela Web 2.0 têm chamado a atenção de pesquisadores do campo do ensino. Segundo Cruz (2008, p.37),

Com as ferramentas da Web 2.0, ferramentas gratuitas e de fácil publicação, como o blogue, o YouTube (...), o professor tem em mãos inúmeras novas oportunidades para promover, junto dos seus alunos, uma aprendizagem autêntica. Usar estas ferramentas (...) nas aulas visa o desenvolvimento de competências inerentes à disciplina e na preparação de cidadãos conscientes de uma sociedade plural e em permanente expansão.

Uma das inúmeras possibilidades apresentadas pela Web 2.0 é a aprendizagem colaborativa que, para Carvalho (2008, p. 12), constitui mais um benefício para o estudante contemporâneo, pois “Durante gerações os alunos trabalharam, sobretudo, independentemente. Atualmente, com a Web é fácil produzir trabalho colaborativamente, uma vez que a maior parte das ferramentas da Web 2.0 permite mais do que um autor o que favorece a criação colaborativa”.

Compartilhando da opinião de que a web favorece o ensino colaborativo, Mattar (2011, p.19), diz que,

O potencial pedagógico das redes sociais, outra das marcas da web 2.0, é imenso. Elas possibilitam o estudo em grupo, oferecendo mecanismos para comunicação com outros usuários, como fóruns, chats, e-mails, recados ou mensagens instantâneas. Permitem também identificar pessoas com interesses similares e, assim, criar uma rede de aprendizado.

Hoje em dia, há inúmeros ambientes virtuais de aprendizagem que utilizam a Web 2.0 para atender os objetivos de ensino dos alunos, como por exemplo, o projeto *Babelweb*¹⁸⁴, *Skype na sala de aula*¹⁸⁵, *Moodle*¹⁸⁶, além da plataforma *APRENDENTESPLE*, que faz parte desta pesquisa.

2. PLATAFORMA *APRENDENTESPLE*.

A plataforma *APRENDENTESPLE* (www.aprendentesple.com.br) é um ambiente virtual de aprendizagem criado em 2012 com o objetivo de desenvolver a Competência de PE em PLE de aprendentes do PEC-G que se submeteram ao exame CELPE-BRAS. Nela alunos têm a oportunidade de realizar tarefas contextualizadas que fazem sentido para suas vidas. Por exemplo: enviar um e-mail a um amigo dando um conselho, escrever uma carta de opinião sobre um assunto lido em uma revista etc. O trabalho ocorre em etapas e de forma colaborativa, quando todos se responsabilizam pela aprendizagem.

- Etapa 1: Escolha e discussão de texto autêntico que servirá de base para a realização da tarefa,
- Etapa 2: Realização e postagem da tarefa na plataforma,
- Etapa 3: Comentários dos aprendentes sobre todas as tarefas,
- Etapa 4: Correção e alteração da tarefa pelo aprendente/autor,
- Etapa 5: Observação e correção da tarefa pelo professor (solicitada pelo aprendente),
- Etapa 6: Alteração final do texto (pelo aprendente).

Antes da criação da plataforma *aprendentesple* os alunos só produziam tarefas uma vez por semana nas aulas de PE de PLE e só recebiam os resultados dos trabalhos na semana seguinte (após a correção do professor). O trabalho era lento, o que deixava alunos e professores inquietos.

¹⁸⁴ <http://www.babel-web.eu/>

¹⁸⁵ <https://education.skype.com/>

¹⁸⁶ Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. É um [software livre](#), de apoio à [aprendizagem](#), executado num [ambiente virtual](#).

Com o ambiente virtual de aprendizagem colaborativa o espaço e o tempo deixaram de ser um problema. O aprendente passou a produzir, comentar, corrigir, alterar e refazer seus textos a qualquer momento e lugar, antes de entregar a tarefa final para o professor.

Durante as aulas de PE em ambiente virtual os acessos dos alunos à plataforma foram constantes, como pode ser observado na fig.2.

Titulo	Data de criação	Autor	Acessos
AUDIODESCRIPÇÃO JÁ DISPONIVEL	01 Outubro 2012	Escrito por <input type="text"/>	13
Deficientes visuais: agora com maior acessibilidade aos desfiles	29 Setembro 2012	Escrito por Aprendiz3	40
Boletim Informativo	01 Outubro 2012	Escrito por Aprendiz6	13
"Pensando em todos" AP2	27 Setembro 2012	Escrito por <input type="text"/>	44
Boletim Informativo CPPDV	26 Setembro 2012	Escrito por <input type="text"/>	60
"Mas inclusão no carnaval do Rio"	27 Setembro 2012	Escrito por <input type="text"/>	50
carnaval da inclusão	28 Setembro 2012	Escrito por <input type="text"/>	14

Figura2. Controle de acessos de uma tarefa. Fonte <http://www.aprendentesple.com.br/>

A plataforma *aprendentesple* entrou no ar no dia 26 de setembro de 2012, após quatro dias um dos textos foi consultado 60 vezes¹⁸⁷ (fig.2), o que confirma a motivação, participação e colaboração dos alunos no ambiente virtual.

Os constantes acessos dos alunos à plataforma ocasionaram frequentes interferências nos textos postados pelos aprendentes, como pode ser observado na fig.3.

¹⁸⁷ Ressalta-se que na turma havia sete aprendentes e que somente eles, o professor e o orientador do projeto tinham acesso à plataforma.



Figura3. Comentários dos alunos sobre as tarefas. Fonte <http://www.aprendentesple.com.br/>

É possível observar na fig.3 que o aluno se empenhou em ajudar o colega a produzir um bom texto. Ele deu dicas de ortografia, de construção de frases e o alertou para a interferência da língua francesa (língua segunda do aluno) no texto.

Verifica-se também que o próprio aluno (que está interferindo no texto do colega) cometeu alguns desvios gramaticais. Porém, compreendendo que em um ensino Acional o estudo da estrutura da língua não é a finalidade, mas um meio para se cumprir as tarefas e, também, para não desmotivar o aluno/mediador, os desvios cometidos por ele não foram corrigidos na plataforma, mas em aula presencial sem chamar atenção diretamente para o aprendiz.

As constantes interferências nos textos, pelos aprendentes, ocasionaram em melhorias na PE dos alunos, como pode ser observado na fig.4.

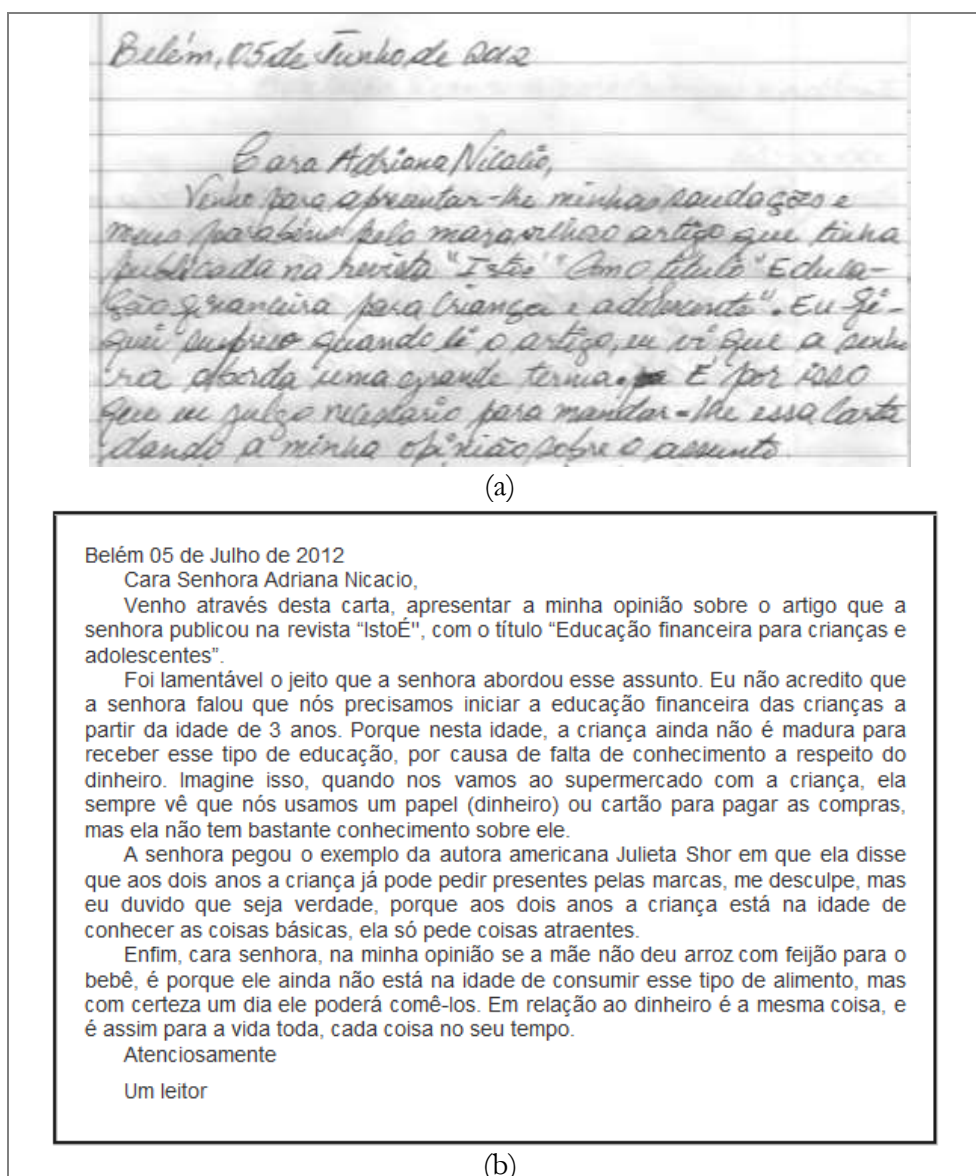


Figura4. Trecho de um texto realizado por um aprendiz em sala de aula e reformulado coletivamente na plataforma.

A tarefa da fig. 4 tinha o seguinte comando: *Imagine que você é um leitor da revista 'IstoÉ'. Após ler o texto **Educação financeira para crianças e adolescentes**, você resolveu escrever para a revista dando a sua opinião sobre o assunto.*

Após ler e discutir o texto base para realização da tarefa o aluno resolveu se posicionar contrariamente ao texto da autora. Porém, ao iniciar sua carta de opinião, o aprendiz tecia elogios ao texto (a), se contradizendo naquilo que queria expor. Depois das interferências dos colegas o aluno reescreveu sua carta de opinião deixando o texto mais coerente (b).

Esse trabalho colaborativo, em ambiente virtual de aprendizagem, dificilmente ocorre em ambiente de sala de aula, pois, normalmente, nesse contexto: os aprendizes não têm acesso aos textos

escritos pelos colegas; o tempo é curto; os alunos ficam mais tímidos em interferir no texto alheio etc. Já na plataforma essas restrições podem desaparecer.

O resultado desse trabalho colaborativo na plataforma *aprendentesple* repercutiu no exame CELPE-BRAS, realizado pelos aprendentes no ano de 2012. Todos foram aprovados com excelente desempenho.

3. CONCLUSÃO

Este estudo nos permitiu observar que o ensino/aprendizagem Acional da PE em turmas de PLE, via Web pode:

- ter uma progressão mais rápida, visto que as tarefas são realizadas com mais frequência pelos aprendentes e corrigidas mais rapidamente pelo professor;
- ser bastante colaborativo, pois os sujeitos participantes são responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem;
- levar o aprendente a assumir novas atitudes diante da aprendizagem, refletindo sobre sua prática de PE e seu papel social enquanto estudante;
- permitir não somente uma boa interação entre professor/aprendente, como também aprendente/aprendente.

Este trabalho também nos fez perceber que, embora as mídias convivam com as orientações metodológicas de ensino, estas não são partes indissociáveis daquelas. O professor não é obrigado a trabalhar com a tecnologia em suas aulas, porém, se o fizer, deve ter consciência de que não pode prescindir de uma reflexão metodológica.

A Perspectiva Acional do QECRL parece constituir uma importante orientação metodológica para a realização de tarefas em ambientes virtuais, visto que ela orienta para uma ação social. Sendo assim, conversar com estrangeiros, conhecer e discutir sobre a cultura de um país, enviar e-mail solicitando informações de bolsas de estudos para organizações estrangeiras etc. podem e devem ser tarefas realizadas em ambientes virtuais.

Entendemos também que é preciso ter cautela ao usar toda essa tecnologia disponível na internet. Cabe aos professores ficar atentos para não repetirem no ambiente virtual o que muitas vezes já fizeram em ambiente de sala de aula, ou seja, exercícios e atividades descontextualizadas que não favoreciam a aprendizagem. Cabe-lhes também perceber que seu papel não pode ser de forma alguma ocupado pela

tecnologia. Ao contrário, agora, mais do que nunca, o docente tem, entre outras, a importante missão de incentivar os alunos a colaborarem com o processo de ensino/aprendizagem.

Vale enfim ressaltar que, diante da complexidade que é ensinar e aprender, todas as tecnologias disponíveis no mundo podem não ser suficientes para garantir o sucesso no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, é importante refletir sobre as implicações que um ensino acional via web pode trazer para professores e alunos. O que não vale à pena é ignorar as possibilidades disponíveis em nosso tempo!

4. REFERÊNCIAS

- CARDOSO, A. *Web 2.0 e cibercultura: perspectivas comunicacionais para a educação ONLINE*. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação de Mestrado. Consultado em 20/04/13. Disponível em: <http://www.estacio.br/mestradoedoutorado/docs/dissertacao-mestrado/ANA-ROSA-COSTA-CARDOSO-completa.pdf>
- CARVALHO, A. Org. *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. 2008. Consultado em 20/04/13. Disponível em: http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris: Didier, 2001.
- CRUZ, S. Blogue, YouTube, Flickr e Delicious: Software Social. *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Ministério da educação. 2008. Consultado em 20/04/12. Disponível em: http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf
- MATTAR, J. *Guia de educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- POLLOCK, J. *Web semântica para Leigos*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2010.
- PRIMO, A. *O aspecto relacional das interações na Web 2.0*. XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2006, Brasília. Anais, 2006. Consultado em: 20/03/13. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1264/000548498.pdf?sequence=1>
- ROSEN, E. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLE international, 2007.

PRODUÇÃO ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO COMPARATIVO DO GÊNERO RESUMO

Ioneli da Silva Bessa Ferreira¹⁸⁸

Resumo: O objetivo deste trabalho é provocar a discussão sobre a produção acadêmica do gênero resumo nos cursos de formação de (futuros) professores. Buscamos aporte teórico no interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999); no conceito de resumo de Lakatos e Marconi (2010); nas propostas de retextualização de Marcuschi (2007) e Matêncio (2002), na proposta do trabalho com os gêneros textuais de Scheneuwly e Dolz (1999) e Bakhtin (1992). Os textos, objetos desta pesquisa, foram gerados por alunos egressos do Curso de Formação de Professores do município de Belém (2006) e alunos ingressos no Curso de Pedagogia – via PARFOR (2011), no município de Marabá – noroeste do Pará. Para tanto foi selecionado o artigo “Os quatro mitos da educação”, de Gustavo Iorchep, publicado no dia 7/3/2007, na revista VEJA. Por meio de um estudo comparativo foi possível verificar que os alunos do município de Marabá (a maioria professores com entre 7 a 20 anos de atividades em sala de aula) possuem mais autonomia e segurança durante a retextualização do texto-base, diferentemente dos alunos de Belém, cujo grau de dependência é maior, sem contar a elevada digressão do tema proposto. Isto nos faz indagar que professor a universidade está formando?

Palavras-Chave: Gênero Textual; Resumo; Formação de Professores.

Resumé: Le but de ce travail est de provoquer la discussion sur la production académique du genre résumé dans les cours de formation de courte durée pour (futurs) enseignants. Nous cherchons les contribution théorique dans interactionnisme socio-discursif de Bronckart (1999), le concept de résumé par Lakatos et Marconi (2010), le projet de retextualization Marcuschi (2007) et Matencio (2002), le travail proposé avec les genres textuels par Scheneuwly et Dolz (1999) et Bakhtine (1992). Les textes, objets de cette recherche, ont été générés par des anciens élèves du cours de Formation des Enseignants, à Belém (2006), et par les élèves de cours de Pédagogie dans le PARFOR (2011), dans la ville de Maraba - au nord-ouest du Pará. Par conséquent, nous avons choisi l'article «des quatre mythes de l'éducation», par Gustavo Iorchep, publié le 07/03/2007, dans le magazine Veja. Grâce à une étude comparative a été possible vérifier que les étudiants à la ville de Maraba (la plupart des enseignants qui ont entre 7 et 20 ans d'activités dans la salle de classe) ont plus d'autonomie et de sécurité pendant retextualization basé sur du texte, contrairement aux étudiants de Belém, dont le degré de dépendance est plus grande, sans parler de la tournée de haut du sujet proposé. Cela fait de nous demander : Qui est le professeur que se forme dans l'université ?

Mots-clés: Genre Textuel; Résumé; Formation des Enseignants.

PRODUÇÃO ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO COMPARATIVO DO GÊNERO RESUMO

¹⁸⁸ Docente da Cátedra de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela UFPA.

A motivação para a realização deste artigo partiu da constatação das crescentes dificuldades que os alunos dos cursos de graduação encontram, quando se defrontam com a necessidade de produzir textos concernentes a gêneros da esfera tipicamente acadêmica e/ou científica. Este é o caso, por exemplo, da produção do gênero resumo.

Ao ministrar a disciplina Leitura e Produção de Textos, em Belém-PA, pela Universidade do Estado do Pará – UEPA, para alunos que haviam terminado o Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, mas que precisavam fazer complementação de disciplinas, para obterem o título de pedagogos, pude verificar a grande dificuldade de produção textual por parte deles, quando solicitei que produzissem um resumo acerca do artigo “os 4 mitos da escola brasileira”, de autoria de Gustavo Iorchep, publicado na revista VEJA, de 7 de março de 2007.

Convém esclarecer que estes alunos haviam feito a disciplina Estágio Supervisionado comigo no ano de 2006, mas naquela ocasião não foi possível perceber as dificuldades de produção textual, em virtude desta disciplina solicitar apenas dos discentes relatório, plano de aula e regência de turma.

A partir da escrita dos resumos apresentados, fiquei extremamente preocupada em colocar no mercado de trabalho, profissionais que seriam responsáveis pela formação de leitores no ensino fundamental, mas que apresentavam grandes dificuldades em suas próprias produções. A partir daquele momento redirecionei a metodologia adotada na disciplina visando minimizar as lacunas encontradas nas produções dos alunos/professores.

Diante dos resumos apresentados, fiz com que os alunos olhassem suas produções como leitores e não como autores, pois este é um dos problemas que grande parte dos discentes encontram, dificilmente eles conseguem identificar os principais elementos que caracterizam o gênero ao qual o texto pertence; não identificam o meio de circulação; o autor; a data de publicação; o tema e apresentam dificuldades ao fazerem referências.

Ter apenas um título em mãos é insuficiente para uma prática que demanda uma série de ações, que vão desde a escolha do gênero do discurso mais adequado para concretizar o propósito discursivo, passando pelo planejamento e elaboração até a reelaboração do texto. Em *Portos e Passagens* Geraldi¹⁸⁹ apresenta um quadro que mostra que a produção textual se dá dentro de determinadas circunstâncias, que o produtor de texto precisa assumir-se como locutor: precisa ter o que dizer, precisa ter razões para dizer, ter a quem dizer e escolher estratégias para dizer o que tem a dizer.

Grande parte das dificuldades apresentadas pelos alunos na universidade advem da pouca familiaridade com produções textuais durante sua vida escolar (ensino fundamental e médio), geralmente este trabalho se restringe a copiar do quadro ou transcrever textos de outras fontes, o que não os levam a refletir sobre suas leituras e nem sobre suas produções textuais.

¹⁸⁹ João Wanderley Geraldi, *Portos de Passagens*, 3. Ed., São Paulo, Martins Fontes, 1995, p.61

Tal obstáculo pode ser atribuído a um ensino tradicional e a uma metodologia que não privilegiavam a produção textual, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, em diferentes trechos enfatizem como devem ser as práticas de escrita no contexto escolar.

Parece que isto pouco se reflete em sala de aula, uma vez que os alunos continuam chegando às universidades com sérios problemas em suas produções e, é de se esperar, que esses problemas sejam resolvidos durante a vida acadêmica, todavia não foi isso que observei ao me deparar com alunos concluintes que não sabiam produzir o gênero acadêmico resumo, embora tivessem cursado a disciplina Metodologia Científica e outras mais que exigem dos alunos produções do gênero em questão.

Deste forma, este artigo visa provocar uma reflexão acerca da formação promovida pela Universidade do Estado do Pará – UEPA, dos profissionais da área da educação, no que concerne a produção de textos produzidos por eles. Será que esses alunos (alguns já professores atuantes) estão devidamente instrumentalizados para ensinar seus alunos a produzirem textos? Será que quem não domina a produção textual é capaz de ensinar seus alunos a produzirem textos adequados as diferentes situações comunicativas, a diferentes interlocutores? Essas e outras indagações venho me fazendo ao longo de minha profissão de professora universitária e faço a você que está lendo este texto.

Diante das questões aqui expostas e, em virtude de ministrar a mesma disciplina – Produção e Recepção de Textos - em uma turma do PARFOR, no município de Marabá, em janeiro de 2010 com professores, atuantes há muitos anos no magistério, tive o interesse em investigar se estes professores apresentavam o mesmo grau de dificuldades na produção do gênero resumo que os alunos concluintes do Curso de Pedagogia de Belém. Para isso utilizei a mesma reportagem que apliquei àquela turma, reportagem esta que ainda se encontra atual, em virtude das dificuldades pelas quais passa o ensino no Brasil. Assim sendo, parti da seguinte situação-problema: Será que os professores atuantes há muitos anos no magistério do município de Marabá possuem as mesmas dificuldades que os alunos concluintes do Curso de Pedagogia no município de Belém, com relação à produção de um resumo do artigo “Os quatro mitos da educação”?

Visando responder a esta indagação objetivei verificar se os professores atuantes há muitos anos no magistério do município de Marabá possuem as mesmas dificuldades que os alunos concluintes do Curso de Pedagogia no município de Belém com relação à produção de um resumo do artigo “Os quatro mitos da educação”

Parti de um estudo comparativo entre as 63 produções (36 textos dos alunos da turma de concluintes do ano de 2007, do município de Belém, que fizeram complementação na disciplina Leitura e Produção de Textos, no 1º semestre de 2007 e 27 produções dos alunos ingressantes na Universidade pelo Plano de Formação Docente - PARFOR do ano de 2010, do município de Marabá, localizado no sudoeste do Pará), buscando verificar se o gênero acadêmico resumo produzido pelos alunos dos dois municípios possuem as características próprias do gênero de uma produção acadêmica. Primeiramente o artigo foi lido e discutido, objetivando tirar qualquer dúvida que, por ventura, os alunos pudessem ter, em seguida foi solicitada a produção textual, visando

atingir os objetivos propostos e, por fim, destaquei e analisei os aspectos que se aproximam e os que se distanciam dos objetivos pretendidos.

O artigo que serviu de base para solicitar o resumo foi “Os quatro mitos da educação brasileira, escrito por Gustavo Ioschpe, publicado no dia 07/03/2007, na Revista VEJA. O artigo vem em forma de entrevista e ocupa quatro páginas da revista, estas contem não somente texto escrito, mas imagens e outras informações ao leitor.

Procurei dialogar dentro da perspectiva sócio-interacionista com Bronckart (1999), Scheneuwly e Dolz (1999), com autores que tratam: da leitura (KLEIMAN, 2004), do gênero acadêmico resumo (LAKATOS e MARCONI, 2010), além de trazer para a discussão autores que abordam a formação do professor.

Lakatos e Marconi (2004 p.50-51) conceituam o resumo como “é a apresentação concisa e frequentemente seletiva do texto, destacando-se os elementos de maior interesse e importância, isto é, as principais idéias do autor da obra.”; já Teixeira (2009, p.38) diz que “o resumo traz somente as idéias do autor e também pode fazer transcrições, ou seja, trazer para o resumo trechos com as palavras do autor exatamente como estão no texto lido, que sempre estarão com destaque gráfico (aspas)”.

Pesquisando na internet encontrei um conceito mais completo que diz que

resumo acadêmico é um texto que explicita de forma clara uma compreensão global do texto lido, produzido por um aluno-leitor que tem a função demonstrar ao professor-avaliador que leu e compreendeu o texto pedido, apropriando-se globalmente do saber institucionalmente valorizado nele contido e das normas as quais o gênero está sujeito. Nessa esfera de circulação, a função do resumo acadêmico é ser um texto autônomo, que recupera de forma concisa o conteúdo do texto lido numa espécie de equivalência informativa que conserva ou não a organização do texto original.¹⁹⁰ (RIBEIRO, 2010)

Quanto à função, o resumo no contexto acadêmico serve tanto ao aluno, como eficiente instrumento de estudo dos inúmeros textos teóricos e científicos que tem que ler, quanto ao professor, como instrumento de avaliação que permite verificar a compreensão global do texto lido. Além disso, o resumo acadêmico pode ser considerado um gênero que proporciona ao aluno a inserção nas práticas acadêmicas.

Trouxe estes conceitos para iniciar a discussão acerca do que se entende realmente por resumo acadêmico, pois parece que na academia o gênero resumo é utilizado de diferentes maneiras pelos docentes em várias disciplinas.

¹⁹⁰ RIBEIRO, Andrea Lourdes. Resumo Acadêmico: uma tentativa de definição (UFMG/FAMINAS – BH) <http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/1503147>, acessado em 22/11/2010.

Como existe uma confusão epistemológica acerca do que é, efetivamente, este gênero, pois para o campo da metodologia há um entendimento e para o campo da lingüística há outro, acho por bem definir que o gênero resumo aqui será tratado sob a perspectiva de Scheneuwly e Dolz (1999), que acreditam que o resumo constitui-se um “eixo de ensino/aprendizagem essencial para o trabalho de análise e interpretação de textos e, portanto, um instrumento interessante de aprendizagem” (p.15).

Há que se considerar também o meio de circulação do gênero resumo, o contexto acadêmico, os papéis dos autores e as funções e objetivos desse evento comunicativo.

A perspectiva teórica sócio-interacionista postula que a comunicação humana é realizada através de uma forma textual concreta, produto de uma atividade de linguagem em funcionamento numa dada formação social. De acordo com Bronckart (1999: 137), as formações sociais elaboram os diferentes gêneros em função de seus objetivos, interesses e questões específicas. Para o autor, as formações sócio-discursivas designam “as diferentes formas que toma o trabalho de semiotização em funcionamento nas formações sociais” (p. 141).

Bronckart (*op. cit.*, p. 103), tal como Marcuschi (2005), baseando-se também em Bakhtin, postula ainda que, se os gêneros são meios sócio-historicamente construídos para realizar objetivos comunicativos determinados, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Por isso, para a realização de uma comunicação eficiente, é fundamental o conhecimento do gênero envolvido numa determinada prática social.

Diante desse quadro teórico, podemos considerar o resumo como um gênero na medida em que ele é uma realização lingüística em funcionamento em diferentes instâncias da sociedade atual, entre elas o ensino superior.

Como lugar de práticas discursivas, o contexto acadêmico também estrutura um *saber-fazer*. Nas ciências humanas, o *saber* no meio acadêmico é um saber de teorias, de modelos de outros. A origem desses diferentes saberes e a forma de apropriar-se dos mesmos podem ou não manifestar-se lingüisticamente nos textos teóricos. No entanto, tal como aponta Bakhtin (1929/2002) ao referir-se ao discurso retórico, o discurso científico não é tão livre na sua maneira de tratar o enunciado pelo outro. “Ele tem, de forma inerente, um sentimento agudo dos direitos de propriedade da palavra e uma preocupação exagerada com a autenticidade” (p. 153). Em virtude disso há, no meio acadêmico, determinações específicas sobre como representar o discurso do outro, as regras de citação. Esse *fazer* obedece a convenções normatizadas, no caso do Brasil, pela ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas (cf. FRANÇA, 2003).

As regras estabelecidas pela ABNT para a citação nos resumos colocam à disposição do textualizador ou resumista duas maneiras de expressar as vozes secundárias em seus resumos: a citação direta e a indireta. Tal como apontou Bakhtin (1929/2002: 147), embora essas formas sejam convencionadas socialmente, elas traduzem de maneira ativa e imediata uma apreensão ativa e apreciativa do discurso do outro.

De acordo com BAKHTIN (1979) “os gêneros são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas”

Embora os gêneros sejam definidos como “formas mais ou menos estáveis de enunciados” (cf. BAKHTIN, 1992, p.279), os textos pertencentes a eles podem apresentar-se bastante heterogêneos com relação aos tipos textuais¹⁹¹ que comportam. Assim para definir um gênero é preciso considerar os papéis de seus enunciadores e receptores, as funções e objetivos do evento comunicativo e o modelo estrutural através do qual o gênero se realiza lingüisticamente.

Por serem os gêneros meios sócio-historicamente construídos para realizar objetivos comunicativos, a apropriação dos gêneros torna-se um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas (cf. BRONCKART, 1999, p.103).

Segundo Matêncio (1997) os resumos podem ser divididos em três categorias: o primeiro, encontrado no interior de artigos, dissertações e teses; o segundo integrados a textos acadêmicos, descreve o modo de realização de um trabalho acadêmico e não sua estrutura (*résumés* ou *abstracts*) e o terceiro, cuja função é mapear um campo de estudo ainda a ser desvendado pelo retextualizador. Este é o que me interessa nesse estudo, resumos que são solicitados pelos professores universitários com o propósito de oferecer aos alunos a apropriação dos conceitos necessários à sua formação e de integrá-los às práticas discursivas do meio acadêmico. É nesse contexto que se insere o resumo como atividade didática, neste trabalho denominado *resumo acadêmico*. Esse tipo é no *continuum* proposto pela autora, o que mantém um maior grau de fidelidade com relação à configuração do texto.

Bortoni-Ricardo (2010) chama a atenção para “a formação de professores em nosso país vem negligenciando dimensões de natureza mais prática, metodológicas, em benefício de uma suposta superioridade de conteúdos teóricos provenientes das ciências humanas”. Não somente ela, mas a educadora Eunice Durham, em entrevista à revista VEJA (23/11/2008) quando diz: “as faculdades de pedagogia formam professores incapazes de fazer o básico, entrar em sala de aula e ensinar a matéria (...) os alunos saem de lá sem saber ensinar”. E este ensinar envolve competências e habilidades exigidas no local de trabalho – a sala de aula. Como se vê, várias estudiosas apontam a fragilidade dos cursos de formação de professores.

Dentre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, aprovada em maio de 2001, destaco:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;

¹⁹¹ Essa pesquisa entende *tipos textuais* como constructos teóricos históricos e lingüisticamente definidos

- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio de novas tecnologias de comunicação e de informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;

desenvolvimento do compromisso social e político do magistério.

Percebe-se que não é tratado neste documento acerca da competência leitora do professor, bem como sua capacidade de produzir textos, pois presume-se que o mesmo já tenha desenvolvido esta no decorrer da graduação, no entanto não foi essa a conclusão que cheguei nesta pesquisa, pois os alunos de Belém, capital do estado apresentaram bem mais dificuldades que os alunos de Marabá, município localizado no noroeste do Pará no que diz respeito a produção do gênero resumo.

Bortoni-Ricardo (*op.cit.*) apresenta duas matrizes¹⁹² que considera relevante para a formação do professor como agente de letramento¹⁹³. Partilho com ela da necessidade do professor utilizá-las visando a melhoria do processo ensino/aprendizagem. Assim como Bortoni-Ricardo, também defendo a proposta de leitura tutorial¹⁹⁴, como estratégia de mediação do professor, pois a leitura é uma atividade interdisciplinar, por meio dela se tem acesso aos conhecimentos de todas as áreas do saber. Por isso, para obter sucesso na aprendizagem de quaisquer conteúdos, necessário é desenvolver habilidade para ler os textos específicos a eles relacionados.

O professor, segundo a autora acima deve servir como um guia do aluno na leitura dos diversos textos, atuar como seu tutor (por isso leitura tutorial), visto que a leitura é compartilhada: envolve tanto o professor (mediador) como o aluno (agente em todo o processo).

Dentre as estratégias de leitura apresentada por Bortoni-Ricardo, destaco “a capacidade de realizar um resumo da leitura” (2010, p.55). A autora salienta que as tarefas de leitura não são finalizadas com a sua realização, pelo contrário, depois da leitura são aplicadas estratégias para verificar se realmente ocorreu a compreensão do texto. Segundo a autora, o resumo possibilita ao leitor apresentar as principais idéias do texto, o que só será possível se tiver sido compreendido o que foi lido, ou seja, o leitor, ao fazer um resumo, além de ter de demonstrar sua compreensão acerca do que leu, precisa colocar em prática sua capacidade de síntese. O leitor

¹⁹² Matrizes de Referência para a Formação e o Trabalho do Professor como agente de Letramento e Matriz de Habilidade de Leitura (Foco: ler para aprender) – Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano e Ensino Médio.

¹⁹³ Kleiman (2006) discorre sobre o conceito do professor enquanto agente de letramento

¹⁹⁴ Aquela em que o professor exerce papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão; nesta proposta, o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto. (BORTONI-RICARDO, 2010, p.51)

precisa também tomar notas e identificar as idéias principais e secundárias; diferenciar conceitos relevantes de detalhes e redundâncias; expressar as idéias do texto com as próprias palavras.

CONCLUSÃO:

Esperi que, ao final da leitura e produção do gênero solicitado, aos alunos/resumistas do artigo da Revista VEJA, os mesmos fossem capazes de identificar no texto, pelo menos os elementos apontados por Machado *et. al.* (2004, p. 33) do resumo escolar/acadêmico:

- o **gênero de texto**: artigo de opinião;
- o **meio de circulação**: revista semanal;
- o **autor** Gustavo Ioschpe;
- a **data da publicação**: 7/03/2007 e
- o **tema**: os 4 mitos da escola brasileira.

No entanto, não foi isso que verifiquei ao comparar as produções dos alunos de Marabá e de Belém do Curso de Pedagogia, conforme mostram os quadros abaixo

Elementos analisados	Belém 36 textos	Marabá 27 textos
Gênero de texto	44,4%	29,6%
Meio de circulação	11,1%	25,9%
Autor	61,1%	62,9%
Data da publicação	5,5%	3,7%
Tema	22,2%	29,7%
Referência	36,1%	25,9%

Diante destes resultados percebi que os alunos de Belém apresentam mais dificuldades em quase todos os elementos considerados importantes na confecção do gênero resumo escolar/acadêmico, que os alunos de Marabá. Alunos estes já com grande experiência de sala de aula (na média, 7 a 15 anos de atuação no magistério) que não passaram por um processo seletivo tão rigoroso como o vestibular e que ainda são incipientes nos conteúdos ministrados nas disciplinas do Curso de Pedagogia (a minha foi a 3ª a ser ministrada), diferentemente

dos alunos de Belém que já haviam concluído o Curso e só estavam fazendo complementação de disciplinas para receberem o diploma de pedagogos.

Estes resultados são preocupantes, pois me faz indagar que profissionais (aí me incluo) estamos colocando no mercado de trabalho para ensinar alunos da base da pirâmide educacional – educação básica?

Será que esses futuros, ou professores atuantes foram devidamente instrumentalizados para ensinar a produção textual levando em consideração os diferentes gêneros textuais? Como isso foi possível se eles mesmos não conseguem identificar elementos básicos do gênero resumo? Será que são capazes de ensinar outros gêneros se não conseguiram dominar um dos gêneros mais comuns na Universidade? Será que os professores universitários sabem que o gênero resumo possui especificidades que precisam ser consideradas na hora da avaliação?

Essas e outras indagações me faço e convido o leitor deste texto, principalmente se for professor universitário a fazê-lo. Independentemente da área de atuação é preciso que todos os professores saibam as características dos gêneros exigidos na universidade para que procurem levá-los em consideração na hora de solicitar e avaliar um resumo acadêmico.

É preciso que nós, professores, reflitamos a nossa prática e nosso arcabouço teórico para que possamos melhorar a produção textual dos alunos na universidade, sob pena de eles, futuramente não conseguirem ensinar produção textual dentro da perspectiva dos gêneros, aumentando assim os índices de dificuldades que os alunos brasileiros apresentam em relação à leitura e a escrita, dificuldades estas visibilizadas nos exames propostos pelo MEC como Prova Brasil e Provinha Brasil.

Esta pesquisa me faz refletir a formação inicial que vem se dando no Curso de Pedagogia da UEPA, cabe a nós, professores universitários, fazermos a *mea culpa* no que diz respeito aos conteúdos ministrados e cobrados em avaliações. Faz-se necessário a apropriação efetiva, por parte do professor universitário, dos gêneros acadêmicos solicitados aos alunos no Curso de Pedagogia em questão.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes: 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec-Annablume: 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro e CASTANHEIRA, Salette Flôres. *Formação de professores como agente letrador*. São Paulo: Contexto: 2010.

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

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto: 2010.

FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Belo Horizonte: UFMG 2003.

- KLEIMAN, Angela. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes: 2004.
- _____. Processos Identitários na Formação Profissional – o professor como agente de letramento. CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves e BOCH, Françoise (orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras: 2006.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Ática: 2010.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferrari, ALMEIDA, Maria Isabel de e GHEDIN, Evandro. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro Editora: 2008.
- MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. DIONISIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna: 2005: p. 138-150.
- _____. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna: 2005: p. 19-36.
- _____. *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editorial: 2004.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial: 2008.
- _____. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial: 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionamento. In: DIONISIO, Angela;
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*. Belo Horizonte: PUC-MG: v. 6: n° 11: 2002: p. 109-122.
- PERRENOUD, Philippe et. al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Art Méd Editora: 2002.
- SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. VEIGA, Ilma Passos e AMARAL, Ana Lúcia (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus: 2002.
- SCHENEUWLY, Bernad & E DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. n°11: 1999: p.5-16.

A DESCARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO DO DISCURSO EM MATERIAIS DIDÁTICOS

Irando Alves Martins Neto¹

Prof^a. Dr. Renata Junqueira de Souza²

Resumo: Ainda que as novas teorias do texto e da linguagem defendam o processo dialógico da leitura e da escrita, os materiais didáticos, em geral, tendem a ignorar tal característica. Isso porque utilizam textos como pretextos para ensino gramatical e/ou para ensino do próprio gênero do discurso, desconsiderando, todavia, a intencionalidade da mensagem e fazendo, assim, com que o sentido da interação se perca. Dessa forma, o objetivo de uma aprendizagem significativa não é alcançado, de forma que as leituras feitas pelos alunos na escola, local onde é predominante o contato com materiais didáticos, não proporcionam uma relação da língua com o mundo. Por essa razão, bem como por compreender a dependência do professorado por materiais didáticos, o intuito deste trabalho é analisar segmentos do livro *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa* (2009), elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e distribuído em toda sua rede escolar. Pretendemos, ainda, refletir sobre a seguinte indagação: de que forma as atividades voltadas ao ensino *sobre* gêneros do discurso contribuem para a formação de sujeitos letrados? Para tanto, investigaremos questões de suporte, enunciador, composição estrutural, conteúdo temático, estilo, propósito comunicacional e, sobretudo, atitude responsiva que se espera do aluno-leitor em “textos” especialmente elaborados para o material.

Palavras-chave: Gêneros do discurso; Texto; Sujeitos letrados; Materiais didáticos.

Abstract: Although the current theories on text and language defend the reading and the writing as a dialogic process, the textbooks, in general, tend to ignore such peculiarity. This is true because the texts in them are used as pretext for teaching grammar and/or for teaching speech genres, disregarding, however, the intentionality of the message and making, thereby, that the interaction does not exist. Thus, the objective of a meaningful learning is not achieved, since the texts read by students in school, where the contact with textbooks preponderant, do not provide relation between language and real world. For this reason, as well as because of teachers' dependence on textbooks, the aim of this paper is to analyze extracts of the textbook *Linguagens, Códigos e suas tecnologias* (2009), elaborate by Secretaria da Educação do Estado de São Paulo and distributed in all the public schools of the state. Also, we intend to reflect on the following question: how do activities focused on teaching *about* speech genres contribute to the education of literate people? For this purpose, we mean to investigate issues like: media, enunciator, compositional structure, thematic content, style, communicative purpose and, above all, the responsive attitude that is expected from the student-reader regarding "texts" specially elaborate for the material.

Keywords: Speech genres; Text; Literate people; Textbooks.

1. Introdução

A partir das novas teorias do texto e da linguagem, entendemos que toda e qualquer

¹ Mestrando em Educação na FCT/Unesp. E-mail: irandomartins@gmail.com

² Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da FCT/Unesp. E-mail: recelijj@gmail.com

comunicação humana é um processo dialógico que ocorre por meio de gêneros. Essa interação tende a ser mais complexa quando é produzida mediante o uso da língua escrita, uma vez que a construção de sentido pode ser dificultada pela distância temporal, espacial e cultural existente entre escritor e leitor. Desse modo, compreendemos perfeitamente o desafio de ensinar e aprender a ler e escrever, sobretudo quando se tratam de escolas em situações precárias como as brasileiras.

As práticas de letramento escolar no Brasil, a propósito, estão intimamente ligadas à estruturação dos livros didáticos, porque, como o professorado está quase sempre atarefado na tentativa de garantir seu sustento, a formação continuada e a prática reflexiva (quando existem) ficam para segundo plano, de modo que a chance de o docente ficar dependente desses materiais didáticos e de seus manuais é muito grande.

Muito embora alguns autores desses materiais elaborem atividades de leitura com diferentes situações comunicativas, utilizam textos como pretextos para ensino gramatical e/ou para ensino do próprio gênero do discurso, desconsiderando, todavia, a intencionalidade da mensagem e fazendo, assim, com que o sentido da interação se perca.

Por isso, o intuito deste trabalho é analisar segmentos do livro *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa* (2009), elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e distribuído em toda sua rede escolar, a fim de refletir sobre a seguinte indagação: de que forma o ensino *sobre* gêneros do discurso contribuem para a formação de sujeitos letrados? Para tanto, investigaremos questões de suporte, enunciador, composição estrutural, conteúdo temático, estilo, propósito comunicacional e, sobretudo, atitude responsiva que se espera do aluno-leitor em “textos” especialmente elaborados para o material.

O trabalho foi realizado a partir dos métodos de pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa documental diz respeito à análise de documentos, nesse caso fragmentos do livro *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa* (2009). Já a pesquisa bibliográfica concerne ao levantamento de literatura que, neste trabalho, serve para embasar as ideias defendidas bem como para fundamentar a análise do *corpus*. Assim, partimos dos preceitos de autores como Bakhtin (2011), Bazerman (2007) e Soares (2002) e outros que defendem a linguagem como processo de interação.

Além desta introdução, o artigo consta de três outras partes. Considerando o objetivo principal do trabalho, nada mais apropriado do que começar, em *A relação entre gênero do discurso e letramento*, com uma breve definição de gênero do discurso, apontando a vertente teórica aqui adotada, a fim de refletir sobre a interdependência entre gêneros textuais e ensino de língua quando o que se espera é formar sujeitos letrados. Em seguida, e em respeito ao título do trabalho, em *Leitura escolar: a descaracterização do gênero do discurso*, apresentamos, de maneira sintética, algumas informações relevantes sobre *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa* (2009) para, então, analisar algumas de suas partes, concretizando

a ideia defendida acerca da descaracterização do gênero discursivo. Por fim, nas considerações finais, respondemos à pergunta que norteia este estudo.

2. A relação entre gênero do discurso e letramento

Entendemos que a aquisição da leitura e da escrita torna-se cada vez mais essencial na sociedade dos dias atuais. Não somente o mercado de trabalho competitivo e informatizado e os estudos, mas também as relações sociais nas mais diversas áreas da atividade humana exigem competências e habilidades cada vez maiores no que concerne à modalidade escrita da língua. Nesse sentido, a fim de atingir às demandas do mundo contemporâneo, os currículos brasileiros apontam para a necessidade de aprender a linguagem durante todo o ensino regular. Com isso, pretende-se que o educando saia da escola como cidadão capaz de utilizar a língua materna nas diferentes situações que a sociedade possa impor.

É esse processo de aprender a ler e escrever diferentes textos que chamamos de letramento. Nas palavras de Soares (2002, p. 18), letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. No entanto, o conceito difere-se de alfabetização, uma vez que letramento diz respeito ao uso da leitura e da escrita em práticas sociais, ou seja, vai além de puramente (de)codificar signos linguísticos, mas tem a ver com o uso que o sujeito faz da língua escrita em suas atividades.

Ainda que autores como Street (1993) e Lankshear (1987) defendam o letramento a partir de uma perspectiva política e ideológica radical, advertindo que as práticas de letramento são também aspectos das estruturas de poder em uma sociedade, o modelo que determina as práticas escolares é o que “[...] considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos” (KLEIMAN, 1995, p. 44). Em outras palavras, o sistema educacional preocupa-se em formar cidadãos que saibam utilizar a leitura e a escrita apenas para responder às exigências das práticas sociais e não para transformar a sociedade em que se vive.

Ser capaz de interpretar e produzir textos para interagir com o “outro”, isto é, ser letrado, é poder compreender inúmeras situações comunicativas, pertencentes a diversos domínios discursivos que fazem parte da vida social do sujeito. Cabe lembrar as palavras de Soares (2002, p. 44), ao dizer que o letramento é “[...] o estado ou a condição com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida”.

Nesse sentido, quando o intuito é formar cidadãos letrados, o ensino de habilidades e de competências leitoras e escritoras deve ocorrer mediante gêneros textuais, uma vez que toda e qualquer comunicação ocorre por meio deles. Sobre o tema, Bakhtin (2011, p. 261-262) postula:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (grifos do autor).

Ensinar e aprender a ler e a escrever a partir do conceito de letramento é, então, ensinar e aprender a compreender e produzir diferentes situações sócio-comunicativas. Assim, saber ler é, além de decodificar, saber interpretar a função social do texto, a intencionalidade e o estilo do escritor, a maneira como o suporte, o meio de comunicação e/ou as escolhas lexicais deixam transparecer as características ideológicas do enunciador. De modo igual, saber escrever é, além de codificar, conseguir fazer escolhas efetivas de palavras e estilos, a partir dos objetivos que se pretende alcançar e dos interlocutores que se tem. É, ainda, se questionar sobre a consequência social que o texto terá, quer dizer, sobre a atitude responsiva do leitor previsto.

3. Leitura escolar: a descaracterização do gênero do discurso

Tal como proposto na introdução, defendemos que os materiais didáticos, em geral, tendem a ignorar o caráter dialógico do texto, uma vez que os utilizam apenas como pretexto para ensinarem outros que não o seu próprio entendimento, que não a própria maneira como o leitor pode (e deve) dialogar com o escritor. E por notarmos que ensinar, hoje, é quase sinônimo de seguir o passo-a-passo elaborado por livros ou, nas palavras de Almeida Filho (2010, p. 40), “na ausência da massa crítica entre o professorado de línguas, a dependência do livro didático e suas receitas se torna maior”, consideramos importante um estudo que leve em conta como o ensino da leitura ocorre nesses materiais, como os conceitos de gênero e de texto são apresentados aos alunos e, mais importante, como tais textos, gêneros e atividades de “análise de texto”, como os livros as chamam, contribuem para a formação de sujeitos letrados.

Parece óbvio afirmar que gêneros do discurso e texto sejam interdependentes, mesmo que para compreender suas características peculiares precisem ser estudados separadamente. Talvez pareça

ingênuo, ainda, retomar que não existe interação verbal sem um nem o outro e que esse tipo de interação resulta na existência de ambos, gênero e texto. No entanto, (e não queremos ser repetitivos, mas enfáticos), ao separá-los, os materiais didáticos muitas vezes desconsideram um deles, descaracterizando-os. A título de exemplo, analisaremos textos e atividades de leitura retirados do livro *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa* (2009). Antes disso, no entanto, apresentamos algumas informações sobre os objetivos do material supracitado.

3.1 Um pouco sobre o material didático

Em 2007, o governo do Estado de São Paulo criou o programa *São Paulo faz escola*, cujo foco é a implementação de um único currículo pedagógico a todas as escolas da rede estadual. Com isso, todos os alunos e professores, a partir do segundo ciclo do ensino fundamental, passaram a receber o mesmo material didático, seguindo um plano de aula comum.

Como esses materiais são bimestrais, são distribuídos quatro volumes, intitulados *Caderno do Aluno*, para cada aluno de cada série escolar. Na mesma lógica, cada professor recebe quatro volumes, intitulados *Caderno do Professor*, por série que leciona. Os livros são divididos em quatro grandes áreas (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagem e Códigos e Matemática) cada qual engloba as disciplinas específicas do campo, todos em consonância com os conteúdos e objetivos propostos pelo Currículo.

Cada volume é dividido em unidades, chamadas de *Situação de Aprendizagem*. No caso do material elaborado para o ensino de língua materna (*Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa*), cada volume consta de, em média, cinco *Situações*, das quais a última geralmente objetiva a produção de determinado gênero, que foi trabalhado nas primeiras.

O material faz agrupamentos tipológicos, ou seja, a cada série seleciona uma gama de gêneros textuais que têm como predominante determinado tipo de texto. Assim, no sexto ano (quinta série), por exemplo, como a tipologia a ser trabalhada é a narração, os *Cadernos* trazem gêneros como o conto, a fábula, a crônica, a história em quadrinhos etc.

3.2 Especificidades do estudo de gêneros: um olhar sobre a proposta didática de uma *Situação de Aprendizagem*

A fim de contextualizar o volume analisado, exporemos algumas informações relevantes. O *Caderno* foi desenvolvido para o terceiro bimestre do sétimo ano (sexta série) do ensino fundamental. É dividido em cinco *Situações de Aprendizagem* e dentre os conteúdos gerais estão o “estudo e desenvolvimento de projeto simulado de revitalização de biblioteca escolar”. A *Situação de Aprendizagem*

1 tem como título “Como organizar um miniprojeto” e inicia pedindo que os alunos façam a leitura do texto a seguir:

Leitura e Análise de Texto

Mariana, adolescente de 12, ao explorar seu espaço escolar, descobre que a biblioteca não está funcionando adequadamente. Intrigada com o fato, ela conversa com a diretora da escola, que lhe propõe que escreva um pequeno projeto de revitalização desse lugar. Diante do problema (ela nunca fez um projeto), a jovem pede ajuda a professores e a colegas de classe e, juntos, eles não só desenvolvem o projeto como passam a se envolver em ações em prol dessa tarefa coletiva. Para isso, o grupo utiliza todos os seus conhecimentos de língua portuguesa, lendo e compondo muitos textos orais e escritos.

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.

Em seguida, devem responder às seguintes questões: “Qual foi a primeira ação de Mariana?”, “O que você faria se estivesse no lugar dela?”, “Por que você acha que ela se interessou pela revitalização da biblioteca de sua escola? Por quê?”, “Como os conteúdos que Mariana aprendeu nas aulas de língua portuguesa ajudaram a menina e seus colegas a desenvolver esse projeto?”.

Levando em conta as definições de texto e gênero, notamos algumas ausências. Em primeiro lugar trata-se de uma história inegavelmente pobre no que diz respeito ao estilo. Mesmo que a questão de estilo esteja bastante relacionada ao individual, “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos” (BAKHTIN, 2011, p. 266). Ou seja: ainda que se trate de uma narrativa ficcional, como definida pelo livro, o texto não apresenta características estilísticas desse gênero. O escritor vai direto ao ponto, sem figuras de linguagem nem adjetivações, resumindo ao máximo o ocorrido com Mariana, sem ao menos intitular a história, o que ainda nos mostra que a estrutura composicional diferencia-se do gênero a que o material diz que o texto pertence. Por essas razões, trata-se de um texto fechado, sem grandes possibilidades de imaginação ou diferentes interpretações por parte do leitor, características da ficção.

No que se refere ao enunciador, observamos que ele é omitido e que o texto foi elaborado especialmente para um programa do Estado. Com as perguntas que os alunos devem responder, fica claro que o objetivo do texto está relacionado a como organizar um projeto e isso o próprio *Caderno do Professor* confessa: “nesta sequência de atividades inicial, é preciso que você apresente aos estudantes a primeira parte da narrativa ficcional criada para estimulá-los a simular um projeto de revitalização”. Logo, trata-se de uma narrativa de ficção cujo propósito comunicacional difere-se da função de um gênero ficcional. Sendo assim, há um grande risco de que haja falhas na comunicação dos interlocutores, uma vez que em textos escritos não recebemos muitas dicas para orientarmos na sua interpretação e os “gêneros podem ajudar nessa confusão ao assinalar para nós a situação e a ação,

projetando o contexto invisível. O leitor e o escritor precisam do gênero para criar um lugar de encontro comunicativo legível da própria forma e conteúdo do texto” (BAZERMAN, 2007, 23).

Embora o *Caderno do Professor* apresente o texto analisado como a primeira parte da narrativa sobre Mariana, trata-se, na verdade, de um resumo da história. A íntegra é apresentada aos poucos entre as *Situações de Aprendizagem* 1 e 4, em quatro etapas (*História de Mariana: Parte 1*, *História de Mariana: Parte 2*, *História de Mariana: Parte 3* e *História de Mariana: Parte 4*). Apesar de essas quatro partes constarem de título e de autores (Débora de Angelo e Elaine Aguiar), o material declara que o texto foi “elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*”. Além disso, as perguntas preparadas sobre o texto deixam claro que o objetivo não é que os alunos participem de um processo dialógico com o escritor, mas que compreendam a importância de se posicionar como protagonista de ações que transformem a realidade de determinado contexto social, o que pode ocorrer por meio do gênero projeto. Por exemplo: “Se o “probleminha” de Mariana fosse de vocês, como poderiam contribuir para resolvê-los?”, “Como planejaríamos a revitalização da biblioteca?”, “Conhecer a *História de Mariana* ajuda-os a pensar nos projetos que vocês e seus colegas poderiam fazer em sua escola?”, “Se o projeto fosse de vocês, quais ações realizadas por Mariana e seus colegas funcionariam em sua realidade escolar?”.

Para a realização do projeto, Mariana e seus colegas produzem três gêneros textuais: notícia, carta e entrevista. Da mesma forma, os alunos do sétimo ano também produzirão esses textos para a sistematização de seus projetos, atividade apresentada na *Situação de Aprendizagem 4*, intitulada “Oficinas de escrita”. Por isso, nas *Situações* anteriores, estudaram, de modo intercalado com as partes da *História de Mariana*, os três gêneros. Não obstante, os textos apresentados também desconsideram o caráter dialógico da linguagem. É o caso da notícia, por exemplo, que, intitulada “Estudantes da 6ª série passeiam pela própria escola”, também foi elaborada especialmente para o programa, servindo apenas para estudar a estrutura e a função do gênero, uma vez que se trata de um texto falso, de uma notícia sobre algo que não aconteceu. O texto é seguido de perguntas como, por exemplo: “A que gênero esse texto pertence?”, “Do que trata o texto?”, “Explique qual a intenção das autoras ao colocar título e subtítulo.”, “Qual a finalidade do primeiro parágrafo desse texto? Que informações ele apresenta ao leitor?”

Em suma, as leituras propiciadas no terceiro bimestre aos alunos do sétimo ano da rede estadual de São Paulo não condizem com o conceito de letramento, pois os “textos” perdem a característica principal: interação, diálogo. De modo igual, os gêneros são descaracterizados: além de estarem fora de seus suportes, os estilos não combinam, os enunciadores escrevem com objetivos que não condizem com o conteúdo temático, a estrutura composicional é inadequada. Assim, é possível que os alunos se apropriem de um conceito errôneo de texto e gênero e, conseqüentemente, de leitura e de escrita. É notório salientar que essa descaracterização do gênero do discurso no material analisado é recorrente,

sobretudo pelo desrespeito à responsividade do leitor ao apresentar “textos” especialmente elaborados para o *São Paulo faz escola*.

Muito embora em algumas *Situações de Aprendizagem* o material proponha um trabalho sobre gêneros sem desconsiderar suas características nem o caráter interlocutório do texto, trata-se de leituras pobres, que não levam os alunos à compreensão de aspectos inferenciais e ideológicos. É o caso da *Situação de Aprendizagem 1*, do *volume 1*, do *Caderno* destinado ao nono ano: ela consta de três gêneros: um verbete, uma entrevista e um artigo de divulgação científica, todos reais, isto é, nenhum foi elaborado especialmente para o material, mas retirados de veículos de comunicação verdadeiros. Ainda que o objetivo principal pareça ser o estudo da tipologia exposição (a primeira pergunta depois da leitura do texto é “o que há em comum entre os textos?” e o título da *Situação* é “Traços característicos da tipologia *expor*”), o manual do professor orienta que os alunos “deverão emitir suas opiniões ou falar suas impressões”. Além de os alunos identificarem a situação comunicativa, o tipo de escritor, o veículo, o tipo de leitor que o escritor espera, a linguagem apresentada (estilo), a função do gênero e o tema, também precisam elencar as informações obtidas sobre o tema com a leitura do texto, ou seja, os alunos interagem com os três gêneros. Por outro lado, não há um trabalho que considere o que fica implícito no texto, de modo que para realização de grande parte das atividades o que se exige é que os alunos saibam apenas decodificar. Na verdade, a seleção dos textos de todo o material não prioriza textos abertos, que exijam que o leitor dê sentido a eles, mas textos que sirvam de pretexto para outros fins que não o diálogo entre escritor e leitor.

Considerações finais

Lembremos que este trabalho levantou a seguinte indagação: de que forma as atividades voltadas ao ensino *sobre* os gêneros do discurso contribuem para a formação de sujeitos letrados? Para respondê-la, retomemos, então, alguns conceitos.

Compreendemos que letramento diz respeito à utilização da leitura e da escrita nas diversas práticas sociais. Dessa maneira, ser letrado é saber ler e escrever em diferentes situações comunicativas, ou seja, compreender e produzir gêneros textuais. Vimos que a interação por meio de textos escritos é complexa, sobretudo pelas distâncias espaciais, temporais e culturais estabelecidas entre escritor e leitor e, por isso, os interlocutores precisam do gênero para assinalar os propósitos comunicacionais, as funções comunicativas dos textos, as ações, os atos.

Tais considerações nos levam a concluir que o ensino *sobre* gêneros são importantes para que nossos alunos se tornem sujeitos letrados. No entanto, seria ingênuo crer que se trata de uma eficiência unilateral. Levando em conta o *sujeito* enquanto aquele que realiza ações, que atua em seu meio, ser sujeito letrado é saber ler e escrever agindo; e não se trata de uma ação mecânica, das habilidades físicas

necessárias no ato da leitura e da escrita, mas de ações sociais. Ler é se apropriar do discurso de quem escreve, transformando seu próprio discurso. É escrever para desacomodar o discurso do outro, transformando-o. Ou seja, o sujeito letrado utiliza a língua para “inter-agir”.

Nesse sentido, o letramento está intimamente ligado com os enunciados *concretos* que os sujeitos produzem em suas atividades, ou seja, com gêneros não somente enquanto estruturais e funcionais, mas enquanto textos, processos de interação. Por essa razão, a leitura e a escrita também precisam ser ensinadas *com* gêneros, vale dizer, *com* textos de determinadas espécies, com determinadas semelhanças estáveis. O que queremos dizer é que não se pode ignorar o caráter dialógico da língua quando o que se espera é formar sujeitos letrados. Desse modo, entendemos que o material analisado, ao descaracterizar os gêneros do discurso, não condiz com o conceito de letramento e que, portanto, não contribui, em geral, para a formação de sujeitos letrados.

Para finalizar, afirmamos que, para que o processo complexo de letramento ocorra, é preciso ensinar *com* e *sobre* os gêneros textuais, mas que tais textos não podem ser falsos, uma vez que só haverá diálogo quando a escola deixar de “criar mundos” e inserir seus alunos na realidade que os rodeia.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de língua**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LANKSHEAR, C. **Literacy, schooling and revolution**. New York: The Falmer Press: 1987.

SÃO PAULO (Estado) **Caderno do aluno: língua portuguesa, ensino fundamental – 6ª série, volume 3**/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angêlo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luis Marques Landeira.- São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado) **Caderno do aluno: língua portuguesa, ensino fundamental – 8ª série, volume 1**/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angêlo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luis Marques Landeira.- São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado) **Caderno do professor: língua portuguesa, ensino fundamental – 6ª série, volume 3**/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angêlo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luis Marques Landeira.- São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado) **Caderno do professor:** língua portuguesa, ensino fundamental – 8ª série, volume 1/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pizarim de Angêlo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luis Marques Landeira.- São Paulo: SEE, 2009.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STREET, B. V. **Cross-cultural approaches to literacy.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LINGUAGEM E TRABALHO EM CONTEXTOS SOCIAIS: O (IN)VISÍVEL NO DISCURSO SOBRE A ATIVIDADE

Itatiane Chiaradia¹⁹⁵
Ernani Cesar de Freitas¹⁹⁶

Resumo: Este estudo enfoca as práticas discursivas de uma associação de catadores de materiais recicláveis na atividade de trabalho e tem como objetivo descrever e analisar como se constituem a cenografia e o ethos discursivo, por meio do registro de entrevistas realizadas com alguns dos integrantes do grupo pesquisado. A abordagem teórica norteadora é de base enunciativo-discursiva da linguagem, com ênfase à cenografia e ao ethos, tendo como fonte de pesquisa Maingueneau (1997, 2002, 2005) e Schwartz (2010a, 2010b, 2011a), na perspectiva ergológica. O trabalho foi desenvolvido numa associação de recicladores, em Passo Fundo/RS. Utilizou-se a entrevista semiestruturada e a observação direta intensiva para a realização da pesquisa descritivo-bibliográfica e documental, mediante o procedimento de estudo de caso com abordagem qualitativa. O roteiro do trabalho englobou: observações do trabalho escrito/real, trabalho como atividade, normas/renormalizações, dramáticas do uso de si e a análise das práticas linguageiras dos participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Linguagem no Trabalho; Ergologia; Cenografia; Ethos discursivo; Catadores de materiais recicláveis.

Abstract: This interdisciplinary study focuses on the discursive practices of an association of collectors of recyclable materials on the activity work, and aims to describe and analyze how scenography and the discursive ethos are constituted, through the recording of interviews performed with some of the members of the researched group. The guiding theoretical approach is enunciative-discursive of the language of the associative group, emphasizing scenography and the ethos; with research sources Maingueneau (1997, 2002, 2005) and Schwartz (2010a, 2010b, 2011a), in the ergological perspective. The work was developed at a recycle association, in Passo Fundo/RS. A semi-structured interview and intensive direct observation were used to the execution of the descriptive-bibliographical and documental research, upon the procedure of case study with qualitative approach. The script involved: observations of written/real work, work as activity, rules/renormalizations, dramatics of the self use, and analysis of language practices of the participants of the research.

Keywords: Language at Work; Ergology; Scenography; Discursive Ethos; Collectors of recyclable materials.

1. Introdução

Este estudo se insere na temática “Linguagem e Trabalho” e, dentro desse contexto, abordamos a concepção de trabalho do ponto de vista da ergologia com Schwartz (2010a, 2010b, 2011a), numa interface com a semântica global ao envolver cenografia e ethos discursivo, conforme preceitos de Maingueneau (1997, 2002, 2005), para posterior análise discursiva dos enunciados dos trabalhadores de

¹⁹⁵ Mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF); e-mail: tatichiaradia@ibest.com.br

¹⁹⁶ Doutor em Letras, área de concentração Linguística Aplicada (PUCRS) com pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP/LAEL); professor permanente do PPGL/Mestrado em Letras da Universidade de Passo Fundo (RS); professor pesquisador do Mestrado em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale, Novo Hamburgo (RS); e-mail: nanicesar@terra.com.br

uma associação de materiais recicláveis mantida e acompanhada pela Igreja Católica, em seus diversos segmentos, que trabalha e organiza associações de reciclagem em Passo Fundo/RS e que visa à autonomia desses empreendimentos e, sobretudo, dos seus trabalhadores.

O problema de pesquisa desse estudo está assim estabelecido: como se constroem discursivamente a cenografia e o ethos manifestados mediante práticas discursivas em uma associação de material reciclável e de seus catadores? Em busca de uma resposta, partimos da hipótese que os depoimentos das entrevistadas/associadas manifestam “falas/discursos” específicos relativos à atividade, ao trabalho, que possibilitam construir cenografias com base nas práticas languageiras, das quais resulta o ethos discursivo correspondente.

Dessa forma, abordamos a ergonomia e a ergologia para aprofundar conceitos sobre o trabalho, referimos conceitos da semântica global. Em seguida, descrevemos a metodologia empregada e procedemos à análise das entrevistas realizadas com duas associadas e com o coordenador da Associação, visando à compreensão dessa entidade, sua constituição, seu funcionamento. Finalmente, expomos algumas considerações finais, contemplando resultados do estudo.

2. Da ergonomia à ergologia: um enfoque sobre o trabalho

No sentido de abarcar a temática deste estudo, é imprescindível valer-se de diferentes enfoques, ou seja, de diferentes áreas do saber científico para que tal tarefa obtenha algum êxito. Conforme Souza-e-Silva (2002, p. 63), “há múltiplas ciências do trabalho e não se pode pretender abordar uma realidade tão complexa a partir do ponto de vista de uma só área do saber”. Neste estudo, abordaremos conceitos da ergonomia e da ergologia em singular interface com a semântica global.

Dessa forma, a ergonomia pode ser conceituada como um conjunto de conhecimentos sobre o homem no trabalho e uma prática de ação que relaciona, de maneira muito próxima, a transformação laboral. Com os ergonomistas, foi constatada uma distância entre o que está prescrito e o modo como ele é realizado, com base em estudos e na observação situada do trabalho. Essa distância caracteriza-se por um “debate de valores” entre trabalho prescrito e trabalho real.

Com relação às prescrições, Sant’Anna e Souza-e-Silva (2007, p. 84), constatam que observar o déficit dessas “é importante para a realização de tarefas”, pois, se não houver prescrições, a atividade terá de se desenvolver segundo intervenção pessoal do trabalhador e isso poderá gerar insegurança e insatisfação na realização das atividades laborais.

Na sequência dos estudos, Schwartz (2010a), ao referir a ergologia, afirma que essa não pensa o trabalho como uma tarefa remunerada em conformidade às leis do mercado, submetida a contratos, leis e prescrições, mas busca apreendê-lo como atividade humana, atribuindo uma distância entre trabalho prescrito e o real e sua constante reorganização que cria e resulta algo parcialmente único. Para o autor,

a entidade que racionaliza sobre o fazer da atividade, o *corpo-si*, é considerada uma presença do sujeito nem sempre consciente de como gerir tal distância.

Nesse sentido, inferimos que a subjetividade, denominada *corpo-si* é recortada pela história. Conforme Schwartz (2010b, p. 197) “trabalhamos nosso corpo, nós o trabalhamos permanentemente pela nossa história de vida – e, portanto, por nossas paixões, por nossos desejos, por nossas experiências”, não sendo possível, assim, separar corpo e história.

Como propõe Freitas (2011, p. 109, grifo do autor), “o trabalho é *uso de si por si*, uma vez que no processo de atividade o sujeito mobiliza seu saber-fazer, seus valores, seus afetos e, enfim, sua singularidade”. Além disso, o trabalho é *uso de si pelos outros*, ou seja, embora realize suas atividades a partir de ordens e procedimentos dos quais não é autor, o sujeito as ressingulariza, pois faz escolhas e essas implicam *debates de normas* ou *dramáticas do uso de si* que perpassam todos os aspectos da vida das pessoas (SCHWARTZ, 2011b). Borges e Zambroni-de-Souza (2010, p. 155) destacam que o trabalhador é um ser de conhecimentos e referem-se a Trinquet, para quem “existe um saber constituído que é o saber acadêmico”, ou seja, tudo o que é conhecido, formalizado nos ensinamentos, nos livros, nos programas de computador, nas normas técnicas, organizacionais, econômicas, etc.

No entanto, o *saber investido* na atividade, também referido por Trinquet (2010, p. 104, grifo do autor), é a “experiência prática e, permanentemente, recriadora de saberes através dos debates de normas que, no instante em que são conhecidos, jamais podem ser apreciados e controlados pelos *saberes constituídos*”. Segundo Faïta (2002, p. 50), esses saberes e a competência “dos sujeitos nos parecem incorporados às maneiras de dizer e às maneiras de agir orientadas a um objetivo comum”. Esse autor evidencia que o saber é construído pelo sujeito, cujo ethos vai se revelar a partir de uma cenografia, qualquer que seja sua história de vida.

Desse modo, o sujeito da ergologia sempre reconfigura o trabalho, as normas de acordo com as necessidades impressas no momento. Souza-e-Silva (2002, p. 72) afirma que “o retrabalho permanente das normas supõe também um retrabalho dos discursos”, o que remete ao entrelaçamento da ergologia e da linguagem.

Na sequência, destacamos aspectos da semântica global enfocando, principalmente, a conceitos da cenografia e do ethos discursivo.

3. Semântica global: na ordem do enunciado e na ordem da enunciação a revelação da cenografia e do ethos de uma associação

Na medida em que oferece uma visão geral dos pressupostos teóricos de cunho enunciativo-discursivo, esta seção é fundamental para desenvolver este estudo. Assim, com base em Maingueneau (1997, 2002, 2005), além de outros estudiosos, o leitor poderá ter uma melhor compreensão de como se constituem a cenografia e o ethos discursivo da associação analisada.

Ressaltamos que a semântica global permite uma visão ampla das dimensões discursivas a partir de seu entrelaçamento e também valoriza o discurso, em vez de apenas enunciados soltos. Nesse sentido, Maingueneau (1997), aprofundando os estudos dos modos de enunciação, estatuto do enunciador e do coenunciador, introduz conceitos de cenografia, e ethos. Esse autor ressalta que a cenografia “não é imposta pelo gênero, ela é construída pelo próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética, etc.” (MAINGUENEAU, 2005, p. 75). Por conseguinte, a cenografia é construída pelo enunciador e coenunciador em determinado tempo e lugar e não se realiza sem um sentido, ela se constitui por objetivos predeterminados e legitimados pela enunciação.

Em vista disso, temos como pressuposto que não há cenografia com ausência da língua, pois esta a investe de sentidos. Logo, seria contraditório afirmar que a língua é um instrumento de comunicação neutro; ela é investida de sentidos que serão evidenciados conforme seu uso, que poderá ser social, um dialeto etc.

Segundo Maingueneau (2005, p. 70) é necessário abordar a noção de ethos em vista de “sua reflexividade enunciativa e a relação entre corpo e discurso que ela implica”. Inferimos, segundo o autor, que o ethos possui uma vocalidade que pode ser expressa por um “tom”, tanto no oral quanto no escrito, e um “fiador, cuja figura o leitor deve construir com base em indícios textuais de diversas ordens e, assim, é investido de um caráter e uma corporalidade” (MAINGUENEAU, 2005, p. 70).

Desse modo, na expressão de Souza-e-Silva e Rocha (2009, p. 14, grifo dos autores), “o sentido propiciado pelo discurso impõe-se tanto pelo *ethos* como pelas ‘ideias’ que transmite; essas ideias se apresentam por uma *maneira de dizer* que remete a uma *maneira de ser*”. Essa *maneira de dizer* compreende o tom que permite ao enunciador se revelar ao coenunciador. Assim, caráter corresponde aos traços psicológicos e a corporeidade, a uma constituição física, bem como à maneira de vestir-se, de locomover-se etc.

Maingueneau (2002, p. 98, grifo do autor) ao se referir à noção de fiador afirma que o texto escrito também possui um *tom* que dá autoridade ao que é dito e assim permite que o leitor construa a representação do corpo do enunciador e essa leitura permite “emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de **fiador** do que é dito”, o que revela a importância atribuída ao enunciador, pois esse se mostra imbuído de crédito pelo coenunciador. Desse modo, o coenunciador não adere a um discurso apenas porque são apresentadas ideias ligadas aos seus possíveis interesses, mas porque esse enunciador é alguém que tem acesso ao dito, por meio de uma maneira de dizer, a qual tem suas raízes numa maneira de ser, o imaginário de um vivido.

Na sequência, os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo são descritos e através dos quais analisamos o corpus de pesquisa.

4. Procedimentos metodológicos e análise

4.1 Objeto de estudo

Este estudo tem como objeto o discurso *sobre e no* trabalho e os enunciados dos trabalhadores de uma associação de catadores de materiais recicláveis, constituída por trabalhadores e um representante da Igreja Católica, o coordenador.

A Associação está legalmente constituída e, na sua maioria, as associadas são analfabetas e dependem da renda percebida pelos seus trabalhos para o sustento de suas famílias. Na sequência, descrevemos o percurso metodológico empregado para a execução desta pesquisa.

4.2 Percurso metodológico

Esta pesquisa é de natureza básica e em relação a seus objetivos o estudo ora apresentado é considerado como pesquisa exploratória. Em relação aos procedimentos técnicos, este trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de um estudo de caso. Houve, ainda, a necessidade de pesquisa bibliográfica para aprofundamento das teorias.

Dessa forma, o estudo de caso visa a explicar as práticas de linguagem discursivas, em situação de trabalho, entre os trabalhadores da Associação, a partir da cenografia e do ethos discursivo decorrentes dos relatos manifestados pelos entrevistados e envolve análise e interpretação dos dados obtidos, apresentados num encadeamento lógico que proporcionará ao leitor sua melhor compreensão.

No que diz respeito à abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, e nesta o ambiente se revelará a fonte direta para a coleta dos dados, a interpretação dos fenômenos e, sobretudo, a atribuição de significados. Optamos pela amostra intencional ou de seleção racional e, assim, foram entrevistados o coordenador e duas das associadas, de um total de 13 sócias. A seleção dessas pessoas para a entrevista ocorreu por conta do grau de importância hierárquica de cada uma na Associação.

Como técnicas de pesquisa e de coleta de dados, selecionamos a observação direta intensiva e a observação sistemática, que pressupõe planejamento para a organização e o registro dos dados coletados, e selecionamos entrevistas semiestruturadas ou não padronizadas.

Os dados utilizados na análise são constituídos por entrevistas, visitas, conversas, depoimentos e observações do grupo. Na análise, buscamos articular alguns pressupostos teóricos discutidos nas contribuições de Schwartz (2010a, 2010b, 2011a), Maingueneau (1997, 2002, 2005), entre outros teóricos e, desse modo, abordamos pressupostos da ergologia e da semântica global, com especial atenção aos conceitos de cenografia e ethos.

Na sequência deste trabalho, registramos os resultados e as análises obtidas na Associação.

4.3 Resultados e análise

4.3.1 Trabalho, prescrições e renormalizações: o corpo si na perspectiva ergológica

A atividade de trabalho é uma resposta às prescrições determinadas no seu exterior e, dessa forma, pode ser reformulada conforme as necessidades que se apresentam. Por conseguinte, o trabalho prescrito é aquele que vem da hierarquia, ou o que está dito e deve ser realizado (SCHWARTZ, 2010b). Já o trabalho real, segundo o autor, implica a execução do ato laboral e como é desenvolvida a atividade: do modo que foi prescrita ou se passa por renormalizações compreendidas como “gestões de variabilidades”.

Dessa forma, o trabalhador faz *uso de si* para a realização de uma determinada tarefa. Em vista disso, Freitas (2010, p. 191, grifo do autor) ressalta que “a expressão *uso de si* remete ao fato de que não há somente execução nessa dramática, mas um uso. É a pessoa sendo convocada em toda a sua subjetividade, com toda a mobilização que qualquer abordagem taylorista jamais pode alcançar”, porém, verificamos que, na realização das atividades, também acontece o *uso de si por outros*.

Na sequência, destacamos segmentos da entrevista do coordenador da Associação, com ênfase ao modo como esse sujeito percebe a entidade, em vista seus próprios enunciados. Salientamos, desse modo, que o coordenador, ao trabalhar diretamente com o grupo, faz *uso de si por si*, bem como *de si pelos outros*, representando a Igreja para as trabalhadoras e a sociedade, dedicando tempo para atuar junto à Associação. Dessa forma, o coordenador se posiciona de um lugar que não é o mesmo das associadas: “As pessoas sabem que eu não faço parte daquela comunidade [...]”; *ele* faz faculdade, *elas* quase todas analfabetas. O coordenador, em suas falas, enuncia *elas*, porém, ao representar a Associação, ele dá voz à entidade (FREITAS, 2010).

Nesse sentido, a relação entre coordenador e associadas não é exatamente uma relação de empregador/funcionário, mas esse personagem representa a “figura paterna”, aquele que, com sua subjetividade, conduz e guia a entidade no seu todo, o que justifica a necessidade das associadas de que ele se imponha mais frente ao grupo, constituindo uma cenografia de família, na qual o “pai” toma conta, cuida e a direciona, evidenciando, desse modo, um ethos paternal para com as associadas que assim desejam. Essa situação evidencia, segundo Maingueneau (2005), que o “ethos se mostra, não é dito”. A seguir é importante referir enunciados das associadas dessa Associação para que possamos compreender a cenografia e o ethos constituídos. Nesse sentido, apresentamos a fala de uma das entrevistadas.

Assim, no enunciado “Quando eu comecei *não sabia* nada [...] aí a gente teve formação com o Sr. Paulo da empresa X, a entrevistada não reconhece os conhecimentos que possuía e que desenvolveu durante a sua vida. Ela atribui o saber a uma pessoa de fora da Associação e às associadas mais antigas. No entanto, no instante em que enuncia “agora eu ensino”, percebemos que se apropriou dos saberes e

está numa posição hierárquica mais elevada: *ela sabe, as novas não*. Segundo Borges e Zambroni-de-Souza (2010, p. 152), para a ergologia, “colocamos em marcha um saber pessoal, que é o resultado de nossa história individual, sempre singular, temos dito, adquirida em nossa própria experiência profissional e em outras e que reenvia a nossos valores, nossa educação, ou seja, à nossa personalidade”.

Em acordo com a fala da associada: “O coordenador é o nosso voluntário [...]. Ele é bom, mas já tivemos monitores de pulso mais firme, que diziam se a gente estava certa ou errada, eles diziam ‘Oh, se vocês forem por aqui, podem ir, mas vai dar tudo errado, vocês é que sabem’. Daí a gente sabia que tinha de ir pela ideia dele pra não se dar mal. O coordenador joga tudo pra nós decidir”. Nesse enunciado percebemos a necessidade de prescrições, bem como o *déficit de prescrições*, que “é a não explicitação ao trabalhador das regras para desenvolver a atividade [...]” (SANT’ANNA; SOUZA-E-SILVA, 2007, p. 84).

4.3.2 Semântica global: cenografia e ethos

Destacamos, nesse momento, como a cenografia e o ethos discursivo constituem planos de análise que permitem identificar traços da semântica global da associação que é objeto deste estudo e realizamos a análise por interface entre pressupostos da ergologia e da semântica global, ao comprovar a cenografia e o ethos depreendidos do discurso e validados pela enunciação dessa Associação.

Assim, realizamos a análise dos *corpora* mediante a transcrição de segmentos discursivos extraídos das entrevistas realizadas na Associação. Recorremos a reflexões pautadas em Maingueneau (1997, 2002, 2005) para expor considerações referentes a segmentos dos discursos anexados a este estudo. Por conseguinte, procedemos, inicialmente, a referências às marcas de pessoa, pela qual percebemos como o enunciador e coenunciador se apresentam nesse empreendimento. Também, analisamos a cronografia e a topografia. Maingueneau (1997) destaca que um enunciado estabelece seus sentidos concretizados em cenografias discursivas: um EU que se dirige a um TU – locução discursiva, marcas de tempo e de lugar.

Desse modo, quando a entrevistada afirmou “Agora sou eu que ensino”, percebemos a subjetividade, a mobilização da iniciativa e da responsabilidade da trabalhadora. Nesse caso, o “eu” aparece como a pessoa que sabe e determina situações, sendo-lhe, portanto, reservado um lugar de saber e certo poder dentro da associação. Salientamos que o “eu” é o que prescreve, porém as prescrições por ele determinadas implicam um debate de normas, ou “debate de valores”.

De acordo com Maingueneau (1997), a construção de uma cenografia é apreendida, pelo enunciador e coenunciador, a partir de um lugar (topografia) e de um tempo (cronografia), constituídos por objetivos pré-determinados e legitimados pela enunciação. Nesse sentido, a topografia corresponde ao AQUI – a Associação e a cronologia, ao AGORA – período laboral em que as trabalhadoras realizam as atividades na e pela Associação.

Denotamos que a cenografia empresarial se constitui pela associação de catadores de materiais recicláveis, por meio dos enunciados de suas trabalhadoras e do coordenador nas relações linguageiras de trabalho. Dessa forma, num primeiro momento, percebemos o ethos de uma entidade assistencialista, porém o que se constata é que seus propósitos almejam autonomia intelectual e financeira.

A associada assume posições diversas na Associação, ela é trabalhador braçal, porém, ao mesmo tempo, é exigido seu esforço em questões administrativas. Com relação ao coordenador, verificamos que ele desempenha a função organizadora do empreendimento. Segundo Maingueneau (1997, p. 30, grifo do autor), “um sujeito, ao enunciar, presume uma espécie de ‘ritual social da linguagem’ implícito, partilhado pelos interlocutores”. Da mesma forma que o enunciador coordena alguns problemas na Associação, ele invoca os associados a construírem respostas, tendo em vista a autonomia desses sujeitos.

Por conseguinte, na fala do coordenador “*elas querem que eu resolva tudo por elas*” e “*colabore?*”, verificamos, respectivamente, o *uso de si* pelas catadoras que querem ser geridas e o *uso de si por si* com seus saberes implícitos, pois, se colaborou, é porque soube como fazer. Esse trabalhador se coloca numa posição de parceria com os trabalhadores, entretanto ocupa o lugar daquele que “sabe”, compondo uma cenografia professoral. Constatamos que o coordenador apresenta-se, ainda, como fiador, pois se considera responsável pelo grupo e, muitas vezes, responde por ele. Maingueneau (2005, p. 72) destaca que “o fiador [...] vê-se, assim, investido de um caráter e uma corporalidade”.

Em vista disso, compreendemos, a partir desse estudo, que as trabalhadoras não se sentem capazes de solucionar os seus problemas sem a ajuda do enunciador; parecem não fazer *uso de si* para as resoluções de ordem administrativa. O contrário, contudo, acontece na realização e na renormalização de tarefas braçais. Nesse sentido, o ethos discursivo, decorrente dos enunciados das associadas, caracteriza a imagem de uma associação frágil. Conforme Maingueneau (2005), o ethos é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma imagem do locutor exterior a sua fala.

5. Considerações finais

Este estudo, de cunho interdisciplinar entre a linguística do discurso e a ergologia, teve como principais autores Schwartz (2010a, 2010b, 2011a) ao ressaltar conceitos de ergonomia e ergologia, em relação ao trabalho, e Maingueneau (1997, 2002, 2005) no que refere às questões linguístico-discursivas com a semântica global, ethos e cenografia.

O tema do estudo, que compreendeu as práticas discursivas em comunidades em situação de vulnerabilidade social, teve como delimitação a análise dos discursos de membros de uma associação de material reciclável de Passo Fundo/RS.

O problema de pesquisa foi assim formulado: como se constroem discursivamente a cenografia e o ethos manifestados através de práticas de linguagem em uma associação de material reciclável e de seus catadores? Por meio de análises de documentos e das entrevistas realizadas com o coordenador e as trabalhadoras da Associação, ficou mostrado que essa instituição compreende uma cenografia administrativa, o ethos de uma entidade séria e de confiabilidade, em vista de ter sido criada por pessoas representantes de diversos segmentos da Igreja Católica.

Vislumbramos que na Associação existe hierarquia constituída, em cujo topo está o coordenador, com seus saberes. Constatamos, nesse sentido, que as prescrições vêm da hierarquia, porém as trabalhadoras não são passivas, na medida em que fazem intervenções junto ao “superior”, participam das decisões e, a passos lentos, apropriam-se de novos saberes, confrontando-se com *dramáticas de uso de si*, ao realizar as atividades de trabalho.

Ao abordar a ergologia e a semântica global, depreendemos, por meio de marcas discursivas, como se constroem a cenografia e o ethos discursivo da Associação, objetivo geral desta pesquisa, o que possibilitou, também, a compreensão da relação das trabalhadoras com o coordenador que acompanha o grupo.

O registro dos enunciados aqui registrados em vista da observação – quem fala, de que lugar fala(m) e para quem fala(m) –, permitiram comparar possíveis aproximações e distanciamentos entre os interlocutores da Associação. Consideramos, por conseguinte, que nosso objetivo foi alcançado no desenvolvimento deste estudo e, sobretudo, vislumbramos a possibilidade de colaborarmos com a Associação nas questões referentes à linguagem e ao trabalho, bem como percebemos a aproximação ocorrida entre a Academia e a empiria (senso comum) ao tencionar para que esses vínculos aqui criados não se extingam.

REFERÊNCIAS

BORGES, Maria Elisa Siqueira; ZAMBRONI-DE-SOUZA, Paulo César. Entrevista: Pierre Trinquet e o ponto de vista da atividade em formação profissional e segurança no trabalho. *Cad. Psicol. Soc. Trab.*, São Paulo, v. 13, n.1, p. 149-157, 2010. Disponível em: <pepsic.bvsalud.org/.../iah/?...ZAMBRONI-DE-SOUZA... >. Acesso em: 26 set.2012.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situação de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília P.; FAÏTA, D. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 45-60.

FREITAS, Ernani Cesar. Linguagem na atividade de trabalho: ethos discursivo em editoriais de jornal interno de empresa. *Desenredo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 6, n. 2, p. 170-197, jul./dez. 2010.

_____. Cultura, linguagem e trabalho: comunicação e discurso nas organizações. *Desenredo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 7, n. 1, p. 104-126, jan./jun. 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Tradução de Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes; Editora da UNICAMP, 1997.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-92.

SANT'ANNA, Vera Lúcia de A; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P. Trabalho e prescrição: aproximações ao problema a partir dos estudos da linguagem. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.14, n. 20, p. 77-99, jan./jun. 2007.

SCHWARTZ, Ives. Trabalho e ergologia. In: _____.; DURRIVE, Louis (Orgs.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010a, p. 25-46.

_____. Trabalho e uso de si. In: _____.; DURRIVE, Louis (Orgs.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010b. p. 187-204.

_____. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis A. P. (Orgs.). *Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, 2011a. p. 132- 159.

_____. Conceituando trabalho, o visível e o invisível. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 19-45, 2011b.

SOUZA-E-SILVA, Maria C. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P.; FAÏTA, Daniel (Orgs.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Tradução de Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-76.

_____; ROCHA, Décio. Resenha de “Gênese dos discursos” de DominiqueMaingueneau. *ReVEL*, v. 7, n. 13, p. 1-25, 2009. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR On line*, Campinas, número especial, p. 93-113, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07-38e.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

O DESEJO DE NAVEGAR E AS ÂNCORAS NA TRADIÇÃO: MEMÓRIA E IDENTIDADE EM DANIEL MUNDURUKU

Ivanilde de Lima Barros¹⁹⁷

Professora Doutora Carla Monteiro de Souza (Orientadora)¹⁹⁸

Resumo: A tradição e a ancestralidade constituem a mola propulsora da escrita indígena em esfera literária, tendo como representantes escritores que, pelo desejo de dizer-se, conduzem nas narrativas, seus leitores a uma viagem cujo lançar de âncoras em determinados pontos (ou portos) posiciona e detém a memória na abordagem de aspectos que referendam a razão de ser não só da sua própria escrita, como também da identidade indígena. A metáfora da âncora é apresentada neste estudo, portanto, para fins de reflexão sobre os processos de ressignificação da memória, buscando compreender em que medida intervêm nas representações das identidades que buscam se referendar na tradição e na ancestralidade. Essas questões serão abordadas neste breve estudo a partir de duas obras de Daniel Munduruku, um expoente no mercado literário da atualidade. O trabalho é de caráter bibliográfico e orienta-se nos eixos identidade-memória-representação, tendo como base os constructos teóricos de Tomás Tadeu Silva (2000), Maurice Halbwachs (apud BOSI, 1994), Michael Pollack (1989), Peter Burke (2000) e Serge Moscovici (apud MINAYO, 1998). A rememoração trazida nas obras não constitui mero anacronismo, mas um movimento de construção, desconstrução, reconstrução do passado sob as condições do presente, e ainda um direcionamento ao futuro que, em perspectiva de continuidade, rompe horizontes nesta complexa e rica viagem.

Palavras-chave: Memória; Identidade; Representação; Literatura; Indígena.

Abstract: The tradition and ancestry are the mainspring of writing in indigenous literary sphere, having as representatives writers who, by the desire to say, lead the narratives, his readers on a travel whose launch anchors at certain points (or ports) and positions holds the memory in addressing issues that endorse the reason being not only of his own writing, but also of indigenous identity. The metaphor of the anchor is presented in this study, therefore, for purposes of reflection on the processes of memory reframing, seeking to understand to what extent involved in representations of identities that seek to endorse in tradition and ancestry. These issues will be addressed in this brief study from two works by Daniel Munduruku, an exponent of the literary market today. The work is bibliographical and guided axes identity-memory-representation, based on the theoretical constructs of Tomás Tadeu Silva (2000), Maurice Halbwachs (apud BOSI, 1994), Michael Pollack (1989), Peter Burke (2000) and Serge Moscovici (apud MINAYO, 1998). The recollection brought the works is not mere anachronism, but a

¹⁹⁷ Mestranda em Letras da Universidade Federal de Roraima-UFRR. ivanilde.barros@bol.com.br

¹⁹⁸ Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima-UFRR. carla.monteiro@pq.cnpq.br

movement of construction, deconstruction, reconstruction of the past under the conditions of the present, and also a direction for the future, in view of continuity, breaks this complex and rich horizons travel.

Keywords: Memory; Identity; Representation; Literature; Indigenous.

1. Introdução

A literatura escrita por indígenas, embora em estágios diferentes, vem conquistando espaço e sendo cada vez mais publicada no Brasil, abrindo um novo leque para culturas pouco representadas nas obras de ficção sob o ponto de vista do próprio indígena. A voz dantes silenciada pelo colonizador constitui-se, em âmbito literário, na expressão do ser indígena. Esse dizer-se busca na tradição e na ancestralidade traços que representem identidades tendo a *diferença* como marca contrastante e constituinte. Esse processo de representação identitária traz a particularidade de apontar para a tradição e a ancestralidade na medida em que, para diferenciar-se, os escritores indígenas necessitam olhar o passado para explicar o presente.

Ao se pensar nas âncoras, infere-se, antes de qualquer outra coisa, a necessidade de parar, deixando uma navegação em estado de relativo equilíbrio, evitando que fique à deriva. O lançar das âncoras, na função do objeto, pode significar ainda, em sentido figurado, proteção, abrigo, firmeza, tranquilidade. Por estes mesmos motivos, dependendo dos pontos de vista, também pode remeter a atraso, barreira. Estes significados fazem com que o termo *âncora* nomeie muitas características, funções, objetos sempre os ligando à segurança que proporcionam.

Este trabalho, a partir dessas imagens metafóricas, pretende analisar a obra do escritor Daniel Munduruku que traz nos seus livros elementos da tradição ao navegar nas águas da memória, os quais toma não só como ponto de partida e/ou chegada, mas também de paradas durante o percurso.

Daniel Munduruku é o autor indígena de maior notoriedade no cenário literário em termos de repercussão das obras, isto não só em nível de crítica literária, como também no âmbito mercadológico: são 43 obras publicadas. É indígena da etnia Munduruku, povo habitante da região do Vale do Tapajós, no Pará. Graduado em Filosofia, tem licenciatura em História e Psicologia pela Universidade Salesiana de São Paulo, mestrado em Antropologia Social e doutorado em Educação, ambos pela Universidade Federal de São Paulo-USP.

Foram escolhidas para essa análise duas de suas obras com maior ênfase nos aspectos da lembrança: *Meu avô Apolinário – Um mergulho no rio da (minha) memória* e *Você lembra, pai?*. Como se pode inferir já a partir dos títulos, há um destaque às questões da memória, tradição e ancestralidade nesses livros.

2. Quem são os comandantes? – Identidade e representação social

A questão da identidade deve ser pensada em âmbito literário porque a literatura é o espaço subjetivo por excelência. A composição da obra de arte literária é um trabalho constante de construção e reconstrução de representações através da linguagem. Por ser a arte literária um discurso que ocorre na e pela sociedade, não pode ser encarada de maneira isolada da cultura na qual se insere.

No âmbito das ciências, o fenômeno das representações começou a ser pensado por Émile Durkheim, na Sociologia. Este autor, ao estudar o campo do misticismo, da religião, na tentativa de constituir uma teoria que contribuísse para o esclarecimento da produção de crenças por um grupo que as partilhava, pensou para além da individualidade, uma vez que não seria possível, segundo ele, que um único indivíduo criasse uma religião, uma língua, que fosse, ao mesmo tempo, partilhada por toda uma coletividade.

O conceito então proposto por Durkheim foi o de *representação coletiva*, por acreditar que todo pensamento organizado tem origem na sociedade e que somente nas vivências sociais se construiria o conhecimento. Assim, as representações sociais constituiriam esse conjunto de conhecimentos, crenças, ideais através dos quais determinado grupo constrói e comunica sua realidade. Para Durkheim, então, “é a sociedade que pensa. Portanto, as representações não são necessariamente conscientes do ponto de vista individual” (MINAYO, 1998, p. 90).

A teoria durkheimiana teve um caráter absoluto, em que o social determinaria os comportamentos individuais. Na perspectiva de uma visão menos determinista, Serge Moscovici vai, a partir da teoria de Durkheim, propor o conceito de *representação social*, dentro do então novo campo de estudo, a Psicologia Social, que considerava os aspectos coletivos na explicação de fenômenos individuais reciprocamente, de uma forma interdependente. O novo enfoque abarcava as dimensões culturais, cognitivas, objetivas e subjetivas.

O campo da Psicologia Social é vastamente estudado e apresenta tantas controvérsias quanto sua própria terminologia. No entanto, a contribuição da Teoria das Representações Sociais, tal como a

concebeu Serge Moscovici, é útil para a análise da obra de Daniel Munduruku pelo viés dos estudos culturais exatamente no seu aspecto comutativo entre indivíduo e sociedade, uma vez que,

as representações sociais no marco da psicologia social, preocupam-se sempre com a interseção e a interação entre subjetivo/objetivo, geral/particular, público/privado, razão/emoção. (...) A sua adoção como instrumento de abordagem dos fenômenos sociais e das realidades históricas, permite que as ideias e as práticas sociais sejam tomadas não só como produtos do engenho coletivo, mas, e antes de tudo, como algo fortemente perpassado pelo individual e pelo subjetivo, enfim como algo complexamente humano (SOUZA, 2003, p.112).

As representações sociais abordam a construção partilhada de conceitos que interferem na identidade dos sujeitos. Não são, portanto, opiniões ou imagens, mas um processo que se interpõe entre o conceito e a percepção sobre o real, sem ser tampouco uma instância intermediária, antes uma estrutura com influência constituinte nos valores e nas ideias partilhadas pelos grupos, uma vez que, como afirma Moscovici, quando pessoas estão reunidas, formando um grupo, passam a sentir e pensar de forma diferente de quando estão sozinhas.

As obras de Daniel Munduruku comunicam representações sociais que, seja nas memórias que conduzem a relação entre os personagens, seja na descrição de um modo de vida, buscam contrapor, diferenciar a cultura dos povos indígenas de outras culturas, evidenciando-a. Essas identidades representadas, mesmo quando procuram romper com os símbolos partilhados no imaginário brasileiro, como se vê nas duas obras selecionadas, originam novas representações que, no movimento de identificação e contra-identificação, são construídas, reconstruídas e desconstruídas.

Neste sentido, as representações sociais

perpassam a sociedade ou grupo social, contendo elementos de conformismo, conservadorismo, resistência, conflito, contradição, mudança e libertação, implicando a sua análise no desvelamento de preponderâncias, dominações, submissões e negociações entre os segmentos que compõem um grupo social e entre grupos sociais diversos” (SOUZA, 1998, p. 108).

As representações sociais funcionam, assim, como um sistema de interpretação da realidade que atua nas relações entre os sujeitos a partir do meio em que estão inseridos, influenciando, desta forma, nos seus comportamentos e práticas.

3. Navegar é preciso? – A literatura escrita por indígenas

No passado, nem tão remoto, não se poderia pensar numa produção literária de grande valoração ocidental que não estivesse ligada à cultura metropolitana que ditava (ou ainda dita) os valores sob os quais se decidia quais obras deveriam ser consideradas cultas e dignas de nota e, sob essa mesma avaliação, as fazia circular entre a minoria que podia apreciá-las. No entanto, os povos dantes silenciados ou falados somente pelo discurso do colonizador, têm conquistado espaço no cenário da literatura e suas publicações atraem os olhares de críticos literários e demais profissionais das artes. No caso do Brasil, essa investida foi mais efetivamente iniciada a partir da Constituição Federal de 1988, que, em razão da organização e da luta dos povos indígenas, garantiu-lhes direitos mínimos de cidadania, abrindo espaço para que este grupo excluído tivesse vez e voz.

A partir dessa conquista, os escritores indígenas buscam recordar seus costumes e tradições dantes condenados e silenciados pela subjugação do ocidente. São memórias que, por razões diversas, estão em disputa, e são representadas numa escrita literária até certo ponto independente, na qual os indígenas traduzem, de formas diferentes, suas experiências de marginalização pelo regime colonial. A necessidade de navegar pelas águas da memória se faz imperativa justamente porque, diante da opressão que viveram (ou vivem), sentem que é indispensável dizer-se, rompendo o silêncio e reconfigurando a forma de ser e estar no mundo. Desta reconfiguração procedem representações sociais que podem se opor, reafirmar ou ainda ressignificar as tradicionais formas de olhar os povos indígenas.

A necessidade de que os escritores indígenas ancorem sua escrita na tradição advém, em parte, da cobrança pela qual passam as minorias étnicas no ocidente. As representações sociais partilhadas fazem com que o *outro* requisite elementos de garantia da autenticidade cultural daqueles que lhes são diferentes (SILVA, 2000). Assim, as roupas (ou ausência delas), a comida, a religião, a música, as artes devem obedecer às representações que, no caso dos indígenas brasileiros, começaram a ser construídas e partilhadas ainda nos primeiros contatos com os europeus (CARVALHO, 2005). Como afirma Michael Pollak (1989, p.10), “o que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo”.

4. Lançar âncoras! – Questões sobre memória

Os conflitos culturais, linguísticos, identitários são a mola propulsora para a escrita indígena em esfera literária, e, nesse mesmo viés, lançam às águas, nem sempre serenas da memória, seus comandantes: escritores que, pela necessidade do presente, constroem narrativas nas quais o público leitor é conduzido ao que poderia ser uma viagem desprendida. Contudo, o lançar de âncoras em determinados pontos (ou portos) descontinua o processo, posiciona e detém a memória na abordagem de aspectos que referendam a razão de ser não só da própria literatura, como também da identidade indígena.

Essas memórias e os contextos sociais nos quais se processam, são melhor compreendidas a partir dos estudos de Maurice Halbwachs (2006) que contribuíram para a compreensão da articulação entre memória individual e o meio social. Para o teórico, é na interação que se constroem as lembranças, tanto nos processos de produção da memória como na rememoração. Desta forma, como afirma Ecléa Bosi a partir dos estudos de Halbwachs, o *outro* e as condições do presente têm um papel fundamental na constituição da memória: “A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão (...). Se lembramos, é porque os outros, a situação presente, nos fazem lembrar” (BOSI, 1994, p. 54).

A memória individual está, portanto, ligada à memória coletiva, esta reforça o sentimento de pertencimento a um grupo que partilha memórias comuns não só no campo histórico, mas principalmente no campo simbólico. Deste modo, para a representação identitária dos indígenas se torna vital a recorrência à voz da ancestralidade, das tradições que marcam a oposição em relação ao outro não-indígena; que retratam sofrimentos do passado de sujeição; que tentam marcar uma identidade étnica; ou ainda que buscam referendar práticas culturais e linguísticas do presente, uma vez que:

A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis. (POLLAK, 1989, p. 9)

As lembranças da infância, na família e com os amigos, as vivências na escola ou no trabalho, demonstram que as recordações são primordialmente memórias coletivas e que a memória individual somente se constitui porque o indivíduo faz parte de um grupo.

Toda pessoa, ao lembrar, escolhe elementos (ou pontos) nos quais ancora a partir de um roteiro de viagem traçado para comunicar mais que um estilo próprio, também para convencer a si e aos outros da autenticidade do que é narrado, como afirma Peter Burke: “As memórias são maleáveis, e é

necessário compreender como são concretizadas, e por quem, assim como os limites dessa maleabilidade” (BURKE, 2000, p. 73).

5. Duas rotas de viagem– *Meu avô Apolinário e Você lembra, pai?*

Dando continuidade à metáfora aqui proposta, as duas obras nas quais se baseia este estudo se estabelecem como rotas de viagens feitas nas águas da memória, tendo a literatura como embarcação. Como em toda metáfora, há pontos que se distinguem mais e pontos que mais se aproximam da realidade analogicamente referida. A opção por *rotas* e não por *viagem* em si, aludindo-se às obras, dá-se por entender a viagem como algo mais relacionado à recepção do leitor. As rotas, que devem ser pensadas e propostas antes, têm como responsáveis diretos seus comandantes. Como são diferentes as rotas e as viagens entre si, optou-se pela análise das rotas, sem desconsiderar aspectos da viagem.

Em *Meu avô Apolinário – Um mergulho no rio da (minha) memória* há uma busca pela resolução de conflito identitário nas e pelas lembranças das tradições indígenas contadas pelo avô. Já em *Você lembra, pai?* há uma evocação que traz a narrativa da vida do personagem e a convivência com o pai desde a infância até a fase adulta. A forma como o narrador conta suas histórias remete a questões identitárias que costumam a memória individual e a coletiva, dando às obras um caráter muito particular de ancorar em pontos específicos, construindo a escrita de um *eu* que parece tentar ressignificar as experiências vividas entre diferentes culturas.

Assim, já a partir da introdução do livro, o narrador- personagem de *Meu avô Apolinário* desvela sua proposta:

Na verdade não sei muita coisa sobre meu avô porque o via muito pouco. No entanto, esse pouco de convivência marcou profundamente minha vida, formou minha memória, meu coração e meu corpo de índio. Acho até que falar dele me faz resgatar a história de meu povo e me dá mais entusiasmo e aceitação da condição que não pedi a Deus, mas que recebi Dele por algum motivo. (MUNDURUKU, 2001, p. 7)

Em tom melancólico, diz que as experiências pessoais de contato, embora não tão frequente, com o avô fizeram-no “resgatar a história” do seu povo e que, desta forma, conseguiu finalmente aceitar-se índio, corroborando com a ideia de que memória individual e memória coletiva são tecidas mutuamente. Isto fica ainda mais notório no próprio título do livro quando, colocada entre parênteses, a palavra *minha* refere-se à memória na qual o narrador vai mergulhar.

A opção por um narrador-personagem sem nome, o que ocorre nas duas obras, deixa o leitor livre para associar a narrativa à história de vida do próprio escritor, dando a obra um caráter autobiográfico que em tempos atuais muito proporciona de legitimidade à narração, a obra configura quase que um testemunho. Há ainda a possibilidade de que este narrador sem nome remeta a uma figura indígena genérica, na qual se encaixe qualquer indígena, sem tradições específicas, uma vez que não é trazido às obras nenhum exemplo de práticas culturais características do povo Munduruku ou de qualquer outra etnia, configurando uma identidade totalizante, uma representação universal.

Nessa narrativa há situações de preconceito pelas quais o personagem passou na escola, o que reforçou o apego à aldeia. É justamente a partir desse ponto do enredo que entra em cena o avô Apolinário, que apesar de muito ocupado em seus atendimentos de conselheiro do seu povo, percebe um menino triste e aborrecido:

Você chegou à aldeia muito nervoso estes dias, não foi? Veio assim da cidade, lugar de muito barulho e maldade. Lá as pessoas o maltrataram e você se sentiu aliviado quando soube que viria para cá, não foi? Sei que está assim porque as pessoas o julgam inferior a elas e seus pais não o ajudam muito a compreender tudo isso. Pois bem. Já é hora de saber algumas verdades sobre quem você é. (MUNDURUKU, 2001, p. 30)

É exatamente com o propósito de educar o neto no saber-se índio que o avô, através da natureza, dos valores ancestrais, das tradições enfim, marca a diferença identitária entre o lugar e as pessoas de dentro e de fora da aldeia.

O caminho do personagem para resolver seus conflitos identitários foi-lhe ensinado pelo avô através das tradições indígenas. As lembranças que são colocadas no texto dão conta do processo difícil que foi o de transitar entre culturas. Entretanto, foi recorrendo ao passado, às origens, que o menino pode sentir-se melhor. Ao fechar a narrativa, o personagem conta da morte do avô e lembra de como aquele sábio homem havia o ajudado a encarar a vida de outra forma:

O melhor desta história é que, aos poucos, fui me aceitando índio. Já não me importava se as pessoas me chamavam de índio, pois agora isso era motivo de orgulho para mim. Eu sempre lembrava meu avô, orgulhoso de sua origem, um povo, uma raiz, uma ancestralidade. (MUNDURUKU, 2001, p. 35)

Âncoras lançadas: lembranças selecionadas para marcar a diferença e também a forma como é possível conviver na diferença: “Minha idéia é fazer com que as pessoas que lerão este livro olhem para

dentro de si – e também para fora – e vejam como é possível conviver com o diferente sem perder a própria identidade.” (MUNDURUKU, 2001, p. 38).

Em *Você lembra, pai?*, a história é iniciada de maneira direta pela evocação da figura paterna a partir das lembranças da mais tenra infância: “Você lembra quando eu era bem pequeno, nem conseguia andar, e você me carregava no colo para todos os lugares apenas para me mostrar o pôr-do-sol?” (MUNDURUKU, 2003)¹⁹⁹. A princípio poder-se-ia encontrar a figura paterna de qualquer ocidental nesta narrativa, no entanto, descontinuando o processo, o narrador, também em primeira pessoa, remeterá às tradições indígenas, ao dizer: “Você lembra, pai, quando você voltava da caçada sem nada nas mãos, por não ter tido sorte? Mas vinha com um sorriso no rosto, dizendo que tinha encontrado os seres da floresta...”. Ou ainda duas páginas adiante: “Você lembra, pai, quando me ensinou pela primeira vez a utilizar o arco e a flecha?”.

O que se pode perceber é que a marcação da diferença identitária nessa obra se faz de forma bem distinta de *Meu avô Apolinário*. Nesta, o avô, fortemente carregado dos costumes de quem nunca havia saído da aldeia, reforça o valor de ser indígena em oposição à visão do não-indígena, e naquela, apesar de o processo de rememoração apoiar-se também na ancestralidade ensinada pelos mais velhos, é o pai que mostra de forma positiva o contato entre os diferentes: “Você lembra quando me ensinou sobre a cor das pessoas? Foi demais! Você disse: ‘se o mundo é colorido, e é bonito por ser colorido, por que as pessoas têm de ter uma cor só?’”

O que diferencia essas duas obras é o modo como o desejo de lembrar se estabelece, quer seja para resolver conflitos identitários de forma “pacífica”, quer seja para manter vivas as lembranças para fins de estreitamento de laços. Estas opções apresentam duas formas bem diferentes de escrita: em *Meu avô Apolinário*, há uma narrativa de tempo cronológico, recheada de diálogos, cujo tempo verbal é predominantemente o pretérito perfeito; já *Você lembra, pai?*, é uma narrativa em *flashback*, sem paginação do livro; sem diálogos, apenas algumas falas do pai lembradas e transcritas como que para legitimar os fatos narrados, ditas num passado que denota distância temporal também evidenciada pela predominância do pretérito imperfeito; e a construção e evocação de uma figura paterna sobre a qual é possível inferir que designe qualquer pai, uma vez que é também como se dissesse: você, pai, lembra? A representação social é a de pai, bem próxima a da cultura ocidental, dado a construção da afetividade, a presença da figura masculina como chefe do lar, como provedor, dentre outras características.

Na primeira obra, o avô conta suas memórias e traz ao neto o sentimento de pertença. Já na segunda, o filho, para reafirmar ao pai um pertencimento e para não deixar que as memórias se percam,

199 Como dito anteriormente, Daniel Munduruku não numera as páginas desse livro. Também por este motivo, optou-se em não repetir, nesta seção do trabalho, as referências bibliográficas dessa obra a cada nova citação.

relembra a trajetória de vida também referendada nas práticas indígenas. São escritas-convite, ambas. Sejam dos mais velhos ou dos mais novos, essas lembranças necessitam não só (re)viver, mas serem comunicadas numa construção, desconstrução e reconstrução de identidades, memórias e representações.

6. Considerações Finais

A pós-modernidade caracteriza-se por transformações expressivas no que diz respeito ao desenvolvimento de novas identidades a partir de contextos sócio-culturais de globalização. Essas identidades surgem da relação de pertencimento (ou desejo dele) a grupos, sejam menores, como algumas etnias, sejam maiores, como a própria ideia de nação. Esses grupos menores, – como índios, mulheres, homossexuais, etc. – têm conquistado voz nesse novo cenário e, por meio da proeminência de seus discursos, o espaço das artes também se abre à sua expressão.

Neste panorama, a literatura escrita por indígenas vive um período de reflexão crítica sobre sua razão de ser, o que é refletido na maneira como seus textos se realizam, se constroem. Daniel Munduruku é um escritor que, a propósito de uma viagem desejada, conduz o leitor pelas águas da memória, não só da sua própria, mas também da memória do seu povo. Memórias que corroboram elementos da tradição indígena, aspectos que configuram representações, um porto seguro no qual é preciso estar.

É preciso entender, no entanto, que a escolha que Daniel Munduruku faz do que lembrar e o modo como o faz, são resultados da confluência cultural em que viveu desde seu nascimento fora do ambiente da aldeia. Um indígena pesquisador, um escritor experiente, e, sobretudo um ser humano híbrido com conflitos e tensões complexos, que tenta ordenar e tecer de diversas formas suas narrativas na esfera cultural que o configura e com a qual convive.

O desejo de navegar traz uma rememoração não constitui mero anacronismo, mas um movimento de construção, desconstrução, reconstrução do passado sob as condições do presente, e ainda um direcionamento ao futuro que, em perspectiva de continuidade, rompe horizontes nesta complexa e rica viagem.

7. Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BURKE, Peter. **Variiedades de história cultural**. Tradução Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CARVALHO, João Carlos de. **Amazônia Revisitada: de Carvajal a Márcio de Souza**. Rio Branco: EDUFAC, 2005. (Série Dissertações e Teses – 3).

MINAYO, Maria Cecília. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho.; JOVCHELOVITICH, Sandra. (Orgs). **Textos em representações sociais**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 89-111.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória**. São Paulo: Studio Nobel, 2001.

_____. **Você lembra, pai?** São Paulo: Global, 2003.

_____. **Entrevista: Daniel Munduruku**. Disponível em: <<http://www.consciencia.net/entrevista-daniel-munduruku/>>. Acesso em: 19 de abril de 2012. Entrevista concedida a Bruno Ribeiro.

_____. **Mundurukando**. Disponível em: <<http://danielmunduruku.blogspot.com.br>> Acesso em: 27 de dezembro de 2012.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, p. 3-15, 1989.

_____. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, p. 200-212, 1992;

SILVA, Tomás Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Carla Monteiro de. História e representações sociais: uma contribuição ao debate. In: **Histórica**, Porto Alegre: APGH-PUCRS, n° 7, p. 101-114, 2003.

“FRONTEIRAS” NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jacqueline Jorente²⁰⁰

Resumo: A observação de exercícios tradicionais voltados à questão lexical permite nos depararmos com atividades descontextualizadamente construídas, que trabalham com frequência com um preestabelecimento de significações. Ao mesmo tempo, na análise de redações de alunos é possível verificar algumas dificuldades, especialmente ligadas à precisão lexical. Em uma pesquisa que desenvolvemos, intitulada “Enunciação linguística e ensino: o léxico na produção de textos” e apoiada pela Fapesp, defendemos, no entanto, que ao invés de serem considerados como “erros”, casos de “imprecisão lexical” devem receber uma atenção especial no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Ainda que comprometam a qualidade da produção textual dos estudantes, revelam processos de linguagem interessantes. A partir da sustentação teórica oferecida por uma aproximação entre a “Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas”, do linguista francês Antoine Culioli, e o contexto educacional, proposta por Rezende (2000), enfatizamos a importância de trabalhar com este tipo de exemplo em sala de aula. A reflexão sobre essas ocorrências mostrar-se-ia como alternativa a abordagens meramente descritivas ou normativas muitas vezes presentes no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Enunciação; Léxico; Ensino.

Abstract: While the observation of conventional exercises that focus on lexicon shows that they lack contextualization and frequently deal with predetermined meanings, the analysis of students' essays shows their difficulty in conveying lexicon precision. As a result, the funded research by FAPESP named “Linguistic Enunciation and Teaching: the Lexicon in Students' Essays” was developed. Through studies, it was acknowledged that “lexical inaccuracies” should not be considered as “mistakes” and they deserve special attention when teaching Portuguese. Although lexical inaccuracies may negatively impact on the quality of students' writings, they reveal interesting language processes. We emphasize how important it is to deal with those inaccuracies in the classroom based on a proposal stated by Rezende (2000), which approximates the educational context to the “Theory of Predicative and Enunciative Operations”, by French linguist Antoine Culioli. The reflection about lexical inaccuracies would be an alternative to mere normative and descriptive approaches that are frequently adopted to teach Portuguese.

Keywords: Enunciation; Lexicon; Teaching.

²⁰⁰ Pós-doutoranda do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista FAPESP. E-mail: jacquelinejorente@yahoo.com.br

2 Introdução

Este artigo é composto por esta introdução, uma conclusão e mais quatro itens que visam, em seu conjunto, discutir o ensino de Língua Portuguesa por meio de uma perspectiva enunciativa. Muitos são os desafios que são apresentados quando se pensa o domínio educacional. Propomos apresentar uma reflexão especificamente voltada à questão lexical que visa a contribuir com discussões ligadas ao ensino e aprendizagem de línguas.

Primeiramente (item “2. O ensino de Língua Portuguesa: desafios”) fazemos uma breve apresentação acerca dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa e as dificuldades que se costuma ter para alcançá-los. Uma dessas dificuldades pode ser evidenciada na produção textual de estudantes, por meio de casos de “imprecisão lexical”, que destacamos no terceiro item do artigo (“3. “Imprecisões lexicais””), através de um exemplo. A partir da sustentação teórica oferecida pela “Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas”, do linguista francês Antoine Culioli, esses casos foram analisados em uma pesquisa que desenvolvemos²⁰¹. Ao invés de serem considerados “erros”, no entanto, defendemos que eles deveriam receber uma atenção especial. Será essa a discussão que traremos no item “4. Fronteira”, quando destacaremos ainda que o tipo de exemplo focado encontra-se naquilo que, a partir da perspectiva teórica que adotamos, chamamos de “fronteira” entre uma noção e outra. Defenderemos então que esses casos fronteiriços poderiam ser explorados em sala de aula. Em “5. “Fronteiras” no ensino e aprendizagem de línguas”, discutimos que eles poderiam permitir reflexões acuradas em um trabalho comprometido com a busca de uma ampliação da competência discursiva dos alunos, tal como os PCNs sugerem para o ensino de Língua Portuguesa.

3 O ensino de Língua Portuguesa: desafios

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) enfatizam a importância de trabalhos de análise e reflexão com textos.

De acordo com a publicação em questão:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais escritos, que devem permitir,

²⁰¹ JORENTE, Jacqueline. *Enunciação linguística e ensino: o léxico na produção de textos*. Iniciação científica. Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). São Carlos-SP, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Educação e Ciências Humanas, Curso de Graduação em Letras: 2007.

por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (BRASIL, 1997, p.27)

Assim, temos que o ensino de Língua Portuguesa deve visar a:

[...] desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 1999, p.55)

Há um destaque ao uso da língua em um trabalho que deveria levar o aluno a ampliar sua competência discursiva por meio da produção e interpretação de textos variados.

Alguns exercícios tradicionais com os quais tivemos rapidamente contato mostram, no entanto, que nem sempre o texto é focado em sala de aula. Atividades como a que analisamos em um artigo que compõe os Anais do Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia realizado em 2009 (II CIELLA)²⁰² mostram que muitas vezes trabalha-se de forma descontextualizada, focando a estrutura da língua em detrimento de uma exploração da significação a cada enunciação.

E o resultado desse trabalho parece refletir em produções textuais dos alunos quando nos deparamos com redações com desempenho aquém ao esperado.

Um contato com redações de vestibulandos mostrou-nos que estes, mesmo depois de terem passado diversos anos em salas de aula de língua materna, ainda apresentavam dificuldades na produção de textos, estando estas muitas vezes relacionadas a questões lexicais.

4 “Imprecisões Lexicais”

Em 2007, desenvolvemos uma pesquisa intitulada “Enunciação linguística e ensino: o léxico na produção de textos”, que foi apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Nesse

²⁰² JORENTE, Jacqueline. *O exercício com léxico em sala de aula: uma reflexão enunciativa*. In: II CIELLA Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia, 2010, Belém-Pará. Anais [do] II Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia. V.2. p.645-653.

estudo, verificamos que muitas dificuldades apresentadas pelos alunos nas redações a que tivemos acesso aparecem ligadas a casos que chamamos de “imprecisões lexicais”. São ocorrências em que se nota o emprego de um determinado termo ao invés de outro, o qual seria mais preciso para o contexto em questão. Não atendendo a uma precisão esperada, o uso equivocado acaba levando prejuízos ao texto do aluno, que tem a qualidade final de sua redação comprometida em função desse tipo de ocorrência.

O que nos levou a uma especial atenção a casos como esse foi constatar que, ainda que prejudiquem o desempenho de candidatos, apontam nitidamente para a significação desejada. É evidente que tais ocorrências demonstram uma falta de refinamento vocabular dos alunos, o que acarreta um comprometimento do texto produzido em uma situação tão particular como o vestibular, mas, por outro lado, não se pode negar também que uma recuperação do sentido objetivado é conseguida com facilidade.

Trazemos, a seguir, um exemplo desses casos que foram analisados em nosso estudo. Vejamos:

Em 1991, no primeiro dia de aula daquele ano Juscelino leva seu único filho Marino de 6 anos para a primeira série. Aquele parecia ser um lindo dia de verão para os dois mas acabou sendo o dia mais fatídico de muitas famílias daquele pequeno município de Getulio Vargas. Por seu veículo ser *obsoleto*, e as estradas precárias, esse acidente poderia ser previsto, mas Juscelino estava preocupado em correr para as crianças não perderem a aula, o resultado foi de 10 crianças com ferimentos graves e 2 fatais. (2)²⁰³

Neste excerto, o termo que destacamos é “obsoleto”. Chamamos a atenção para uma reflexão sobre essa ocorrência.

5 “Fronteira”

Na análise de exemplos como este com o qual finalizamos o item anterior deste artigo, utilizamos como fundamentação teórica a “Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas”, do linguista francês Antoine Culioli, e uma aproximação dessa teoria com o contexto educacional proposta por Rezende (2000).

A especificidade do projeto de pesquisa culioliano consiste em definir a linguística como uma ciência cuja finalidade deve ser apreender a linguagem através da diversidade das línguas naturais. Em linhas gerais, para Culioli, a linguagem trata-se de uma atividade de produção de significação realizada por interlocutores em

²⁰³ Este excerto compõe o *corpus* de pesquisa do trabalho: JORENTE, Jacqueline. *Enunciação linguística e ensino: o léxico na produção de textos*. Iniciação científica. Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). São Carlos-SP, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Educação e Ciências Humanas, Curso de Graduação em Letras: 2007. O número entre parênteses indica a redação da qual o exemplo foi retirado e os grifos são nossos.

interação e veiculada pela língua. Podemos dizer, então, que a língua é concebida como um sistema de representação da atividade de linguagem, sendo esta última uma forma de interação.

A partir de tais definições, delinea-se uma linguística interessada em operações, que leva sempre em conta os processos envolvidos na produção de enunciados. Estudos linguísticos realizados por meio de tal perspectiva são desenvolvidos, então, articulando língua e linguagem, produto e processo.

Diante dessa concepção dinâmica de língua e linguagem, o que Rezende (2000) sugere é também uma articulação entre língua e linguagem na escola. Tal articulação significaria conceber gramática e produção e interpretação de textos de maneira não fragmentada.

Considerando as articulações propostas, quando se pensa especificamente na questão lexical, um conceito central à teoria culioliana deve ser discutido. Trata-se da chamada “noção”. Ela é definida por Culioli da seguinte maneira:

A notion can be defined as a complex bundle of structured physico-cultural properties and should not be equated with lexical labels or actual items. Notions are representations and should be treated as such; they epitomize properties (the term is used here in a very extensive and loose way) derived from interaction between persons and persons, persons and objects, biological constraints, technical activity, etc. (CULIOLI, 1990, p.69)

A partir da noção, ter-se-ia o que o autor chama de “domínio nocional”, que seria composto por três lugares: “interior”, “exterior” e “fronteira”. Comentando brevemente esses elementos, podemos apresentar que, dada uma propriedade “p”, o “interior”, com um “centro organizador” (“tipo”, “atrator”), seria o que é considerado “verdadeiramente p”. O “exterior”, por sua vez, corresponderia a “verdadeiramente não-p”. Já a “fronteira”, como um espaço intermediário, envolveria tanto características do interior quanto do exterior de um domínio nocional.

Levando em consideração esses conceitos, é possível refletir sobre a construção das representações, ao invés de tomar o léxico como pronto.

O exemplo de redação de aluno que trouxemos neste artigo ilustra um caso de fronteira entre noções.

Como sugerimos no final do item anterior, reflitamos sobre a ocorrência “obsoleto”.

A partir do enunciado produzido pelo aluno temos:

Enunciado produzido pelo aluno:

Por seu veículo ser *obsoleto*, e as estradas precárias, esse acidente poderia ser previsto, mas Juscelino estava preocupado em correr para as crianças não perderem a aula, o resultado foi de 10 crianças com ferimentos graves e 2 fatais.

O acidente poderia ser previsto, porque as estradas eram precárias e o veículo era obsoleto.

O veículo ser obsoleto e a estrada ser precária contribuíram para que o acidente ocorresse (mais o fato de Juscelino correr).

Caso Juscelino corresse, mas em uma estrada em boas condições e o veículo não fosse obsoleto – talvez o acidente pudesse ter sido evitado.

Questionamo-nos então:

Será que veículo obsoleto – obsolescência do veículo – pode ser considerado motivo desencadeador de acidente?

O que é ser obsoleto?

Será que ser obsoleto implica estar em más condições?

Parece que há algo em comum entre “ser obsoleto” e “estar em más condições”.

Nos dois casos podemos pensar em uma ação do tempo. Embora nem tudo que está em más condições adquire essa condição devido ao tempo, muitas vezes o tempo pode levar objetos a se degradarem. Assim, é possível que algo esteja em más condições devido à ação do tempo. E, então, neste caso, esse tempo faz que as más condições tenha algo em comum com obsolescência.

Observando usos, vemos que aquilo que é obsoleto tem por característica principal estar ultrapassado, tendo sido produzido em um momento anterior a algum outro produto, que é considerado mais moderno. Sendo a ação do tempo a característica em comum entre o obsolescência e algumas situações de má condição, pode haver elementos obsoletos que estejam em condições ruins.

Ainda que obsolescência e más condições possam caminhar juntos algumas vezes, é possível, no entanto, haver algo obsoleto, mas em boas condições. Nada impediria que existisse algo antigo, já ultrapassado em termos de algumas características, mas conservado, funcionando bem. Neste caso, o tempo não teria agido em termos de levar à degradação.

É levando em consideração essas reflexões que apontamos que a ocorrência produzida pelo aluno estaria imprecisa. Parece-nos que quando emprega “obsoleto”, o aluno quer dar ênfase não ao fato do veículo não ser

moderno, mas estar em condições ruins. O transporte utilizado deveria ser antigo, mas não nos parece que esse elemento por si só possa justificar sua contribuição para o acidente. É o fato dele estar em más condições estando obsoleto que poderia ter influenciado a tragédia. Caso ele fosse obsoleto, mas se encontrasse em boas condições, não nos parece que sua condição pudesse influenciar um desfecho de problemas ou não.

A redação permite então que reflitamos sobre “ser obsoleto” e “estar em más condições”, apontando, ao mesmo tempo, proximidades e diferenças entre as noções. Ao invés de ser vista como “erro”, defendemos que a ocorrência deva receber maior atenção no ensino.

6 “Fronteiras” no ensino e aprendizagem de línguas

O exemplo trazido no item anterior trata-se de um caso fronteiro.

Defendemos que pensar em casos fronteiros como esse pode incitar a acuidade dos alunos para questões linguísticas. Isso porque envolvem nuances de significação que podem ser exploradas pelo professor visando a um refinamento lexical dos estudantes.

O que há de comum, o que há de diferente entre as noções focadas? Quando empregamos um ou outro termo? Quais as especificidades de significação que os envolvem a cada enunciação?

Esses são questionamentos que poderiam ser feitos em sala de aula.

No início de nosso artigo, discutimos que muitos são os desafios que se colocam para o ensino. Acreditamos que promover uma reflexão sobre ocorrências como a por nós focada possa ser um caminho para um trabalho com textos capaz de ajudar a promover ampliação da competência discursiva que se almeja no ensino.

7 Conclusão

Este artigo visou a discutir o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, abordando especificamente a questão lexical. O trabalho compôs um simpósio do IV CIELLA (Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia) especificamente voltado à temática do ensino de línguas, que objetivava fazer um contraponto entre a abordagem dos PCNs e práticas pedagógicas. Intitulado “Ensino de línguas: encaminhamentos didático-pedagógicos e formação docente”, o simpósio em questão visava a discutir pesquisas voltadas a um trabalho com o texto como unidade de ensino.

Partindo do objetivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de busca por uma ampliação da competência discursiva dos alunos, buscamos pensar em alguns desafios que são colocados para que possa atingir o fim proposto. Discutimos que um trabalho não interessante, como o sugerido por algumas

atividades tradicionais voltadas à questão lexical, pode levar a resultados diferentes do que se espera nas produções textuais de estudantes.

Focamos, então, alguns casos encontrados em redações, chamados por nós de “imprecisões lexicais”, que, ao invés de serem considerados “erros”, podem apontar uma reflexão a ser realizada em sala de aula. Encontrando-se em uma “fronteira” entre uma noção e outra, esses exemplos revelam processos de linguagem que podem ser explorados pelo professor.

O IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia tem como tema geral “Fronteiras linguísticas e literárias na América Latina”. Aproveitando o destaque dado ao termo “fronteira” por este congresso, decidimos preparar uma apresentação que o focasse.

Na teoria com a qual trabalhamos, o termo em questão, no entanto, ganha um aspecto particular. Trata-se mesmo de um conceito com o qual trabalhamos na perspectiva culioliana. Buscamos apresentar esse conceito por meio de um exemplo de análise de redação de aluno. Destacamos, ainda, como acreditamos que casos fronteirizos como o apresentado em nosso estudo deveriam receber uma atenção especial no ensino, como caminho para uma ampliação da competência discursiva dos alunos objetivada pelos PCNs.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. v.2. Brasília: MEC/SEF: 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação: 1999.

CULIOLI, Antoine. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. v.1. Paris: Ophrys: 1990.

CULIOLI, Antoine. *Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage*. v.2. Paris: Ophrys: 1999a.

CULIOLI, Antoine. *Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel*. v.3. Paris: Ophrys: 1999b.

JORENTE, Jacqueline. *Enunciação linguística e ensino: o léxico na produção de textos*. Iniciação científica. Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). São Carlos-SP, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Educação e Ciências Humanas, Curso de Graduação em Letras: 2007.

JORENTE, Jacqueline. *O exercício com léxico em sala de aula: uma reflexão enunciativa*. In: II CIELLA Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia, 2010, Belém-Pará. Anais [do] II Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia. V.2. p.645-653.

ONOFRE, Marília Blundi. *Do nome à noção: do enfoque estático ao dinâmico*. Versão Beta: sob o signo da palavra, ano II, n.º. 22, p. 57- 67: 2003a.

ONOFRE, Marília Blundi. *Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca “se”*. Tese (Doutorado). Araraquara-SP, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras: 2003b.

REZENDE, Leticia Marcondes. *Léxico e gramática: aproximação de problemas linguísticos com educacionais*. v.1. Tese (Livre Docência). Araraquara-SP, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras: 2000.

REZENDE, Leticia Marcondes. *Atividade Epilinguística e o Ensino de Língua Portuguesa*. In: *Revista do GEL*, São José do Rio Preto, v.5, n.1, 2008. p.95-108.

PRÁTICAS DE (MULTI)LETRAMENTOS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jailma Bulhões²⁰⁴

Resumo: Dada a inserção das tecnologias digitais na escola e a necessidade de se refletir acerca da utilização pedagógica de tais recursos nos cursos de formação inicial de professores da escola básica, este trabalho se propõe a apresentar uma discussão sobre a compreensão de graduandos do Curso de Letras Língua Portuguesa do Programa de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Federal do Pará - PARFOR/ UFPA acerca de práticas acadêmico-escolares de (multi) letramentos digitais. Para tanto, a pesquisa toma como suporte para a discussão as reflexões acerca dos multiletramentos e mais precisamente dos letramentos digitais (ROJO, 2012; COPE & KALANTZIZ, 2000; GEE, 2004; SELBER, 2004; dentre outros), objetivando demonstrar, por meio da análise de memórias de aprendizagem, o impacto das práticas hipermediáticas que se efetuam por meio das tecnologias digitais na formação dos alunos-professores do PARFOR. Em linhas gerais, os resultados revelam que, a partir do uso de recursos tecnológicos numa perspectiva produtivo-reflexiva, houve ampliação da compreensão dos alunos-professores quanto ao conceito de (multi)letramentos digitais, bem como demonstram as desigualdades entre os que se envolvem em práticas de (multi)letramentos digitais e aqueles docentes trabalhadores de escolas rurais que permanecem sem acesso produtivo às tecnologias.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas hipermediáticas; (Multi)Letramentos digitais; Formação docente no PARFOR; Tecnologias digitais.

Abstract: Given the integration of digital technologies in schools and the need to reflect on the pedagogical use of such means in the initial training courses for elementary school teachers, this paper proposes to present a discussion about the understanding of undergraduate students of Portuguese and Literature Course of Programa de Formação de Professores da Educação Básica, Universidade Federal do Pará (PARFOR/UFPA) about academic-school practices of digital (multi) literacies. To do it, this research takes as support some reflections about multiliteracies and more precisely digital literacies (ROJO, 2012; KALANTZIZ & COPE, 2000; GEE, 2004; SELBER, 2004, among others), in order to demonstrate, through analysis of memories of learning, the impact of hypermedia practices carried out by digital technologies in the training of student-teachers of PARFOR. In general, the results show that the use of technological means in a productive and reflective perspective has expanded the understanding of student-teachers about the concept of (multi) digital literacies, as well it demonstrated inequalities between those who engage in practices of digital (multi)literacies and the teachers from rural schools that remain without a productive access to the technologies.

Keywords: Pedagogical practices hypermedia; Digital (multi) literacies; Teacher training in PARFOR; Digital Technologies.

²⁰⁴ Professora do Curso de Letras, Instituto de Letras e Comunicação, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: jailmabulhoes@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A utilização das tecnologias digitais na formação inicial no Programa de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Federal do Pará - PARFOR configura-se em oportunidade para demonstrar aos alunos-professores²⁰⁵ as exigências de letramentos (técnicos, críticos e reflexivos) para se trabalhar com os diversos textos multimodais que circulam na rede Internet. Sabe-se que no processo de ensino-aprendizagem de língua materna se faz necessário que os professores do referido programa aprendam formas específicas de uso da/s linguagem/s que confluem para a realização de atividades hipertextuais comuns a essas tecnologias digitais.

Nesse sentido, este trabalho apresenta uma vivência mediada por tecnologias digitais em sala de aula do PARFOR, sem euforia e sem desprezar o que os alunos-professores já fazem em suas salas de aula. Sua importância justifica-se por demonstrar como o uso de recursos digitais em sala de aula amplia a perspectiva dos alunos-professores quanto ao processo de (multi) letramentos digitais, diante da necessidade de se constituírem como docentes que atendam às exigências de interação virtual em uma sociedade globalizada.

Assim, apresentar-se-á uma discussão sobre a compreensão dos alunos-professores acerca de práticas de (multi) letramentos digitais. Para registro, foi utilizado o gênero memórias de aprendizagem, por meio do qual puderam escrever suas percepções acerca das práticas de leitura e escrita hipermodais em meio digital realizadas durante uma oficina²⁰⁶ de tecnologias.

A partir de uma concepção de que os usos acadêmico-escolares das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) se configuram como práticas de (multi) letramentos digitais, neste trabalho propõe-se averiguar como o uso de ferramentas digitais em sala de aula, particularmente as que se constituem na hipermodalidade do ciberespaço, podem contribuir para a formação de professores e alunos questionadores dos sentidos constituídos no uso desses recursos hipermidiáticos.

Na primeira seção, intitulada *Tecnologias e (Multi) letramentos digitais nas práticas pedagógicas* apresentar-se-á um breve apanhado teórico sobre as práticas sociais de (multi)letramentos e sua relevância para a formação dos sujeitos. A segunda seção exporá, de forma concisa, os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa. Por fim, a última seção discorrerá sobre os resultados mais gerais alcançados durante a análise das memórias de aprendizagem produzidas pelos alunos-professores, destacando duas categorias principais, a saber:

²⁰⁵ No PARFOR, intitulamos o discente de 'aluno-professor', visto que são selecionados para o programa professores da escola básica não graduados em licenciatura específica na área em que atuam.

²⁰⁶ As memórias foram produzidas por alunos após a realização de uma disciplina-oficina na cidade de Tailândia/PA, nos meses de Janeiro/2013.

(i) Compreensão das tecnologias digitais em seu aspecto técnico, em que se trata da compreensão do aspecto técnico dos (multi)letramentos digitais; e (ii) Compreensão das tecnologias digitais como artefatos de (multi)letramentos, parte em que se discorre sobre a ampliação da concepção técnica para um entendimento crítico e questionador do uso das tecnologias digitais em sala de aula.

1. Tecnologias e (Multi) letramentos digitais nas práticas pedagógicas

O surgimento das tecnologias digitais e, particularmente, o desenvolvimento da web 2.0, desdobraram novas possibilidades de interação entres os sujeitos e desencadearam a ressignificação dos gêneros discursivos que circulam socialmente, promovendo, assim, novas formas de letramento, i. e., novas formas de leitura e escrita. Esses novos letramentos, intitulados de (multi) letramentos digitais, envolvem transformações constantes devido à dinâmica das atualizações das tecnologias digitais envolvidas nesse processo. Dessa feita, engloba uma série de práticas ligadas direta ou indiretamente às novas tecnologias (BUZATO, 2007).

As práticas possíveis na rede Internet e a possibilidade dos usuários participarem ativamente de redes sociais em ambientes digitais exigem (multi)letramentos, destacando-se particularmente, um letramento crítico, dado que os avanços tecnológicos permitem ao usuário da rede assumir uma nova categoria de leitor-autor, ou seja, um sujeito que lê, produz e compartilha ideias/informações. A esse respeito, Rojo (2012) postula que as características inerentes aos textos produzidos no ciberespaço - como multiplicidade de linguagens – requerem (multi)letramentos, visto que “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (p. 19). Cope & Kalantziz (2001) e Gee (2004) também relacionam a linguagem das tecnologias digitais como influência importante nos (multi) letramentos ao postularem que os modos variados do texto no ciberespaço, que envolvem escrita, imagem em movimento e estática, áudio e vídeo, requerem um conceito de letramento multimodal.

A rede de conexões sem limites da qual esses sujeitos participam, e na qual se estabelecem relações imediatas entre interlocutores, acaba por desenvolver novas práticas de (multi)letramentos mediadas por um novo conjunto de gêneros virtuais, constituídos por uma multimídia que oferecem aos usuários experiências multissensoriais. O contato com a multiplicidade de texto e a multimodalidade características desses gêneros do ciberespaço possibilitam o desenvolvimento de novas capacidades cognitivas ajustáveis à dinâmica de interação no espaço virtual da Internet.

Essa mudança no perfil do usuário da rede exige muito mais que conhecimento técnico para lidar com os programas e dispositivos digitais que emergem com as novas tecnologias, pois, de acordo com Selber (2004), apenas o conhecimento técnico não é o bastante para a compreensão das tecnologias, particularmente, as digitais, como ferramentas que possibilitam interação entre os sujeitos nos mais diversos e complexos contextos multiculturais sociais em que se inserem, bem como para a percepção dos recursos tecnológicos como artefatos que veiculam diversas produções multimodais.

Faz-se necessário, então, que a escola contribua para o desenvolvimento da capacidade do sujeito de empregar múltiplas linguagens hipermediáticas para representar suas ideias e pensamentos, bem como para a leitura e compreensão de textos e hipertextos produzidos por si mesmo e outrem. Dessa forma, a escola se revelará em um espaço de formação de sujeitos multiletrados digitalmente, que reconhecem, compreendem e produzem textos multimodais, valendo-se da hipermídias e formando-se para a sociedade do conhecimento.

2. Procedimentos metodológicos

Tomando como suporte a discussão acerca dos (multi) letramentos digitais, este trabalho tem como principal objetivo discorrer sobre a compreensão e ampliação da perspectiva acerca do uso das novas tecnologias como prática de letramento digital revelada por alunos-professores, do Curso de Letras Língua Portuguesa do PARFOR/UFPA, após experimentação de possibilidades de práticas acadêmico-escolares em meios digitais. Para alcançar esse objetivo, foi constituído um *corpus* de memoriais de aprendizagem, resultante de atividades didático-pedagógicas ligadas à compreensão e produção de práticas hipermodais implementadas em sala de aula durante uma oficina de tecnologias. Os documentos, num total de 30 memoriais, foram produzidos no final da oficina, de modo que os alunos-professores pudessem expressar, de forma escrita, suas reflexões anteriores ao uso de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem, bem como os saberes construídos após essas experimentações.

Para o estudo, foi realizada uma análise de cunho interpretativo baseada nos estudos sobre (multi)letramentos digitais, que envolvem o uso de recursos hipermediáticos e novas tecnologias em sala de aula. A análise foi desenvolvida com base no método de questionamento permanente e da comparação sistemática, com o objetivo de se trabalhar toda a informação textual (STRAUSS & CORBIN, 1998). Nesse sentido, a partir dos memoriais foram criados dois blocos temáticos que orientarão a apresentação e discussão dos dados nas próximas seções.

3. Resultados

O estudo da compreensão dos alunos-professores acerca das práticas de (multi)letramentos digitais revelou-se essencial, dada à necessidade de se conhecer suas perspectivas em relação ao ensino-aprendizagem do Português *em e para* contextos digitais. Compreender de que forma esses sujeitos percebem os novos paradigmas atinentes às relações sociais e às relações com a linguagem, que suscitam novas possibilidades, em particular, no âmbito da hipertextualidade, mostra-nos como esses alunos-professores se relacionam com o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação em sala de aula. Assim, a partir da leitura e análise das memórias produzidas, destaca-se como o aluno-professor do PARFOR percebe as práticas de (multi) letramentos digitais e as relaciona a sua prática em salas de aula de Língua Portuguesa.

Para tanto, esta discussão esboçar-se-á em duas perspectivas, a saber: (i) Compreensão das tecnologias digitais em seu aspecto técnico; e (ii) Compreensão das tecnologias digitais como artefatos de (multi)letramentos. Observe-se:

(i) Compreensão das tecnologias digitais em seu aspecto técnico:

Para iniciar essa discussão, é necessário informar que todos os alunos-professores investigados assumem uma posição favorável ao uso de novas tecnologias na escola, ou seja, demonstram atitude positiva em face da implantação de computadores e demais tecnologias digitais na educação. Sobre essa atitude favorável, destacam-se:

A10

Os computadores e a Internet são muito importantes pra escola, pois possibilitam que façamos um ensino diferente e atraente para nossos alunos [...]

A12

Se você não usa computador na escola, nem facebook, nem blog, nem Google, nem jogos, o aluno começa a achar que tua aula é chata. Por isso, eu acho que é muito importante que o professor sabia usar e trabalhar com essas tecnologias digitais.

A26

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das NTICs, que facilitem a evolução dos indivíduos, inclusive de nós professores.

Nos excertos acima, os alunos-professores demonstram um posicionamento explicativo em que se colocam como favoráveis a utilização de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem escolar. Pode-se observar em termos, como ‘façamos’ (A10), ‘eu acho’ (A12) e ‘nós professores’, que representam a atitude de inclusão, aceitação e concordância com o uso dessas tecnologias em sala de aula.

Em outros trechos, observa-se, na fala dos informantes, expressões especializadas como ‘data show’ (A1), ‘computador’ (A30), ‘diário de classe virtual’ (A25), que remetem a um letramento digital instrumental, que implica o uso do computador como ferramenta de trabalho para dar suporte à prática pedagógica, o que pode ser entendido como o reconhecimento desses recursos tecnológicos como facilitadores de atividades docentes (NETO, 2006). Observe-se:

A1

Apesar de conhecer um pouco as tecnologias educacionais e a escola na qual trabalho obter equipamentos como computador, data show, no entanto, percebi que não havia intimidade e que só tinha conhecimento de como usar a tecnologia.

A30

Eu pensava que já sabia o bastante para trabalhar com as novas tecnologias, como o computador, porque eu já sabia ligar, digitar e acessar os sites na Internet. Para mim, a educação digital era isso.

A25

Eu vou fazer até um curso de informática para aprender a mexer direito no computador, digitar documentos, usar o diário de classe virtual, fazer pesquisa na internet [...] também quero ser letrado digitalmente.

Assim, de acordo com as memórias relatadas pelos alunos-professores, pode-se dizer que suas crenças acerca das práticas de letramento ligadas ao computador limitavam-se apenas ao aspecto técnico do uso dos recursos tecnológicos e não propriamente à utilização produtiva dessas tecnologias em sala de aula. Enfatizar o aspecto técnico dos computadores e demais artefatos digitais aparenta ser uma prática difundida na comunidade escolar (SELBER, 2004)²⁰⁷, dado o que se verificou nas memórias analisadas. Vê-se que a concepção dos sujeitos investigados se aproxima de um dos primeiros conceitos registrados sobre letramentos relacionados ao uso do computador, na década de 70, que se referia a “um conhecimento funcional de como os sistemas computacionais operam e dos modos gerais em que os computadores podem ser usados”. (OFFICE OF TECHNOLOGY ASSESSMENT, 1984 *apud* SAITO & SOUZA, 2011, p. 118). Ou seja, deixavam-se de lado os diferentes níveis de conhecimento e diferentes práticas ligadas à tecnologia computacional.

Além disso, observa-se que os alunos-professores não percebem a inclusão tecnológica como um processo que antecede o letramento digital, o que provavelmente ocorre devido à forma de acesso de grande parte dos alunos das escolas interioranas e rurais aos recursos digitais. A esse respeito, Almeida (2005, p. 174), referindo-se a uma utilização funcional das novas tecnologias digitais, postula que “a fluência tecnológica se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simplesmente aprendizagem de um código ou tecnologia [...]”. Ou seja, é preciso ainda que seja desenvolvido um conceito de (multi) letramentos digitais, com o entendimento de que se deve ensinar com ajuda das hipermídias e seus variados discursos, garantindo assim um trabalho crítico e produtivo em sala de aula.

A partir da constatação de atitudes favoráveis ao uso das tecnologias digitais na sala de aula, verifica-se que os sujeitos investigados reconhecem a importância de organizar e gerenciar dados/informações no mundo online, resolver questões tecnológicas de forma confiante, entender os recursos tecnológicos e, finalmente, atingir objetivos educacionais por meio dessas tecnologias. Assim, os alunos-professores demonstram perceber os letramentos digitais na perspectiva instrumental, enquanto eles, como usuários, devem também se posicionar de forma eficiente frente à utilização desses recursos.

Com a reflexão em sala de aula sobre a redução do uso de práticas digitais no âmbito escolar a um aspecto técnico, os alunos-professores, após contato com práticas hipermediáticas em contexto acadêmico, parecem ter

²⁰⁷ Selber (2004) construiu um modelo teórico baseado em três categorias, dentre as quais, destaca-se o letramento digital funcional, que subteme um conhecimento técnico das tecnologias digitais.

assumido um discurso que amplia o entendimento instrumental dos recursos tecnológicos para uma dimensão crítica e reflexiva. Neste nível de entendimento, percebe-se o reposicionamento dos sujeitos investigados como questionadores e reconhecedores da amplitude do conceito de (multi) letramentos digitais como práticas discursivas contemporâneas, tal como será exposto na subseção a seguir.

(ii) **Compreensão das tecnologias digitais como artefatos de (multi)letramentos:**

Após a experimentação de práticas multimodais, como compreensão e produção de sequências didáticas virtuais hipermidáticas em *wikis*, de textos multimodais produzidos com auxílio do software *moviemaker* e de produção de textos no *Google docs*, em que enfatizaram a produção dos mais diversos textos que circulam socialmente e que fazem parte do contexto social de sua comunidade, os alunos-professores investigados demonstraram ter compreendido que se faz necessário dominar as estratégias de compreensão e produção de textos multimodais que circulam no ciberespaço, questionar as estruturas subjacentes a essas tecnologias, bem como destinar o uso desses recursos para a formação de sujeitos questionadores, críticos e participativos. Sobre a reflexão dos alunos-professores após experimentação de recursos tecnológicos digitais em sala de aula, destacam-se os seguintes excertos:

A4

Compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações é necessário. O uso das mídias sociais na internet (facebook, blogs, etc) e de páginas como a wiki tornam-se como condutor das discussões e compartilhamentos de conhecimentos.

A17

O impacto que as práticas com recursos da mídia digital me causou, me moveu a tomar uma decisão já pensada, porém não decidida, quando percebi que “eu” precisava me qualificar em termos tecnológicos, pois estava pondo em risco o meu futuro profissional e o aprendizado dos meus alunos quanto a utilizar as novas tecnologias para leitura e escrita na sala de aula

A2

Percebi que não devemos usar as NTICs para tampar buracos, horas vagas na escola [...] que a formação deve ir além da mera instrumentalização do professor para o uso das novas tecnologias [...] que se deve fazer uso dos recursos wiki, comunidade virtual, moviemaker e outros no próprio processo de ensino-aprendizagem [...]

Compreende-se nas falas dos alunos-professores um posicionamento de utilização das novas tecnologias de forma responsável no ambiente escolar. Pode-se dizer que há uma reflexão positiva que contribui para a constituição do seu conhecimento acerca dos (multi)letramentos digitais e não apenas para o desenvolvimento de habilidades individualizadas de aprender a lidar com a máquina. Dessa maneira, as memórias desses sujeitos já apontam o início de um processo em que o ensino-aprendizagem *em* e *para* contextos digitais deve envolver a

utilização produtiva e criativa de textos hipermidiáticos, de modo que tanto eles quanto seus próprios alunos aprendam de forma efetiva e desenvolvam uma visão crítica e participativa nos contextos reais de utilização da língua.

Verificou-se também que os alunos-professores apontaram as desigualdades profundas entre os que se envolvem efetivamente em práticas de (multi)letramentos digitais, por terem acesso cotidiano aos recursos tecnológicos, e aqueles docentes e alunos de escolas rurais que permanecem sem acesso produtivo às tecnologias digitais. Destacam-se alguns trechos ilustrativos:

A5

Tenho algumas dificuldades para usar esses recursos multimodais porque só posso acessar a internet quando venho pro curso na cidade. A gente tem computador, mas não tem Internet na escola rural onde dou aula.

A10

Acho interessante esse trabalho com as tecnologias digitais, mas onde dou aula sou a única funcionária. Não temos rede elétrica lá e eu nunca tinha entrado na Internet até ter vindo fazer o curso de Letras.

A17

[...] acho as minhas dificuldades preocupantes por não saber utilizar o computador, nem ter acesso a ele onde moro, mas isso não significa que não aprendi a desenvolver alguns recursos tecnológicos, como usar o movie maker para fazer um trabalho multimodal [...]

Compreende-se que um primeiro passo que a escola precisa dar é tornar de fato as tecnologias digitais acessíveis a professores e alunos, propiciando o acesso de todos os membros da comunidade escolar, sejam eles moradores de áreas urbanas ou rurais. É sabido que muitas escolas já tem recebido informatização, mas insuficientes para as necessidades educativas, já que possibilita apenas o acesso físico e coletivo de professores e alunos. Para uma fluência tecnológica (ALMEIDA, 2003), que se aproxima do conceito de (multi) letramentos digitais, é preciso um avanço para o patamar da interatividade, que desdobrará o potencial discursivo do aluno (ARAÚJO, 2008)

Desta feita, considera-se importante pontuar a necessidade de um trabalho que prime pelo avanço da inclusão digital para os (multi) letramentos digitais como práticas sociais, isto é, como processo que toma lugar a partir da inserção tecnológica dos sujeitos, a fim de favorecer aos alunos-professores muito mais do que o conhecimento de teclas e telas, mas, principalmente, o desenvolvimento de habilidades e competências para atribuir significados às novas formas de leitura e escrita que despontam na era digital.

CONCLUSÃO

Conforme foi apontado neste trabalho, diante do contexto atual, que exige usuários competentes das mídias digitais, é preciso que nossos professores em formação inicial compreendam as novas exigências de letramento e as diferentes práticas de leitura e escrita no ciberespaço. O entendimento não apenas instrumental, mas também crítico e reflexivo, desses (multi)letramentos digitais é essencial, visto que em tempos de

virtualização, as formas de interação digital interferem e modificam os processos de produção, recepção e leitura de textos.

Diante disso, entender de que forma o professor em formação inicial do PARFOR compreendem o alcance dos usos das tecnologias digitais no contexto escolar contribui eficazmente para se concluir o que a academia deve oferecer durante o curso a esses alunos-professores, a fim de garantir uma formação de sujeitos *em e para* contextos digitais.

Dentro dos limites da investigação deste trabalho, verificou-se que o uso de recursos digitais para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mostrou-se bastante fértil para a ampliação dos conhecimentos dos alunos-professores, visto que foi exatamente a partir das experimentações que os esses sujeitos perceberam a máquina além da técnica. Cabe registrar que o uso dos recursos os ajudou a perceber também que todos, alunos e professores, podem desenvolver discussões acerca de temas diversos a partir de ações (multi)letramentos digitais.

Sem dúvida, é perceptível que as oficinas de tecnologia educacional promovem uma mudança no perfil dos alunos-professores, levando-os muito mais do que apenas ao conhecimento instrumental dos artefatos digitais, mas, principalmente, ao entendimento de seu papel como mediadores reflexivos nas práticas letradas viabilizadas pelos artefatos digitais. E isso não significa que se entenda que conhecimentos técnicos devam ser relegados; pelo contrário, sabe-se que esses saberes são necessários para que esses sujeitos, em seus papéis de professores, sejam capazes de lidar com os problemas de manuseio gerados no uso de computadores e outros recursos digitais, bem como mediar a relação de seus alunos com as práticas advindas na era virtual.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. **Educação, ambientes virtuais e interatividade**. In: SILVA, Marcos (Org.). Educação online. São Paulo: Loyola, 2003.
- ARAÚJO, Rosana Sarita de. **Letramento digital: conceitos e pré-conceitos**. IN: Anais Eletrônicos do 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. 1ª Ed., Recife: UFPE, 2008.
- BUZATO, M. E. K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira**: contribuições para a formação de professores. 2001. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://ead1.unicamp.br/e-lang/publicacoes/down/00/01.pdf>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2013.
- COPE, B.; KALANTZIS, M (eds). 2001. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000.
- NETO, Humberto Torres Marques. **A tecnologia de informação na escola**. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- OFFICE OF TECHNOLOGY ASSESSMENT, OTA. **Computerized Manufacturing Automation: Employment, Education, and the Workplace**. Washington, D. C.: U.S. Congress, Office of Technology

Assessment, OTA-CIT-235, April 1984. Disponível em: <www.fas.org/ota/reports/84e08.pdf>. Acesso em: 14 de março de 2013.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora de. **(Multi) letramento (s) digital (is)**: por uma revisão da literatura crítica. *Linguagens e Diálogos*, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011. Disponível em: <http://linguagensdialogos.com.br/2011.1/textos/19-art-fabiano-patricia.pdf>. Acesso em 14.03.2013.

SELBER, S. A. **Multiliteracies for a Digital Age**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. **Basics of qualitative research: procedures and techniques for developing grounded theory** (2nd ed.). California: Sage Publications, 1998.

GÊNEROS TEXTUAIS E A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE DE ORIENTAÇÃO

Jalma Geise Maria Brabo do Prado²⁰⁸

Resumo: Há algum tempo vem sendo discutido não só nos inúmeros materiais escritos voltados ao ensino da língua materna, mas também nos encontros destinados à formação de professores de língua e da educação básica o quão importante é o trabalho com os gêneros textuais. Todavia, observa-se que, apesar de se compreender a importância desse tipo de trabalho, na prática ele não é tão facilmente compreendido. Assim, durante as aulas da disciplina **A produção de textos na escola**, no curso de doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, surgiu a inquietação de verificar de que maneira as atividades com gêneros textuais auxiliam na construção de uma base de orientação para a efetiva elaboração de um texto em dado gênero. Schneuwly (1988) acredita que é a partir da construção de uma base de orientação para a escrita dos textos que se determinam diferentes modos de construção textual, ou seja, as condições dadas para a escrita de um texto é que guiam a atividade. Portanto, pensar em se trabalhar com gêneros textuais implica considerar as características próprias de um gênero, como o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional (BAKHTIN, 2000). Neste sentido, assim como Bakhtin (2000), assumimos a posição de que ninguém escreve por escrever, pois nossos enunciados são gerados a partir de contextos situacionais que exigem o uso de determinado gênero. Para tanto, o presente trabalho aborda a prática pedagógica a partir de gêneros textuais de uma professora do 2º ano da Rede Municipal de Ensino do Recife/ PE. No decorrer das aulas, a partir do gênero textual carta, ficou claro que a professora tem consciência do trabalho que desenvolve e o que pode ser alcançado a partir dele. A sequência didática, pautada em Dolz e Schneuwly (2005), é o fio condutor de seu trabalho.

Palavras-chave: Base de orientação; Gêneros textuais; Sequência didática.

Abstract: For some time it has been discussed not only in the numerous written materials aimed at teaching the mother tongue, but also in meetings aimed at training teachers of language and basic education how important working with textual genres. However, it is observed that despite the importance of understanding this type of work, in practice it is not so easily understood. Thus, during school discipline production of texts in school, graduate school in Education, Federal University of Pernambuco, the unrest appeared to check how the activities with text genres help in building a foundation for effective guidance elaboration of a text given genre. Schneuwly (1988) believes that it is through the construction of a base guideline for writing texts that determine different modes of textual construction, ie, the conditions given for the writing of a text is guiding activity. So, think about working with text genres implies that the characteristics of a genre such as the thematic content, style and compositional construction (Bakhtin, 2000). In this sense, as Bakhtin (2000), we take the position that no one writes to write, because our statements are generated from situational contexts that require the use of a particular genre. To this end, this paper discusses the pedagogical practice from textual genres of a teacher of the and year of the Municipal Recife / PE. During the classes, the letter from the genre, it was clear that the teacher is aware of the work you do and what can be achieved from it. The didactic sequence, based on Dolz and Schneuwly (2005), is the thread of his work.

Keywords: Base orientation; Genres textual; Didactic sequence.

²⁰⁸ Aluna do curso de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: amlajprado@yahoo.com.br.

1. Introdução

Não há dúvidas de que a produção de texto na escola está, timidamente, mudando de *status*, à medida que as práticas de ensino de língua materna também se modificam. Isto talvez se deva, em parte, às orientações expressas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) que trazem à tona, dentre outros aspectos, a reflexão acerca da linguagem, de suas concepções. Assim, a linguagem deixou de ser compreendida, por alguns docentes, como a mera expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, passando a ser concebida como forma de interação (GERALDI, 2002).

Outra questão que se faz necessário mencionar e que pode estar contribuindo para a referida mudança diz respeito aos estudos sobre gêneros discursivos, encampados por Bakhtin (2000, p. 279), para o qual os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados em cada esfera social de utilização da língua, pois o ser humano, em quaisquer de suas atividades, serve-se da língua por meio da elaboração de enunciados que ganharão contornos diferenciados, serão realizados de maneiras diversas, a partir do seu interesse, da intencionalidade e da finalidade específica de cada atividade. Deste modo, o gênero do discurso é parte de um repertório de formas disponíveis no movimento da linguagem e da comunicação de uma sociedade.

Não obstante, a noção de Sequência Didática também tem entrado nas discussões sobre o ensino da língua, sendo considerada como uma possibilidade viável para se trabalhar a língua materna, já que é uma estratégia que pode favorecer a construção de uma escrita voltada aos interesses dos aprendizes. A sequência didática, conforme propõem Dolz e Schneuwly (2005, p.97), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, que tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

É na perspectiva do trabalho com gêneros textuais, a partir de sequências didáticas, que apresentamos este trabalho, fruto das reflexões das aulas da disciplina Produção de Textos na Escola, do curso de Doutorado em Educação da UFPE e das observações das aulas de uma professora do 2º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife/PE que trabalha, com seus alunos, por meio de sequências didáticas. Segundo a professora, ao se trabalhar com as sequências didáticas, ela propicia que os alunos construam uma base de orientação e, com isso, possam se tornar escritores proficientes.

2. Um pouco de teoria

Por muitos anos, a prática de produção de textos esteve relacionada à elaboração de redação, que pode ser considerada, como afirma Marcuschi (1997, apud MATENCIO, 2001), “um gênero construído pela escola e para a escola”. A primazia dessa prática reforçava a ideia de que os professores davam pouca importância à prática de produção de textos, o que justificava o fato de a maior parte das aulas de língua portuguesa ser destinada ao “ensino” da língua padrão, que é notoriamente confundida com o ensino das regras gramaticais.

Esse tipo de prática adotada ainda por inúmeras escolas é preocupante, uma vez que sendo um usuário da língua, o aluno deveria produzir mais, quer dizer, pôr em prática todos os seus conhecimentos sobre a língua. Esse conhecimento deveria ser ativado constantemente e não apenas de forma esporádica, ou melhor, tão somente quando o professor acreditar que determinada aula seja propícia a esse tipo de atividade. Todavia, paulatinamente, este quadro vem mudando. Os estudos de Bakhtin (2000) acerca dos gêneros discursivos têm contribuído para isso e têm gerado algumas reflexões por parte dos professores, inclusive sobre a forma de conceber a linguagem.

Segundo Geraldi (2002, p. 40),

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

De fato, a afirmação de Geraldi (2002) deve ser levada em conta, já que, ao nos depararmos com as práticas de produção de texto vigentes, verificamos que elas estão intimamente relacionadas à concepção de linguagem adotada pelo professor, assim como à sua concepção de ensino e de aprendizagem da língua. De acordo com o mesmo autor, três concepções fundamentais de linguagem devem ser consideradas: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação. Ainda assim, essas três concepções corresponderiam às três grandes correntes dos estudos linguísticos: a linguagem como expressão do pensamento corresponderia à gramática tradicional; a linguagem como instrumento de comunicação corresponderia ao estruturalismo e ao transformacionismo e a linguagem como forma de interação corresponderia à linguística da enunciação. Essas concepções de linguagem circulam nas escolas brasileiras, só que em medidas diferentes.

A produção textual que vislumbramos neste trabalho está situada no interior da concepção de linguagem como forma de interação, pois, assim como Geraldi (2002, p.41), acreditamos “que ela implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Nessa perspectiva, como afirma Koch (1998, p. 22),

A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Muito embora essa concepção de linguagem esteja ganhando espaço nos meios educacionais, a prática de produção de textos ainda está longe do que essa abordagem considera como ideal, posto que a produção exigida pela escola foge totalmente ao sentido de uso da língua, uma vez que os gêneros textuais que circulam na sociedade ao serem trazidos para o interior da escola tornam-se gêneros escolarizados, com isso, a produção torna-se, forçosamente, uma situação de emprego artificial da língua, e o texto que foi elaborado, geralmente, terá o professor como único leitor, via de regra, com um único objetivo: corrigir, controlar a escrita, verificar os erros. Entretanto, como já mencionamos, a prática de produção de textos na escola vem ganhando novo fôlego e mudanças vêm ocorrendo, como verificaremos na seção 3.

A partir dessa nova perspectiva, não só de ensino da língua materna, mas, sobretudo, da produção de texto, em sala de aula, quando o professor trabalha com os gêneros textuais, amplia o horizonte dos educandos que terão a opção de escolher o gênero que mais se adequa ao fim desejado à situação comunicativa que vivenciarem. Além disso, o professor pode colocar os alunos em um embate discursivo em que suas opiniões, sobre os mais diversos temas, poderão ser expressas. Os conflitos que surgirão são salutares para a compreensão da dinâmica da amplitude do discurso que dá poder, causa injustiça, dá vida, mas também mata ao calar aquele que não consegue desenvolver o seu discurso.

Dentro de uma dada situação lingüística o falante/ouvinte produz uma estrutura comunicativa que se configurará em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, pois são formas marcadas a partir de contextos sociais e históricos. Em outras palavras, tais formas estão sujeitas a alterações em sua estrutura, dependendo do contexto de produção e dos falantes/ouvintes que produzem, os quais atribuem sentidos a determinado discurso (BAKHTIN, 1953 apud CARVALHO, 2002).

Isto porque, ao se produzir um texto, alguns conhecimentos são necessários e devem ser mobilizados, independentemente se o texto é oral ou escrito. Assim, na produção de textos, é preciso que se leve em conta o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional (BAKHTIN, 2000), além da finalidade, do que enunciar, do enunciador, do destinatário e do suporte.

Dentro da discussão sobre gêneros discursivos, não podemos esquecer, ainda, que o interlocutor quando recebe e compreende a significação de um discurso adota, simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva. Tal atitude do ouvinte está em elaboração constante,

durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes, já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. Diante disso, afirmamos que toda compreensão de um enunciado é preche de resposta. Logo, cedo ou tarde, o que foi ouvido ou compreendido terá eco em discursos outros (BAKHTIN, 2000). Daí a necessidade de a produção de texto realizada na escola não se encerrar nela mesma.

Para tanto, o professor há de encontrar maneiras para que o texto do aluno não tenha seu sentido esvaziado, por não circular socialmente, podendo, então, trabalhar a partir de sequências didáticas. Embora a atividade propiciada pela sequência didática possa não ser real, justamente por ser ensinada na escola, a situação didática favorece a mobilização de elementos e de operações da linguagem necessários ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, a partir da qual os aprendentes poderiam ampliar sua capacidade de se expressar nas duas modalidades da língua, desde os anos iniciais de escolarização.

Conforme Dolz e Schneuwly (2005, p.80),

toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.

Assim, cabe ao docente favorecer esse aprendizado ao aluno, considerando, no planejamento de suas aulas, que a escolha dos gêneros deve ser feita de acordo com a situação de comunicação, com as capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos (DOLZ e SCHNEUWLY, 2005). Os autores, partindo do pressuposto de que o gênero é um instrumento para agir em situações de linguagem, explicitam, ainda, que

o trabalho escolar [...] faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que estes objetos de aprendizagem requerem (DOLZ e SCHNEUWLY, 2005, p. 51).

Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais por meio de sequências didáticas é de suma importância para que o educando crie uma **base de orientação**, a qual, segundo Schneuwly (1988), é o guia para as escolhas textuais e que tal base de orientação, ou seja, as representações sobre a situação de interação (o lugar social – modo de interação que o texto é produzido; a posição social do emissor – o papel social que o emissor desempenha na interação em curso; a posição social do receptor – o papel social atribuído ao receptor do texto; e o objetivo da interação) é construída durante todos os momentos de escrita. Portanto, à medida que esta base de orientação vai sendo modificada, o texto vai sofrendo

alterações. Logo, a base de orientação encaminha o escritor para a tomada de uma série de decisões, tais como a escolha do gênero e dos recursos linguísticos que serão utilizados na interação.

É nesse sentido que, ao se ter criada uma base de orientação, Leal (2003b, p. 2) destaca que “(...) o agente representa a situação em que o texto emerge, procurando delimitar o objetivo a que se propõe, antecipar as reações dos leitores que pretende atingir e atender às restrições impostas pelas condições concretas de produção (tempo, suporte textual, práticas culturais)”. Portanto, se quisermos um ensino de produção de textos por meio de uma sequência didática, ao planejá-la, além de centrarmos sua elaboração em gêneros que o aluno não domina ou não domina suficientemente e com os quais ele tem pouca familiaridade (DOLZ e SCHNEUWLY, 2005), temos que pensar na sua efetividade, perguntando-nos, conforme explicitam Morais e Ferreira (2007), se ela propicia ao aprendiz ter clareza sobre: qual é a finalidade do texto a ser escrito; o que se deseja comunicar e qual o gênero textual adequado para fazê-lo; quem é o leitor-destinatário e quais são as características dele que precisamos levar em conta como escritores; que “tom” vai-se poder usar na hora de escrever; em que espaço de circulação o texto produzido será lido; qual suporte será adequado para divulgarmos o texto naquele espaço.

Além disso, por ser a produção de texto uma atividade complexa, ao se planejar a sequência didática para o trabalho com algum gênero textual, devemos nos perguntar ainda se os passos considerados na sequência auxiliarão o discente a:

- conhecer o gênero em questão, lendo bons textos que servem como modelo para refletir sobre suas características;
- viver uma elaboração do tema a ser escrito, antes de começar a escrever, refletir sobre as idéias/ informações que vai querer expressar;
- antecipar como vai organizar as idéias/ informações no texto, de modo a dar conta das propriedades do gênero;
- revisar a versão inicial do que conseguiu produzir, buscando melhorá-la do ponto de vista da textualidade e da convencionalidade da escrita (obediência à ortografia), a emprego da norma prestigiada, de modo a alcançar, de modo mais eficaz, o objetivo junto ao destinatário-leitor (MORAIS e FERREIRA, 2007, p.74).

Diante do que vimos, é interessante percebermos que o trabalho com gêneros textuais a partir de sequências didáticas projeta uma possibilidade de o aluno tornar-se um escritor proficiente, ainda que frente a simulações de situações comunicativas reais, já que a atividade de produção de texto é uma atividade escolar, mas seria muito válido que essas produções, verdadeiramente, projetassem situações de comunicação significativas para o aluno, ou como afirmam Melo e Silva (2007, p. 96) “É importante que as atividades de produção de textos solicitem ainda o atendimento a situações de interação comunicativas não apenas escolares, mas também daquelas que ultrapassam esse domínio e se estendem às práticas de linguagem reais”. Assim, ao se deparar, na vida cotidiana, com situações semelhantes às que experienciou na projeção escolar, o aluno saberá de qual melhor gênero textual se valer, considerando todos os elementos que lhe são peculiares.

3. Absorção da teoria pela prática

Durante três semanas de trabalho entre os meses de novembro e dezembro, Priscila Santos²⁰⁹, professora do 2º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Recife/PE, trabalhou com seus alunos o gênero textual carta. Para isso, ela elaborou uma sequência didática com os seguintes passos:

- mobilização de conhecimentos prévios sobre o gênero carta;
- diferenciação de gêneros semelhantes ou próximos;
- análise das principais características do gênero no que diz respeito ao conteúdo temático, forma composicional e estilo;
- consideração das condições de produção específicas do texto a ser produzido no gênero carta;
- alimentação temática e orientações para os alunos buscarem informações novas em diferentes materiais e suportes;
- planejamento global do texto;
- reflexão sobre as estratégias e recursos linguísticos relevantes para a escritura do gênero carta;
- atividades de avaliação, revisão e reformulação.

Evidentemente, a professora intermediou todo o processo de aprendizagem dos alunos, sempre os motivando a participarem das atividades propostas.

A primeira carta foi escrita coletivamente e surgiu da necessidade dos alunos comunicarem, após a leitura de uma história em quadrinhos na qual o Cascão estava sendo procurado pela morte, ao escritor Maurício de Sousa que ele avisasse ao Cascão que o mesmo estava sendo procurado pela morte. Como eles não aceitavam o fim que a personagem teria, resolveram, então, pedir que o autor criasse um novo desfecho para a história. Com a ajuda da professora, as crianças escreveram a carta e revisaram-na. Ao observar o resultado da produção coletiva e a ânsia dos alunos em dar um outro final para a história em quadrinhos que leram, a docente percebeu que a carta não poderia se encerrar ali e resolveu enviá-la, de fato, ao Maurício de Sousa, com total apoio das crianças que assinaram, uma a uma, a carta. Tal atitude foi tomada porque a professora queria mostrar qual a finalidade de uma carta, tentou dar um destino a ela, fazê-la circular socialmente, ainda que não obtivesse uma resposta. Dias após o envio, chega um envelope à escola contendo uma carta endereçada a cada um dos alunos da turma, uma carta-padrão enviada pela assessoria do escritor, mas que deixou a turma em polvorosa e ainda mais motivada para a atividade de escrita.

Dando prosseguimento à sequência didática, as crianças continuaram escrevendo cartas, mas individualmente. Elas tiveram a missão de escrever uma carta para o Papai Noel. A ideia da professora

²⁰⁹ A professora está acostumada a participar de pesquisas na área educacional e autorizou que seu nome fosse revelado.

também era fazer circular a carta, de modo que os alunos tivessem uma resposta do “bom velhinho”. Para isso, ela orientou os alunos não só quanto ao conteúdo temático e à estrutura composicional da carta, mas, sobretudo, quanto à finalidade, ao locutor e ao interlocutor da carta, elementos essenciais para efetivação da comunicação. Também orientou os alunos quanto ao processo de revisão de texto. Mesmo os alunos sendo crianças na faixa etária dos 6 aos 8 anos, eles tentaram, na medida do possível, levar a cabo as orientações da professora para garantir a comunicação, como se observa no exemplo a seguir, o qual ilustra uma situação de comunicação: carta do aluno enviada ao Papai Noel e Papai Noel respondendo à carta do aluno.

Recife, 6 de dezembro de 2012

PaPai noel Pofavor o Senhor
PoDe me dar um PreSente muito bom
PaPai noel o PreSente que eu PeDi
e um Play Dois e os CD Para
eu jogar Pofavor o Senhor PoDe
fazer iSSo Pormim Porque iSSo
e o que mais que eu Peferi muito
muito eu Prefiro mais Do que outro
PreSente

Vini

Finlândia, 18 de dezembro de 2012

Querido Vini,
Estou muito feliz por ter recebido a tua cartinha e por saber que acreditas na magia do Natal.

Este ano recebemos muitos pedidos e não estamos dando conta da demanda, pois sempre nos baseamos no Natal do ano que passou para nos programarmos para o próximo Natal, mas acho que erramos na estimativa e o número de pedidos foi superior ao esperado.

Minha criança, não fique triste, pois sempre damos um jeito de atendermos a todos, mesmo que não ganhes o que pediu, meus ajudantes escolherão um presente bem bacana para eu e mandar. Não desanime, quem sabe no Natal do ano que vem, tu não ganhas o que queres.

Tenha juntamente com toda tua família um FELIZ E ILUMINADO NATAL!
HOU, HOU, HOU!!!
Papai Noel.

Texto 1 – Carta do Aluno

Texto 2 – Resposta à carta do aluno

Na sequência didática elaborada pela professora, houve o planejamento da circulação da carta escrita pelas crianças. Para que o texto escrito cumprisse com sua finalidade, a professora distribuiu as cartas de seus alunos entre alguns amigos. Estes tiveram a incumbência de responder à cartinha que receberam. Assim, além de presentinhos, cada aluno recebeu uma carta “enviada” por Papai Noel. A entrega da carta do “bom velhinho” a cada um dos alunos fechou a sequência didática planejada pela professora e os alunos ficaram encantados por terem recebido uma carta de Papai Noel, e uma carta individualizada, considerando o que cada uma escreveu.

Ao fim da sequência, percebemos que os aprendizes conseguiram captar qual a finalidade de uma carta, levando em consideração seu destinatário e a temática nela abordada. Também constatamos

que os elementos de sua construção composicional como: Local e data; cumprimento; assunto; assinatura e distribuição do texto no papel foi apreendido pelas crianças. Todas explicitaram esses elementos nas cartas que escreveram. Isso foi possível, em parte, pela exposição e contato que tiveram com alguns modelos de carta e também pela mediação da professora que, na sequência didática, teve o cuidado de planejar situações em que as crianças tivessem que refletir sobre as condições de produção do gênero carta.

4. Algumas considerações

Como mencionamos, este artigo surgiu da necessidade de verificarmos de que maneira as atividades com gêneros textuais auxiliam na construção de uma base de orientação para a efetiva elaboração de um texto em dado gênero. Para tanto, buscamos fundamentar nosso estudo nas questões do gênero, da sequência de didática e da construção de uma base de orientação, defendendo, portanto, um trabalho com gêneros a partir de sequências didáticas que propiciem um contato com situações contextualizadas e que possam representar diferentes esferas de interação social.

Assim, na trajetória aqui mostrada, tentamos explicitar, ainda, que se quisermos formar alunos-escritores, devemos trabalhar com diferentes gêneros textuais, planejando e organizando o ensino na perspectiva de assegurar, de fato, a diversificação de tipos textuais e de práticas de uso da linguagem, pois acreditamos que o aluno é capaz, em qualquer idade, de produzir bons textos, desde que lhe seja propiciado o contato com modelos distintos de textos. Aqui, a máxima de que aprendemos a escrever escrevendo e lendo textos variados se faz verdadeira, já que partilhamos da ideia de que por meio da leitura de textos diversos podemos construir uma bagagem não só de conhecimentos temáticos, mas também de relativos às características dos vários gêneros textuais.

Ao que aqui fazemos alusão, tornou-se claro na prática da professora Priscila Santos. A mesma pauta o ensino de textos em sequências didáticas, fio condutor de seu trabalho. A professora acredita que ao trabalhar com sequências didáticas favorece o aprendizado do gênero, pois, à medida que a cada sequência trabalha com um gênero diferente, o aluno vai, paulatinamente, construindo uma base de orientação, ou seja, a cada nova sequência, a criança vai tomando consciência de que, para produzir um texto, é preciso considerar o que escreve, quem escreve, para quem escreve e para que escreve, assim como em que suporte o enunciado circulará e como circulará.

Todavia, admitimos que o trabalho com gêneros por meio de sequências didáticas não é algo simples, mas também não é impossível. Portanto, o professor que queira enveredar o ensino de textos a partir de sequências didáticas, a fim de proporcionar ao educando a construção de uma base de orientação e, conseqüentemente, a possibilidade de se tornar um escritor proficiente, enfrentará, conforme enfatizam Brandão e Leal (2007, p. 62), pelo menos, dois grandes desafios: o de “proporcionar, a cada ano escolar, situações de escrita de gêneros pertencentes aos cinco agrupamentos

de textos” propostos por Dolz e Schneuwly (2005), a saber: textos da ordem do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever, “levando-se em conta os objetivos didáticos e expectativas em relação à produção de textos para um dado grupo de alunos”; e o de “indicar que aspectos relativos a um mesmo gênero textual poderiam ser priorizados em diferentes níveis de ensino e como tais aspectos poderiam ir sendo aprofundados ao longo dos anos escolares”.

Enfim, o desafio está lançado, as possibilidades existem e são desafiadoras, porém promissoras. Basta nos permitirmos mudar, encorajando-nos e encorajando os alunos também a entrarem no mundo dos textos, de forma que todos serão beneficiados. Nós, professores, com o vislumbre de um ensino melhor e os aprendizes com a perspectiva de uma aprendizagem de qualidade e efetiva para a escola e, principalmente, para além dela.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Michael. *Estética da Criação Verbal*. 3ª ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, Maria Angélica Freire de. *Os gêneros do discurso e o texto escrito na sala de aula: uma contribuição ao ensino*. Rio de Janeiro : UERJ, 2002.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- GERALDI, Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2002 (Coleção Na sala de aula).
- KOCH, Ingedore. *O texto e a construção dos sentidos*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. 1ª ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 45-63.
- LEAL, Telma Ferraz. Condições de produção de textos no ensino de jovens e adultos. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 2003b.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Os Estudos sobre o ensino de português. In: *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 23-42.
- MELO, Kátia Leal Reis de; SILVA, Alexsandro da. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. 1ªed., 1ªreimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 81-98.

MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. 1ªed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 65-80.

SCHNEUWLY, B. *Le Language Ecrit chez l'Enfant: La production des textest informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachax & Niestlé, 1988.

CLASSIFICAÇÃO NOMINAL NAS LÍNGUAS DO TRONCO TUPI

Jéssica Clementino da Costa²¹⁰

Profa. Dra. Luciana R. Storto (Orientadora)²¹¹

Resumo: No presente trabalho, abordamos a classificação nominal em cinco línguas do Tronco Tupi: Mekéns (Tupari); Karitiana (Arikém); Gavião (Mondé); Karo (Ramarama) e Munduruku (Munduruku). Karo apresenta um sistema de classificadores, porém pouco desenvolvido (onze classificadores). Munduruku apresenta um sistema complexo de nomes inalienáveis classificadores de outros nomes, os quais se combinam com adjetivos, verbos, numerais, entre outras categorias. Tendo em vista a complexidade desse sistema, analisamos esses nomes como classificadores, à semelhança do que ocorre com Karo. Mekéns, Gavião e Karitiana não possuem classificadores e sim nomes (alienáveis e inalienáveis) que possuem uma semântica ligada aos classificadores. Eles estão presentes em contexto de posse e funcionam como modificadores de outros nomes. Utilizando-nos do método comparativo, identificamos cognatos entre os classificadores do Karo e do Munduruku e os nomes do Mekéns, Gavião e Karitiana. Esses cognatos nos ajudaram a reconstruir as formas nominais correspondentes em Proto-Tupi. Quatro dessas formas foram coletadas de Rodrigues (2005, 2007, 2012). Concluímos que essas formas, na língua mãe, eram nomes. Assim, os resultados da reconstrução das formas nominais em Proto-Tupi nos fizeram concluir que Karo e Munduruku inovaram ao criarem um sistema de classificadores, não presente na protolíngua.

Palavras-chave: Tronco Tupi; Classificação Nominal; Classificadores.

Abstract: In this paper, we discuss the nominal classification in five languages of the Tupi stock: Mekéns (Tupari); Karitiana (Arikém); Gavião (Mondé); Karo (Ramarama) and Munduruku (Munduruku). Karo presents an undeveloped system of classifiers, consisting of eleven items. Munduruku presents a complex system of inalienable nouns that classify other nouns and concord them with adjectives, verbs, numerals, among other categories. Considering the complexity of this system, we analyzed these names as classifiers, similarly to what occurs with Karo. Mekéns, Gavião and Karitiana do not have classifiers; instead they present alienable and inalienable names with a kind of semantic connection to the classifiers. They are present in the context of possession and they function as modifiers of other names. Using the comparative method, we identified cognates among Karo and Munduruku classifiers, on one side, and Mekéns, Gavião and Karitiana names, on the other side. These cognates left us to reconstruct the corresponding nominal forms in Proto-Tupi. Six of these forms were collected from Rodrigues (2005, 2007, 2012). We conclude that these forms were names in the mother language. Therefore Karo and Munduruku innovated by creating a system of classifiers, which is not present in the proto language.

Keywords: Tupi stock; Nominal Classification; Classifiers.

²¹⁰ Mestranda em Linguística Geral pelo Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo – DL-USP. Bolsista FAPESP. E-mail: jessica.cc@usp.br

²¹¹ Professora do Programa de Pós Graduação em Semiótica e Linguística Geral da Universidade de São Paulo. E-mail: storto@usp.br

1 Introdução

O Tronco Tupi localiza-se quase que majoritariamente na área amazônica brasileira e é composto por dez famílias linguísticas: família Tupi-Guarani, Puruborá, Awetí, Juruna, Mawé, Munduruku, Mondé, Ramarama, Arikém e Tupari.

Após analisar o sistema de classificação nominal em cinco línguas, de cinco famílias diferentes do Tronco Tupi - Mekéns (Tupari); Karitiana (Arikém); Gavião (Mondé); Karo (Ramarama) e Munduruku (Munduruku) –, Costa (2011) constatou semelhanças e diferenças nos padrões relacionados à classificação nominal nessas línguas.

Segundo Gabas (1999), Karo é uma língua Tupi que possui um sistema de classificadores, porém pouco desenvolvido (com onze classificadores). Caso um adjetivo ocorra com um nome que possui um classificador, este último, por concordância, aparece depois do adjetivo também. Munduruku, por sua vez, também possui classificadores nominais segundo Crofts (1973, 1985) e Aikenvald (2012). Para Aikenvald (2012), em Munduruku há mais de cento e vinte classificadores que caracterizam o nome referente quanto à forma. Para Crofts (1973, 1985), esta língua possui em torno de cinquenta classificadores, que também são nomes inalienáveis. Gomes (2006, 2009), por outro lado, afirma que em Munduruku não há classificadores, mas um grupo, menos extenso daquele proposto por Crofts (1973, 1985), de nomes inalienáveis que desempenham função classificadora. Esses nomes são chamados de Nomes com Função Classificadora (doravante NFC). O autor afirma que os NFC não formam um sistema de classificadores, nem uma classe específica. Eles são nomes inalienáveis que podem classificar outros NPs. Nessa função, eles podem aparecer compostos com outros predicados, como verbos, adjetivos, numerais e outros nomes inalienáveis. No seu sentido primitivo, eles designam o nome de partes - animal (cabeça, dedo) ou vegetal (folha, semente) -, e estabelecem uma relação de parte-todo com outro núcleo nominal.

Na presente pesquisa, analisamos os NFC do Munduruku como classificadores, uma vez que estes nomes: i) se compõem com outros predicados; ii) classificam o nome quanto à forma; iii) e, apesar de possuírem uma origem lexical clara, quando classificam um nome, são obrigatórios (não possuem autonomia lexical). Assim, Munduruku e Karo (conforme será mostrado mais adiante), gramaticalizaram alguns nomes, tornando-os classificadores, sendo que muitos desses nomes continuam sendo sintagmas nominais e pronomes nas línguas.

Karitiana, Mekéns e Gavião, por sua vez, possuem um sistema de classificação nominal simples, no qual nomes livres e/ou presos, em contexto de posse, funcionam como modificadores de outros nomes. Nessa função, eles classificam objetos de acordo com as características físicas, ou funcionais destes.

Segundo Aikenvald (2012), em muitas línguas Tupi há um tipo de classificação nominal como o discutido nas quatro línguas acima citadas. De acordo com a autora, na família Tupi-Guarani, existiria um grupo de morfemas classificadores que categorizam, com semântica genérica, o nome possuído de construções possessivas. Em Urubu-Kaapor (Tupi-Guarani), por exemplo, haveria alguns nomes de animais, como o nome

cachorro (*jawar*), que não podem receber prefixos de posse diretamente. Nesses casos, o classificador de semântica genérica deve aparecer junto ao prefixo de posse, antes do nome possuído. Tal fato também é encontrado em Mekéns, conforme veremos adiante.

Observado que apenas duas línguas Tupi possuem um sistema de classificadores, levantamos duas hipóteses quanto à classificação nominal no Tronco Tupi: i) ou Karo e Munduruku são línguas inovadoras e adquiriram um sistema de classificadores próprio; ii) ou estas duas línguas são conservadoras e preservaram um sistema de classificadores já existente na protolíngua e perdido pelas outras línguas Tupi estudadas.

Para identificar a hipótese correta, buscamos possíveis cognatos entre os classificadores do Karo e do Munduruku com nomes (alienáveis e inalienáveis) das outras quatro línguas estudadas. Baseando-nos em Rodrigues (2005, 2007 e 2012), reconstruímos essas formas no Proto-Tupi. Utilizando o método comparativo (uma metodologia da linguística histórica que reconstrói itens lexicais de línguas extintas), pudemos identificar que as formas reconstruídas em Proto-Tupi eram nomes. Desse modo, Karo e Munduruku são línguas inovadoras por desenvolverem um sistema de classificadores próprio. Demonstraremos, ao longo do artigo, como esta hipótese foi comprovada por esta pesquisa.

2. O sistema de classificação nominal na Amazônia

De acordo com Grinevald (2000), os classificadores constituem um sistema aberto de categorização nominal, de clara origem lexical, usados em construções morfossintáticas específicas. Segundo a autora, os classificadores não são categorias completamente gramaticalizadas, como são as classes nominais das línguas Bantu. Eles possuem uma natureza lexical evidente e são usados em construções sintáticas específicas. Ademais, os classificadores se distinguem de sistemas puramente lexicais (isto é, nomes que modificam outros nomes), pois eles são morfemas independentes, ou afixais, que se prendem a elementos de uma oração.

Segundo Payne & Seifart (2007), os sistemas de classificação nominal do Noroeste da Amazônia foram descritos na literatura como “sistemas mistos”, por possuírem características tanto do sistema de classificadores quanto do sistema de classes nominais. Para os autores, as línguas Amazônicas possuem um sistema próprio de organização da sua gramática. Em Yagua (Peba-Yagua), por exemplo, os classificadores podem ter funções derivacionais, isto é, podem formar novos lexemas, assim como podem aparecer em funções flexionais, ou seja, podem concordar sintaticamente com os componentes de uma sentença, o que é característico do sistema de classes nominais da língua Bantu. No entanto, os mesmos classificadores são necessários com demonstrativos e numerais, como ocorre com o sistema de classificadores do Chinês.

Nas línguas Karo e Munduruku, também podemos encontrar padrões mistos entre classificadores e classes nominais. Em ambas as línguas, há concordância do classificador com outros predicados do sintagma, como verbo e adjetivos (padrão classes nominais). Mas também há concordância com numerais (Munduruku somente) e classificação do nome quanto à sua forma (padrão classificadores).

Para a presente pesquisa, consideramos que uma língua Tupi possui classificadores quando: i) há um grupo de partículas/nomes que, mesmo possuindo origem lexical clara, classificam um nome quanto à forma, função, classe; ii) enquanto classificadores, perdem sua autonomia lexical; iii) estabelecem algum tipo de concordância com outros predicados (verbo, adjetivo, etc.).

3. Análise diacrônica dos dados

Objetivando reconstruir a protoforma que originou os classificadores do Karo e do Munduruku e os nomes nas outras quatro línguas Tupi, levantamos os dados acerca da classificação nominal em Karo, Mekéns, Munduruku, Gavião e Karitiana. Buscamos correspondências regulares que pudessem evidenciar uma origem em comum entre classificadores e nomes estudados.

Observamos semelhanças fonológicas entre os classificadores do Karo e do Munduruku e outros nomes (alienáveis e inalienáveis) do Karitiana, Mekéns e Gavião. Quatro formas reconstruídas dos cognatos no Proto-Tupi foi identificada em Rodrigues (2005, 2007 e 2012). A última forma (**pap*) é uma proposta de reconstrução deste trabalho. Abaixo, segue tabela com os possíveis cognatos achados.

Proto-Tupi	Karo	Gavião	Karitiana	Munduruku	Mekéns
*ep^w Folha (RODRIGUES, 2007)	peʔ Achatado	sep Objeto como folha	sap Folha	-sup/-tup Objeto como folha	-ep Folha
*kʔip Árvore (RODRIGUES, 2007)	ʔip Cilíndrico e médio	ʔiip Objeto longo e fino	ʔep Árvore; Osso	-ʔip Em forma de pau/bastão; Árvore	kip Árvore
*ʔa Fruta/cabeça (RODRIGUES, 2007)	ʔaʔ Redondo	káp/aá Objeto redondo; fruta	-ʔo Fruta	-ʔa Objeto redondo	ʔa Fruta
*ʔi Água (RODRIGUES, 2007)	ici Água	ci Líquido	-se Líquido	-di/-ti Qualquer líquido	iki Água
*pap²¹² Braço	pap Cilíndrico e	áp Objeto longo e	ʃõgõ Braço	-ba/-pa Cilíndrico e	

²¹² Segundo Rodrigues (2007), a forma ***pap**, em Proto-Tupi, é a reconstrução do verbo ‘morrer’.

	grande	fino		flexível; Braço	
--	--------	------	--	-----------------	--

Tabela 1: Cognatos e formas reconstruídas no Tronco Tupi

De acordo com Rodrigues (2005, 2007 e 2012), as formas reconstruídas são nomes simples. O cognato do Karo para a forma reconstruída **ʔi* ‘água’ não é um classificador no sistema, mas um nome simples, *iʔi* ‘água’.

A mudança vocálica é uma correspondência regular muito frequente nos cognatos achados. Este processo consiste em uma mudança regular das vogais do Proto-Tupi (PT) para o Proto-Arikém (PA). Essa mudança foi descrita por Storto & Baldi (1994), que afirmam que as mudanças vocálicas do PT para o PA obedeceram à seguinte ordem:

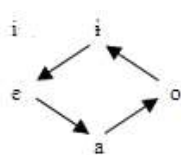


Diagrama 1: Mudança vocálica do Proto-Arikem proposta por Storto & Baldi (1994)

Conforme vemos pelo diagrama acima, a sequência de mudança de mudança vocálica é: PT e > PA a, PT a > PA o, PT o > PA i, e PT i > PA e.

Abaixo, comentaremos detalhadamente cada cognato e os termos reconstruídos.

- 1) ***ep^w ‘folha’:** em final de palavra, a oclusiva bilabial surda labializada **p^w/* realiza-se como oclusiva bilabial surda */p/* na maioria dos cognatos. Exceto o cognato de Karo, no qual observamos a realização da oclusiva glotal */ʔ/*. Identificamos a mudança da vogal intermediária conforme visto em Storto & Baldi (1994): a vogal */e/* permanece nas línguas Gavião, Mekéns e Karo; realiza-se como */a/* em Karitiana e como */u/* em Munduruku. Nos cognatos do Karo, Gavião, Karitiana e Munduruku há o acréscimo de fonema em início da palavra: fricativa alveolar surda */s/* em Gavião, Karitiana e Munduruku; oclusiva bilabial surda */p/* em Karo.
- 2) ***k^ʔip* ‘árvore’:** o protofonema oclusivo velar glotalizado **k^ʔ/* passa por um processo de anteriorização em Karo, Karitiana e Munduruku, realizando-se como uma oclusiva glotal */ʔ/*, processo comum encontrado na passagem do Proto-Tupi para as outras famílias (Rodrigues 2005, 2007, 2012). Em Mekéns, o protofonema oclusivo velar glotalizado **k^ʔ/* realiza-se como oclusiva velar simples */k/*. Percebe-se a ocorrência da mudança em cadeia das vogais orais: Karo e Mekéns */i/* > Gavião, Munduruku */i/* > Karitiana */e/*. Em final de coda, a oclusiva bilabial surda */p/* permanece em todos os cognatos.
- 3) ****ʔa* ‘fruta’, ‘cabeça’:** a vogal */*a/* conservou-se quase que majoritariamente em todas as línguas analisadas do Tronco Tupi, com exceção da língua Karitiana, que realiza a vogal */o/*. A oclusão glotal inicial permaneceu em todos os cognatos, com exceção do Gavião, que elidiu esse fonema.

- 4) ***ʔi ‘água’**: a oclusão glotal inicial /ʔ/ passa por um processo de posteriorização passando a realizar-se como oclusiva velar surda /k/ em Mekéns, oclusiva palatal /c/ em Karo e Gavião, e oclusiva alveolar /t~d/ em Munduruku. Tal mudança pode ser sido originada devido à presença da vogal alta /i/ em Karo e da vogal central alta /i/ em Mekéns. Houve fricativização em Karitiana, no qual encontramos a realização da consoante fricativa alveolar surda /s/. Além disso, a vogal alta central /*i/ mudou de qualidade para alta anterior /i/ nas línguas Munduruku e Gavião. Em Karitiana, a mudança gerou a vogal média-alta anterior /e/ (mudança vocálica prevista na literatura de /*i/ > /i/ > /e/).
- 5) ***pap**: a vogal /a/ possui correspondentes em todos os cognatos selecionados. Há elisão da oclusiva bilabial surda /p/ ora na posição de ataque silábico (Gavião), ora na posição de coda (Munduruku). Em Karo, a clusiva bilabial surda é preservada em ambas as posições. A forma para braço em Karitiana (*ɲõgõ*) não parece ser um cognato.

As formas reconstruídas dos cognatos das cinco línguas estudadas são nomes simples, logo, não temos evidências de que em Proto-Tupi havia classificadores, o que corrobora a hipótese de que o sistema de classificadores do Karo e do Munduruku sejam inovadores.

A hipótese apresentada nesse trabalho vai ao encontro do trabalho mais recente de Rodrigues (2012), no qual o autor afirma que não é possível reconstruir em Proto-Tupi um sistema de classificação nominal baseado em propriedades semânticas de um nome. Todavia, de acordo com o autor, isso não implica que a protolíngua não tivesse condições morfossintáticas para desenvolver tal sistema semântico de classificação, uma vez que a composição de nomes é um processo produtivo nas famílias Tupi e é uma forma de expressar uma função adjetiva.

4. Apontamentos sobre a classificação nominal das línguas Tupi

Nessa seção, apresentamos dados que mostram o sistema de classificação nominal nas línguas Karo, Munduruku, Mekéns, Karitiana e Gavião.

4.1. Karo

Os dados de Karo foram extraídos de Gabas (1999). Os classificadores do Karo são:

Classificador	Significado	Classificador	Significado
pap	Cilíndrico, grande	ʔaʔ	Redondo
ʔip	Cilíndrico, médio	kaʔ	Côncavo ou convexo
pĩʔ	Cilíndrico, pequeno	kap	Grupo de mesma origem
peʔ	Achatado	maʔ	Grupo de origem diferente

ci?	Fino	ŋa	Feminino
-----	------	----	----------

Tabela 2: Classificadores do Karo

Os onze classificadores são partículas funcionais livres, não são afixados ao nome e nem são obrigatórios. Eles podem ocorrer com o núcleo nominal do sintagma nominal (contexto prototípico de ocorrências); em construções genitivas (o classificador ocorre depois do sintagma nominal, porém ele segue o núcleo do sintagma, isto é, o nome possuído); em compostos (o classificador não segue o núcleo, mas o primeiro nome do NP, isto é, o modificador do nome composto). Quando um adjetivo ocorre em um desses três tipos de construção, o classificador, por concordância, também aparece depois do adjetivo. Exemplos²¹³:

(1) **iu pap ci kãp pap**
 açai CL água delicioso CL

‘Delicioso vinho de açai’

(2) **karo nãk ʔaʔ pĩk ʔaʔ**

arara boca CL preto CL

Em Karo, os classificadores classificam o seu objeto quanto à forma, à função, ao gênero e ao arranjo. Além disso, é possível identificar uma origem claramente lexical em dois desses classificadores, como é o caso do classificador *ʔaʔ*, que também é nome e significa 'fruta'; e *ŋa*, que é um pronome de terceira pessoa do plural feminino.

Devido ao baixo número de classificadores existentes, podemos considerá-lo um sistema atípico, uma vez que línguas que possuem um sistema prototípico de classificadores (Chinês, por exemplo) apresentam mais de cem classificadores em seu sistema (Dixon 1986 e Grinevald 2000).

4.2. Munduruku

Os dados de Munduruku foram extraídos de Gomes (2006, 2009) e Crofts (1973, 1985). Gomes (2006, 2009) afirma que em Munduruku não há um sistema de classificadores, mas NFC, classe de nomes inalienáveis que desempenham uma função classificadora. Esses nomes não formam um grupo específico e não desempenham exclusivamente uma função classificadora. Abaixo, encontramos uma lista representativa desses nomes.

NFC	Significado
-bu	Cilíndrico e flexível
- 'a	Arredondado

²¹³ Neste trabalho, usaremos as seguintes abreviaturas (a ordem está de acordo com o aparecimento nos exemplos): **CL**: classificador. **R1**: indicador de determinante contíguo. **NFC**: nome com função classificadora. **3S**: terceira pessoa do singular. **R2**: indicador de determinante não-contíguo. **PRF**: aspecto perfectivo. **1s**: primeira pessoa singular. **O.peq.red**: objeto pequeno e redondo.

- 'uk	Oco
-dup	Folíforme
-da/-ta	Graniforme
-'ip	Em forma de pau/bastão

Tabela 3: NFC segundo Gomes (2006)

De acordo com Gomes (2006, 2009), a semântica dos NFC está relacionada à forma do objeto classificado. Eles possuem uma origem lexical bem clara e, quando desempenham a função classificadora (uso derivado do nome), não possuem autonomia lexical. Assim como observamos no Karo (*ʔaʔ* 'fruta'; *ŋa* 'elas') muitos desses nomes continuam sendo sintagmas nominais na língua, todavia, em contextos específicos, desempenham função gramatical de classificador.

Nesse trabalho, assumimos a hipótese de que esses nomes, na função classificadora, são partículas gramaticalizadas. O fato de eles poderem se compor com outros predicados (à semelhança do Karo), isto é, com verbos, com adjetivos, com outros sintagmas (numerais, demonstrativos, nomes inalienáveis e verbos nominalizados); e de perderem a autonomia lexical (são obrigatórios nas construções de classificação), evidenciamos um comportamento de partículas gramaticais.

(3) **Bekicat puy Ø-bu [o'=su-bu-aoka]**
Menino cobra R1-NFC 3S=R2-NFC-matar.PRF

'O menino matou a cobra'

(4) **Warepupu dup o'=tup-'at**

Borboleta R1.NFC 3S=R2.NFC-cair.PRF

Desse modo, uma vez que consideramos tais partículas gramaticais, a presença do classificador no objeto e nos verbos, nas construções acima, demonstra concordância na língua. O fato de a ausência da concordância do classificador no predicado verbal gerar agramaticalidade²¹⁴ à sentença corrobora a hipótese desse fenômeno ser concordância e não apenas incorporação por repetição, como discute Gomes (2006, 2009).

4.3. Mekéns

Os dados de Mekéns foram extraídos de Galucio (2001). Em Mekéns, todos os cognatos achados são nomes simples que podem aparecer livremente na sentença. Todavia, em Mekéns, alguns nomes alienáveis, em

²¹⁴ Sentença (3) sem concordância com objeto gera agramaticalidade.

*bekicat puy [o'=su-bu-aoka]

Menino cobra 3S=R2-NFC-matar.PRF

'O menino matou a cobra' (Gomes 2006)

(6) **o-iko apara**
1s-comida banana

construções genitivas, podem ser classificados por outros nomes com semântica genérica. Esses nomes são chamados por Galucio (2001) de *Classifier Stem*. Eles também podem aparecer como nomes livres. Exemplos:

- (5) **o-ŋo ameko**
 1s-animal cachorro
 ‘Meu [*animal*] cachorro’

Esses nomes classificadores, isto é, *ŋo* ‘animal’ e *ikeo* ‘comida’, perdem sua autonomia lexical e categorizam o nome possuído da construção genitiva. Assim, os nomes *ameko* ‘cachorro’ e *apara* ‘banana’ pertencem, respectivamente, à categoria dos animais e das comidas.

4.4. Karitiana

Os dados de Karitiana foram extraídos de Storto (1999) e Landin (1983). Storto (comunicação pessoal) afirma que em Karitiana, nomes inalienáveis, em posição de modificadores em construções compostas, perdem parcialmente sua autonomia lexical e classificam outro nome presente em construções compostas. O nome *-se* ‘líquido’, por exemplo, é um nome inalienável. Quando composto com outros nomes, classifica-os quanto à forma, isto é, forma líquida. Exemplos:

- (7) a) **-se**: ‘líquido’
 b) **e-se**: ‘chuva’.
 c) **'eetese**: ‘mel de abelha’

d) **goharara-se**: ‘leite de borracha, seringa’

e) **nōm-se**: ‘leite materno’.

4.5. Gavião

Os dados de Gavião foram extraídos de Moore (1984). Segundo o autor, na língua Gavião, nomes podem ser classificados por outros nomes. Esses nomes classificadores formam um composto de palavras complexas com a expressão nominal precedente.

Todos os cognatos do Gavião coletados nesta pesquisa são desse tipo. À semelhança do Mundurucu, esses nomes podem ter dois sentidos: um primitivo e um derivado, que origina a leitura classificadora. Assim, *káp* significa ‘ovo’ (sentido primitivo), mas pode ter um sentido derivado e significar ‘objeto pequeno e redondo’. Exemplo:

- (8) **zoc** **káp**
 chuva o.peq.red

‘Granizo’

5. Considerações finais

Por meio da análise dos cognatos e das formas reconstruídas do nosso *corpus*, pudemos perceber que em Proto-Tupí, os nomes reconstruídos são provavelmente nomes simples. Desse fato, mostramos que não há evidências claras de que em Proto-Tupí havia classificadores. Assim, acreditamos que Karo e Munduruku tenham inovado na direção de criar um sistema de classificação nominal, pois não foi possível reconstruir classificadores na protolíngua.

A análise dos dados das línguas Mekéns, Karitiana e Gavião mostra que há, nessas línguas, um processo de classificação relacionado às construções compostas ou genitivas com nomes inalienáveis. A perda da autonomia lexical desses nomes nesses tipos de construções é um processo emergente que parece dialogar com o sistema de classificadores de modo geral.

REFERÊNCIAS:

- AIKHENVALD, A.Y. *The languages of the Amazon*. New York: Oxford University Press. 2012
- CROFTS, M. *Gramática Munduruku*. Brasília: Summer Institute of Linguistics (SIL). 1973
- _____. *Aspectos da língua Mundurukú*. Brasília: Publicações do Summer Institute of Linguistics. 1985
- COSTA, J.C. *Classificação Nominal nas línguas do Tronco Tupi*. Relatório Final de Inicial Científica. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2011.
- GABAS JÚNIOR, N. *A Grammar of Karo (Tupi, Brazil)*. Tese de doutorado, Universidade da Califórnia, Santa Barbara. 1999.
- GALUCIO, A.V. *The morphosyntax of Mekens (Tupi)*. Tese de doutorado, University of Chicago. Chicago. 2001
- GOMES, D. M. *Estudo Morfológico e Sintático da Língua Munduruku (Tupi)*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília. Brasília. 2006.
- _____. *Classificação Nominal em Mundurukú: forma, função e tipologia*. In: LIAMES 9, pp. 7-25. 2009.
- GRINEVALD, Colette. “A morphosyntactic of classifiers”. In: *Systems of nominal classification*. Cambridge University Press. 2000.
- LANDIN, D. *Dicionário e Léxico Karitiana/Português*. Sociedade Internacional de Lingüística (SIL). Cuiabá. 1983.
- MOORE, D. *Syntax of the Language of the Gavião Indians of Rondônia, Brazil*. Ph.D. dissertation, City University of New York, C.U.N.Y. New York. 1984.

RODRIGUES, A. As vogais orais do Proto-Tupi. In: *Novos estudos sobre línguas indígenas*. Brasília. Ed. Universidade de Brasília. 2005

_____. & CABRAL, A.S.A.C. *Línguas e Culturas Tupí*. Brasília: Curt Nimuendajú. 2007.

_____. *Tupían*. In: Campbell, Lyle; Grondona, Verónica. (Org.). *The Indigenous Languages of South America: a comprehensive guide*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2012, p. 495-573.

STORTO, L. *Aspects of a Karitiana Grammar*. Ph.D. dissertation, Massachusetts Institute of Technology. Massachusetts. 1999.

STORTO, L. & P. BALDI. The Proto-Arikem Vowel Shift. Artigo apresentado na Conferência Anual da Linguistic Society of America. 1994.

(DES)ENVOLVENDO A TRAMA COM O ESCRITOR: EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Joana Rosa de Almeida²¹⁵

Resumo: Este estudo tem por objetivo descrever, analisar e discutir a prática de letramento escolar em que as atividades propostas pelos professores sejam mediadas pela literatura infantil. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a compreensão da leitura e escrita decorre de um processo ativo, complexo e transformador estabelecido entre o leitor e o autor. Nas questões metodológicas, o estudo focaliza o contexto e as atividades didáticas criadas para o ensino de leitura de obras literárias e de produção de texto. Por fim, procura-se, através de algumas reflexões relativas ao processo de letramento, contribuir para a realização de uma prática pedagógica em que o professor possa refletir criticamente e implementar inovações, buscando proporcionar aos seus alunos atividades capazes de proporcionar autonomia e transformação. Trata-se, pois, de um convite aos educadores para que eles façam reflexões acerca da associação do letramento/literatura infantil. Enfim, este estudo constitui uma oportunidade para se estabelecer a discussão referente à relação entre o processo escolar de letramento e os usos sociais efetivos da leitura e da escrita na vida dos educandos, sem perder de vista a consecução dos objetivos individuais e coletivos, bem como o uso da literatura como instrumento didático e a escolarização da literatura. As conclusões indicam que um trabalho didático com ênfase na literatura infantil proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico, as decisões entre ensinamento/mediação da literatura, além de outras questões que provavelmente venham aflorar no processo educacional.

Palavras-chave: literatura; letramento; leitor.

Abstract: This study aims at describing, analysing and discussing the school literacy practice, in which the activities suggested by the teachers are mediated by infant literature. Thus, one should start from the presupposition that the learning of reading and writing comprehension results from an active, complex and transforming process between reader and author. Concerning the methodological issues, the study focuses the context and the activities designed to the teaching of reading of literary books and the production of texts. Finally, through some reflections about the literacy process, we also tried to contribute to the accomplishment of a pedagogical practice in which the teacher could critically design and implement innovations so as to provide creative activities which would lead to autonomy and transformation. Thus, it is an invitation to educators to reflect about the association of literacy process and children literature. This study constitutes an opportunity to establish a discussion concerning the relation between the school process of literacy and the social effective uses of reading and writing in the life of students, having in mind the achievement of their own individual and collective goals as well as the use of literature as a pedagogical tool and the literature in school environments. The conclusion points to a pedagogical work with emphasis on infant literature, which provides the development of critical thoughts, and decisions with the mediation of literacy/literature. Besides, other issues can be emerged from this conclusion.

Keywords: literature; literacy practice; reader.

²¹⁵ Professora do Centro de Ensino e Pesquisa aplicada a Educação - CEPAE/UFG.

O presente estudo objetiva refletir, descrever, analisar e discutir a prática de letramento escolar²¹⁶ em que as atividades de leitura e escrita sejam mediadas por textos literários ²¹⁷. Para tanto, apresentaremos a contribuição da entrevista como gênero capaz de levar o leitor a expressar sua experiência de leitura, tornando-o sujeito no processo de produção oral e escrita, uma vez que as palavras servem de trama para tecer as relações sociais. Sendo assim, trata-se de uma proposta de trabalho com a literatura infanto-juvenil, que visa ir além da tarefa escolar, na medida em que possibilita a construção de sentidos pelo leitor. Apresentaremos o **Diário de Leitura**²¹⁸ como recurso didático capaz de:

- auxiliar e ampliar o conhecimento sistematizado;
- contribuir no processo de produção oral e escrita;
- possibilitar a revisão e na socialização das leituras feitas pelos alunos na dinâmica das interações: leitor/texto;
- favorecer ao aluno a possibilidade de análise crítica da realidade.

Os educadores do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG procuram exercer uma prática educativa capaz de promover o conhecimento de forma significativa, contribuindo para a formação do educando. Assim sendo, exploram e ampliam as experiências vividas pelos alunos, possibilitando-lhes desenvolver os aspectos cognitivo, emocional e cultural. Acreditam que o ensino deve propiciar aos alunos instrumentos de descoberta do mundo, para que possam conhecê-lo, estabelecer e dirimir dúvidas, valorizar o ambiente que os cerca, sem perder a totalidade sociocultural. Em síntese, os professores concebem a literatura infantil como suporte para a ampliação do conhecimento sistematizado.

A função da Escola não é só transmitir ‘conteúdos’, mas também facilitar a construção da subjetividade para as crianças e adolescentes que se socorrem nela, de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem e chegar a escrever sua própria história. Hernandes (1998, p. 12)

Os estudos teóricos têm demonstrado que à aquisição do conhecimento não se restringe à escola, mas cabe a esta explorar e ampliar as experiências vividas pelo aluno²¹⁹, possibilitando-lhe um crescimento cognitivo, emocional e cultural, tornando a aprendizagem mais eficiente, mais significativa e eficaz para o aprendiz. Para isso, é necessário realizar um trabalho que vise à aprendizagem como um processo ativo de (re)elaboração do conhecimento. As atividades podem ser desenvolvidas de maneira

²¹⁶ “O que o letramento depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinados contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o *quê, como, quando e por quê ler e escrever*”, ver SOARES

²¹⁷ Para Vygotsky a apropriação do conhecimento se dá a partir do que está disponível na cultura, sendo para isto, necessário disponibilizar o maior número de interações adequadas capazes de promover novas e melhores possibilidades de aprendizagem.

²¹⁸ O Diário de Leitura é feito em um caderno exclusivo, espaço em que os alunos fazem atividades, solicitadas pelos professores de Língua Portuguesa, relacionadas com os livros escolhidos pelos alunos na biblioteca de sala ou na biblioteca do CEPAE.

que os alunos vivenciem a construção do conhecimento, reelaborando-o, sistematizando-o e chegando a conclusões.

Nesta perspectiva, os professores buscam recuperar a função da interdisciplinaridade nas séries iniciais de escolarização, utilizando vários tipos de textos, procurando não cair na fragmentação do conhecimento, evitando atividades e conteúdos pouco significativos. Os educadores procuram estimular a autoconfiança do aluno mediante o reconhecimento de suas capacidades para que ele perceba suas possibilidades e possa tracar caminhos para o aprender. Para isso, eles trabalham com diferentes recursos didáticos, metodologias de ensino e linguagens variadas (verbal, plástica, corporal); elaboram atividades que estimule o processo de leitura e escrita, o raciocínio, formação de conceitos, a concentração, organização, para possibilitar ao aluno o desenvolvimento da autonomia, contribuindo assim com processo de produção oral e escrita; auxiliando-o no processo de aquisição do conhecimento sistematizado; favorecendo ao mesmo, a possibilidade de análise crítica da realidade

Os professores procuram, ainda, apreender a potencialidade que cada aluno possui, proporcionando oportunidades para que o mesmo possa elaborar o conhecimento, intervindo na realidade com base em questões que emergem no dia-a-dia. Por acreditar que o trabalho do educador não seja algo que possa ser dissociado da formação para a vida social; os educadores visam à formação de um sujeito que pensa, decide e age em diferentes contextos sociais. Desse modo, é importante que os mesmos atuem de maneira significativa sempre buscando compreender melhor a dinâmica do processo de aquisição do conhecimento, identificando os aspectos relevantes capazes de mediar essa aquisição.

Os alunos do CEPAE trabalham com vários tipos de textos: literários, jornalísticos e científicos, diários e outros. O diário no primeiro e segundo anos é utilizado como pretexto para o aluno expor suas experiências, seus sentimentos e pensamentos de maneira espontânea. Nas séries seguintes, terceiro, quarto e quinto anos, o Diário é proposto de maneira que o aluno expõe seus pontos de vistas, suas críticas das leituras²²⁰ dos textos escolhidos de acordo com o interesse do aluno/leitor.

O texto escrito²²¹ é apresentado ao leitor/iniciante de modo espontâneo, incorporado à rotina do aluno de forma natural, gerando uma fonte de conhecimento do real, ligando a fantasia, como parte de sua experiência cotidiana. Os alunos tem acesso diariamente à biblioteca de sala e do CEPAE uma vez por semana, para fazerem sua escolha exercerem seu papel de leitores e também de críticos, isto é, verem a história por dentro, serem capazes de adentrar um caminho pelo qual só o leitor/ sujeito é capaz de ir.

O aluno/leitor encontra nas atividades com o Diário de Leitura uma forma de socializar as experiências do texto literário, pois a leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e opiniões. E na

²²⁰ O termo leitura é concebida na visão de Paulo Freire:” em que o homem, ser histórico, se manifesta diante da vida e dos fatos realizando suas leituras e se posicionando diante delas.”

²²¹ Kleiman (2002. p. 62) “Texto (do latim *textus*, tecido) é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções: um romance, uma carta, uma palestra, um quadro, uma foto, uma tabela são atualizações desses sistemas de significados, podendo ser interpretados como textos.”

interlocução entre os leitores, autor e contexto, vai sendo gerado o fio condutor, as questões que são capazes de costurar no tempo as histórias construídas socialmente (re)construídas pelos alunos.

Os textos literários funcionam como elemento facilitador da estruturação e exteriorização do pensamento da criança possibilitando, ainda, a expressão de seus sentimentos e anseios, através de diversos meios: ilustrações, jogos dramáticos, produção escrita e outros, sem perder o caráter estético das obras. As atividades baseadas nas obras literárias auxiliam a criança a expressar sua criação, o imaginário e também ajudam na construção de sua representação do mundo. Entendendo a escola como um espaço privilegiado para a ocorrência da leitura e da escrita, possibilitando a formação do leitor crítico que relaciona e sabe distinguir a realidade e a fantasia, o usuário eficiente da linguagem escrita não surgirá de forma espontânea. Ele surge após muito trabalho e de forma gradativa. Nesse sentido, faz-se necessário também um interlocutor crítico e eficiente engajado frente ao processo de ensino, dialogando e mediando a relação dos mesmos (aluno e professor) com os textos literários ou qualquer outro tipo de texto.

Embora a ficção não seja uma realidade concreta, palpável, os acontecimentos são tirados dessa realidade e colocados em outra dimensão: a fantasia. E, ao lerem uma obra literária, os leitores são capazes de desfazer o laço imaginário que une a fantasia e a realidade e apropriarem-se da primeira como se a mesma nunca tivesse deixado de ser realidade. Uma obra literária apresenta, sem dúvida, um leque de possibilidades de leituras e criações e, nesse sentido, favorece a relação entre a ficção e a realidade. É uma relação dinâmica, em que o leitor é também produtor de textos; ler é sempre um ato de interpretar, recriar que não se esgota num simples decifrar; é um processo de construção.

A prática de leitura pode ser apreendida como forma de compreensão de significados formando um percurso social e crítico dos seus usuários. Segundo Soares (1999, p. 26), “o texto não preexiste à sua leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui.”

O leitor é um indivíduo particular que vive num determinado tempo e espaço. De um mesmo texto surgem leituras diferentes, porque a leitura é construção ativa no processo de interação. É no processo de interação desencadeado pela leitura que surge um novo texto, pois, ao ler, o sujeito também cria, produz, uma vez que o texto não tem inscrito em si todos os sentidos objetivamente, portanto, o leitor deve ser ativo, produtivo e criativo em sua ação individual de ler. Conforme afirma Silva (1991, p. 27).

A leitura é compreendida como sendo um processo interativo, pois o leitor utiliza-se de diversos conhecimentos anteriores para chegar a uma determinada compreensão. Existe uma relação do vivido, que também é um texto maior trazido para outro texto a ser compreendido, ou seja, o texto escrito. Nesse processo estão presentes o autor e leitor na produção e criação de sentidos que são gerados no contexto social. É, pois, na interação entre os sujeitos que se produzem os sentidos tanto na forma escrita quanto na forma de leitura.

A escrita exige certas habilidades: planejamento, seleção, inferências, revisão, para que seja executada com eficácia. A mediação do(s) colega(s) e da professora, durante a produção de textos orais

e escritos, e as atividades significativas possivelmente contribuirão para que educandos saiam com maior capacidade para questionar em vários aspectos de suas vidas, dentro e fora da escola.

A produção de textos pela criança é feita individualmente ou coletiva, após a leitura e discussão dos textos em pequenos ou grandes grupos. Tal produção tem o papel de reestruturação do significado da experiência, da ação, do observado, do discutido, ou seja, das ações vivenciadas, sendo as mesmas muito importantes para a aquisição do conhecimento.

Quando o aluno se envolve com a tarefa e é capaz de compartilhá-la com alguém, sem dúvida, será capaz de elucidar seus problemas na composição do texto e interagir com o colega, a fim de contribuir também com a produção do outro. Na produção dos textos, o professor, coordenador das atividades, orienta para a identificação dos aspectos mais importantes nos parágrafos: as informações, as ideias principais. No decorrer da leitura e interpretação, são feitos debates no sentido de tornar claras as ideias e informações do texto. Para isso, o significado das palavras desconhecidas é localizado no dicionário, discute o entendimento de conceitos novos e algumas formas sintáticas na apresentação do texto. Nesse momento, são evidenciadas associações relevantes aos conhecimentos já adquiridos e aos novos. Quando a professora dá explicações, faz esclarecimentos, acredita que o aluno usará o que aprendeu no sentido de assimilar os novos conceitos.

O escritor, nesse caso o aluno, tem como tarefa expor suas ideias de forma clara sem os recursos usuais da oralidade. No processo de escrita, ele procura se colocar no lugar do leitor, a fim de verificar a aceitabilidade do seu texto. À medida que o aluno/escritor ainda não domina a ortografia, ele solicita a ajuda da professora para orientá-lo na produção escrita, fazendo-o pensar sobre ela, ajudando-o a produzir textos adequados às mais variadas propostas.

A língua carrega em si múltiplos recursos expressivos que são retirados do universo social e coletivo. Ela dispõe de múltiplas interpretações, isto é, faz com que os enunciados não sejam unívocos, pois dependem do contexto, da cumplicidade dos interlocutores e das situações em que os mesmos são produzidos.

A obra literária é um campo aberto de possibilidades de leituras sempre dispostas a serem *vividas* e *revividas*. Desta forma, ainda que insubstituível e autônoma, a leitura da obra só se realiza e ganha sentido na voz de um leitor. Não há, portanto, como negar que a experiência da leitura traz em si uma margem de subjetividade.

A compreensão ativa de um texto conta com os conhecimentos prévios textuais e com os contextos socioculturais que estão ao alcance do leitor, exigindo dele o raciocínio lógico e capacidade de fazer inferências para que possa, ao ler, desatar o laço e (re)fazer o nó que une leitor/obra/ficção/realidade. Produzimos e reproduzimos sentidos quando lemos através das nossas inferências e dos fios que unem as informações, as estruturas lexicais e a gramática textual tecendo uma rede de relações entre o dito e o compreendido. O texto se apresenta como uma rede constituída por vários fios, tais como a organização gramatical, a estrutura lexical, as informações objetivas, as pressuposições, as intenções.

No decorrer da realização das atividades, os alunos participavam das discussões espontaneamente, a fim de expor suas ideias a respeito da história que foi lida pela professora ou pelo colega. Tudo isso acontece de forma envolvente, os alunos não conseguem ficar calados, sem participar. Nesse momento ninguém foge da interação. A discussão oral é desenvolvida de forma participativa, mantendo sempre interlocutores capazes de dizer suas opiniões e interpretações e também pedir esclarecimentos diante de qualquer dúvida suscitada durante as discussões. Quando os alunos expõem suas ideias, apreendem novos conhecimentos, pois nesse momento, a interação fornece elementos para a construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, atende às expectativas do interlocutor que se colocava no lugar do outro para compreender o discurso oral ou escrito:

O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos. Portanto, não se trata de uma atividade egocêntrica, se bem que, no começo, exercida solitariamente; depois, aproxima as pessoas e coloca-as em situação de igualdade, pois todos estão capacitados a ela (ZILBERMAN, 1990:19).

Nos exemplos²²² a seguir, tem como objetivo relatar 14 (catorze) eventos realizados ao longo do ano letivo (2010) em que os alunos expõem suas opiniões a respeito do ato de ler os livros selecionados e enviados pelo escritor: Newton Murce: *“Diferente, igual a todo mundo”* e *“Viagens”*, enfim, os alunos expõem suas opiniões, analisam e avaliam diferentes atividades realizadas em diversos momentos e contextos. Nas atividades realizadas priorizamos: a produção oral/leitura/ escrita.

1ª atividade: Chegada dos livros literários enviado pelo escritor: Newton Murce.

2ª atividade: Momento da entrega dos livros (no pátio).

3ª atividade: Apreciação e leitura das obras.

4ª atividade: Entrevista com os colegas do 2º ano “A” e “B”, (atividade em dupla):

Os alunos dos 4ºs entrevistaram os colegas do 2ºs. anos para saber o tipo de livro que eles tinham em casa, qual o tipo de livro preferido, qual o membro da família que costuma ler para eles e qual o lugar que gosta de ouvir as leituras dos livros literários

5ª atividade: Carta de agradecimento aos colegas do 2º ano “A” e “B”, (atividade em dupla):

“Goiânia, 4 de novembro de 2010.

Querido Leonardo,

Gostamos muito de você ter dedicado o seu tempo a nós; saiba que estamos gratos a você e esperamos que você tenha gostado como e o Pedro gostamos.

Sempre será bem vindo em nossa sala do 4º estaremos aqui sempre que você precisar, portanto pode contar conosco.

Depois vamos combinar de irmos contar histórias, sei que você é um bom contador de livros e é muito inteligente.

Espero fazer mais atividades com você.

Um beijo,”

6ª atividade: Diário de Leitura (informações sobre o livro lido):

Diário de Leitura,

“A parte que eu mais gostei foi quando ele tocou o piano, que ele sabia o que queria da vida”

Eu aprendi que não precisa copiar dos colegas para se r legal”

“A parte que eu mais gostei foi a que o Guto mudou.

Eu aprendi que para ter amigos não precisa ser igual a eles.”

Eu indico a leitura desse livro para quem se acha diferente.”

²²² Foi mantida, nas transcrições, a linguagem dos alunos, o mais próxima possível de como foram enunciadas: as concordâncias gramaticais e alguns aspectos típicos da linguagem oral foram transcritos da maneira que foram ditas.

*A parte que eu mais gostei foi quando ele se interessou pela música, porque música é uma coisa cultural e porque eu gosto muito.”
Eu aprendi que não devemos ser igual a todo mundo, cada um tem o seu jeito de ser.”*

Os alunos, através do Diário de Leitura, sugerem a leitura do livro a outros colegas/leitores, expõe seus sentimentos e mostra que o livro foi apreciado e que merece ser registrado em seu Diário de Leitura:

Leitora: *“O livro: “Diferente, igual a todo mundo” é muito bom. As pinturas são bonitas e o Guto, o nome do garoto diferente era muito inquieto.*

A parte que eu mais gostei foi o final porque termina tudo bem com o Guto.

Eu li o livro duas vezes e gostei muito, espero que você também goste, porque a professora vai trocar os livros. Se você não ler vai perder muitas coisas de tanto que esse livro fala das pessoas diferentes.”

Leitor: *“Eu li o livro “Viagens”, de Newton Murce, da Canone editora, da ilustradora Rossana Jardim.*

Este é um livro de pai pra filho e de filho para pai. Com Beto, o leitor conhece diferentes maneiras de viajar, tanto no espaço quanto no pensamento, admirando a beleza das coisas e das pessoas.

Não gostei deste livro, mas te indico porque você pode gostar.”

7ª atividade: Bilhete: Socialização da leitura dos livros entre os colegas da mesma turma.

8ª atividade: Resumo sobre os livros lidos (atividade em grupo).

9ª atividade: Socialização (através de bilhetes) entre os colegas das turmas “A” ⇔ “B”.

10ª atividade: Elaboração, em pequenos grupos, das perguntas para o autor: Os alunos do 4º ano “B” elaboraram questões para entrevistarem o escritor: Newton Murce após ter lido os livros: “Diferente, igual a todo mundo” e “Viagens”.

11ª atividade: Seleção e correção das perguntas para o autor: Newton Murce.

- 1- Como surgiu a ideia de escrever o livro “Diferente igual a todo mundo”?
- 2- Newton Murce o seu livro “Viagens” tem alguma coisa haver com sua historia de vida?
- 3- Em que você se inspirou para fazer o livro “Diferente igual a todo mundo”?
- 4- Newton Murce, como você criou os personagens do livro “Viagens”?
- 5- Foi difícil fazer o livro “Diferente igual a todo mundo”?
- 6- Newton Murce, de onde surgiu a vontade de escrever?
- 7- Porque você escolheu o piano e não outro instrumento mais clássico como o violino?
- 8- Newton, você teve outras ideias para o livro: “Viagens”?
- 9- Newton Murce, porque você escolheu esse título “Diferente igual a todo mundo”?
- 10- A inspiração de seu livro surgiu através de seu pai ou de algum membro de sua família?
- 11- Quantos livros você já escreveu?
- 12- Os seus livros são apenas para crianças ou você já escreveu livros para adultos?

12ª atividade: Escolha, pelos alunos, dos entrevistadores. Após a elaboração e escolha das perguntas, os alunos seleciona 12 colegas para fazerem o papel de entrevistadores.

13ª atividade: Entrevista (no auditório: 60 alunos – 3ºs. “A” e “B”, professores, diretora e o autor).

14ª atividade: Relatório sobre a atividade (entrevista) no auditório.

Os alunos se interessaram pela realização das atividades privilegiando questionamentos críticos, o pensar sobre o assunto em discussão. O trabalho em equipe é visto como uma forma de aprimorar a participação conjunta da evolução individual e da produtividade dos trabalhos, bem como somar a capacidade de contribuição. O momento de trabalho em conjunto é muito rico para a colaboração de todos no sentido de se atingirem objetivos comuns: *“Nós aprendemos que trabalhar em grupo é muito bom, cada um ajudou um pouco. Aprendemos com a leitura do livro “Diferente, igual a todo mundo” que cada um tem seu próprio talento e temos que aceitar as diferenças. Se todos fossem iguais, não teria graça. Ser diferente é ótimo.”*

As atividades com o gênero entrevista auxiliou aos alunos o reconhecimento dos procedimentos necessários para efetuar tal gênero; os papés do entrevistado e entrevistador,

oportunizou a aproximação de leitor/obra/ escritor literário: Newton Murce e permitiu a análise de obras literárias, além de rever outros gêneros: bilhete, carta, Diário de Leitura, etc.

É importante destacar que, durante as aulas, os alunos mostram-se descontraídos, à vontade, formulando grande número de comentários entre si e fazendo perguntas à professora. Tais comentários espontâneos, os questionamentos que fazem, o nível dos exercícios realizados e dos textos produzidos permitem avaliar a qualidade da aprendizagem. Com o intuito de atender as dificuldades apresentadas pelos alunos, tais como, selecionar e organizar suas ideias, tornando-as claras para o interlocutor, alguns textos são reestruturados coletivamente, momento em que são discutidos os aspectos formais da língua: uso de parágrafos, pontuação, elementos coesivos, concordância nominal/verbal e ortografia. A mediação do colega e da professora, durante a produção dos textos orais e escritos, contribui para a superação do medo de errar. Os alunos sentem muito entusiasmados pelas atividades, pois acreditam estar auxiliando a si mesmos e ao outro no desenvolvimento da leitura e escrita; acontece a solidariedade e colaboração, quando se ajudam mutuamente na leitura e escrita dos textos; aprende lidar com as dificuldades uns dos outros:

No decorrer dos trabalhos, os alunos passam a se preocupar com os aspectos formais da língua, reconhecendo e admitindo as próprias dificuldades. Os objetivos voltados para a formação do leitor e produtor de textos com autonomia estão implícitos no decorrer da execução das atividades, que são orientadas, no sentido de promover o desenvolvimento tanto da leitura quanto da escrita. Para tanto é dado ao aluno oportunidade de refazer ou complementar o seu texto em sala de aula. A professora e os alunos atuam com interesses comuns: melhorar a produção escrita e ampliar o conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. R. (2003). *Literatura Infantil na escola Laços (des)feitos*. FaE/UFMG.B.H.

(Dissertação)

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitex, 1992.

_____. *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à Sociolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CHARTIER, R. *A Ordem dos Livros - Leitores, autores e biblioteca na Europa entre os séc. XIV XVIII*. (Trad. Mary del Prione). Brasília: UnB, 1994.

_____. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador* (Trad. Reginaldo de Moraes). São Paulo: UNESP, 1999.

_____. *Os desafios da escrita*. (Trad. Fulvia M. L. Moretto). São Paulo: UNESP, 2002.

HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudanças na educação: os projetos de trabalho* - (tras. Jussara Haubert Rodrigues), Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KLEIMAN, Ângela B. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. *Leitura ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MURCE, Newton. *Viagens*. Goiânia, GO: Canône Editorial, 2009.

_____. *Diferente igual a todo mundo*. Goiânia, GO: Canône Editorial, 2009.

MARCUSHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Ezequiel T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy

Alves Martins et all (orgs). *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-48, 1999.

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

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. LAJOLO, Marisa. *Um Brasil Para Crianças – Para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.

_____. SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Orgs.) *Leitura perspectiva interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Leitura: perspectivas interdisciplinares. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.*

_____. *Literatura e pedagogia: Ponto e Contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

O IMPACTO DO QECRL NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA EM FLE

HMPS²²³JCCC²²⁴

RESUMO: Ensinar a produzir textos escritos em Francês Língua Estrangeira (FLE) é uma tarefa complexa que inquieta professores e alunos há muito tempo. Partindo desse fato, propõe-se neste estudo verificar o real impacto do Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas (QECRL) no ensino/aprendizagem da produção escrita (PE) em FLE em Belém-PA. O *corpus* é constituído de entrevistas respondidas por docentes de FLE e de tarefas de produção escrita apresentadas em manuais didáticos utilizados pelos professores entrevistados. A hipótese aqui levantada é a de que embora o QECRL tenha causado um impacto considerável no ensino/aprendizagem de FLE, notadamente se levarmos em conta que atualmente a maioria dos manuais didáticos seguem as orientações metodológicas do documento, sua influência nas salas de aula de FLE em Belém ainda parece ser relativamente reduzida, sobretudo no que concerne à competência de PE.

Palavras-chaves: QECRL; Produção escrita em FLE; Ensino/aprendizagem de línguas.

RÉSUMÉ : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en français langue étrangère est une tâche complexe qui inquiète les enseignants et les élèves depuis longtemps. Basés sur ce fait, nous proposons dans cette étude de vérifier le réel impact du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (QECRL) sur l'enseignement/apprentissage de la production écrite (PE) en FLE, à Belém-PA. Le corpus du travail est constitué d'interviews d'enseignants de FLE et de tâches de production écrite présentées dans les manuels utilisés par les enseignants interviewés. L'hypothèse posée ici est que même si le QECRL a eu un impact considérable sur l'enseignement/apprentissage du FLE – surtout si l'on tient compte du fait que la plupart des manuels de l'actualité suivent les orientations méthodologiques du document –, son influence dans les salles de classes de FLE à Belém semble encore relativement réduite, notamment en ce qui concerne la compétence de PE.

Mots-Clés: QECRL ; Production écrite en FLE ; Enseignement/apprentissage.

INTRODUÇÃO

Produzir textos escritos sempre provocou certo mal estar em professores e alunos. Este mal estar é justificado se se considera que se trata de uma prática complexa que necessita de muitos conhecimentos. Segundo Vigner (2012, p. 16), o ato de escrever, « plus que d'autres certainement, mobilise en effet des savoirs et des savoir-faire particulièrement nombreux et diversifiés, selon une mise en relation particulièrement complexe ». Há muitos alunos que, mesmo no fim do curso de uma língua estrangeira (LE), têm dificuldade em realizar tarefas de PE. Não se sentem em condições de produzir uma carta de motivação e, menos ainda, um texto mais complexo como uma monografia.

Há muitas variáveis que interferem no processo de desenvolvimento da escrita. Escrever é um ato que mobiliza diferentes competências – gramaticais, textuais, discursivas... – que se referem à capacidade de elaborar um texto escrito baseado na seleção e na organização coerente das informações /dos conhecimentos no âmbito de uma determinada situação de interlocução. Não podemos deixar de mencionar também a prioridade que é dada, durante as aulas de francês, às competências de compreensão e de produção oral, que atribuem frequentemente à escrita um papel de coadjuvante nesse

²²³Mestranda Hellen M. Pompeu de Sales (UFPA)

hellenpompeu2@hotmail.com

²²⁴ Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha (UFPA)

jccc@ufpa.br

cenário. Finalmente, não podemos tampouco negligenciar os manuais didáticos adotados nas aulas de produção escrita de FLE, nem as práticas do professor no momento de utilizá-las.

Dessas observações surgiu a ideia de estudar o impacto do QECRL no ensino/aprendizagem da PE do FLE em Belém. De fato, desde sua criação, em 2001, vários autores de manuais de FLE afirmam seguir as orientações do documento. Para guiar este trabalho, privilegamos duas questões de pesquisa: 1 – Qual é (foi) o impacto do QECRL nos manuais didáticos de FLE no que concerne às tarefas de PE ? 2 - Qual é (foi) o impacto do QECRL no ensino-aprendizagem da PE em FLE no que concerne às noções de Perspectiva acional e de Tarefa? A hipótese aqui levantada é a de que, embora o QECRL tenha causado um impacto considerável no ensino/aprendizagem de FLE, notadamente se levarmos em conta que atualmente muito manuais didáticos seguem as orientações metodológicas do documento, sua influência nas salas de aula de FLE em Belém ainda parece ser relativamente reduzida, sobretudo no que concerne à competência de PE.

Este trabalho está dividido em três partes. Na primeira, tratamos da produção escrita, do QECRL e focalizamos a Perspectiva acional (PA) e a noção de Tarefa; na segunda, a da metodologia, apresentamos os sujeitos, os *loci* e o *corpus* da pesquisa; na terceira, realizamos a análise das entrevistas efetuadas com os professores de FLE de Belém, assim como a do material pedagógico que utilizaram na sala de aula.

1. A PRODUÇÃO ESCRITA NO CONTEXTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE

Se refletirmos sobre a história das metodologias de ensino/aprendizagem das LE, podemos observar que, frequentemente, foi atribuído um papel relativamente secundário à competência de produção escrita. Até mesmo na metodologia tradicional (Gramática/Tradução), que foi hegemônica do fim do século XVIII ao início do século XX, a focalização era nas regras gramaticais e na tradução de textos literários e não na produção de textos escritos. Segundo Puren (1988), as atividades de ensino nessa metodologia eram as seguintes: memorizar listas de palavras, aprender regras de gramática, traduzir.

No fim dos anos 70, a prática de escrita ocupa um espaço maior no ensino/aprendizagem, pois as abordagens funcionais do francês introduzem a noção de discurso. Segundo Vigner (2009, p. 17), « l'écrit (en lecture comme en production) y retrouvait une place que les approches de type SGAV lui avaient longtemps contestée ».

Porém, nos anos 80, « la mise à l'écart progressive de ces approches, corrélative de l'émergence des approches communicatives a eu pour effet de marginaliser tout ce qui relevait de l'analyse du discours et de l'écrit » (Vigner, *idem*). Nesse contexto, os atos de fala foram privilegiados.

Atualmente, a PE começa a redescobrir seu espaço. Desde a publicação do QECRL (2001), esta competência tem aparecido com mais frequência nos manuais de FLE. Tudo indica que agora, com o

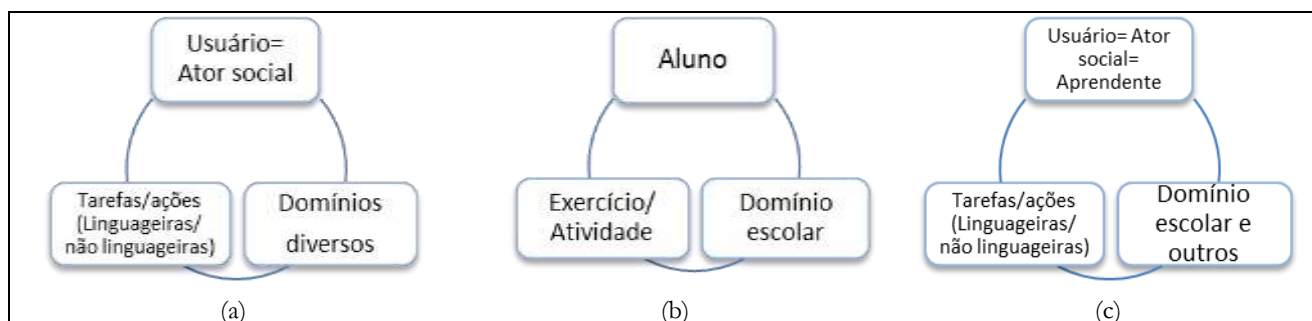
QECRL, começa-se verdadeiramente a compreender que a competência de PE também faz parte das ações sociais a serem desenvolvidas pelos aprendentes/utilizadores de línguas e que deve estar igualmente presente na sala de aula.

1.1 Uma perspectiva que coloca em cena a ação

A expressão *Perspectiva acional* nasceu com o QECRL²²⁵. Há ainda hoje em torno dela muitas discussões. Um exemplo: trata-se ou não de uma nova abordagem de ensino? Robert; Rosen; Reinhardt (2011, p.93) caracterizam-na como uma nova abordagem. Já para Béacco (2010) o Conselho da Europa não propõe uma nova abordagem, mas considera todas aquelas que são eficazes para alcançar os objetivos educativos dos aprendentes.

Os professores que adotaram a PA sentem a necessidade de levar os alunos a ultrapassar o patamar dos atos de fala, característicos da abordagem comunicativa (AC), a partir do momento que compreendem que o aprendente é um ator social/usuário da língua, que ele age no mundo e que realiza tarefas que não podem se limitar às languageiras. As tarefas não devem tampouco ser limitadas aos domínios escolares uma vez que, fora da sala de aula, o aprendente é confrontado a um mundo real que o espera para realizar ações em outros domínios. A vida real, portanto, não pode desaparecer quando o aprendente entra na sala de aula. Para ilustrar essa discussão, propomos a figura abaixo²²⁶.

Fig.1.1. a) Usuário de uma língua em contexto real; b) escolar tradicional, c) escolar acional.



Em (a), o usuário de uma língua em um contexto real é um ator social, isto é, uma pessoa que realiza tarefas e que age no mundo em diversas situações. Mas quando ele chega na sala de aula (b), o mundo real fica fora e ele se encontra como um estudante que realiza apenas atividades escolares. No ensino/aprendizagem da produção escrita, esta situação aparece quando se vê os alunos realizando atividades do tipo perguntas/respostas ou exercícios de gramática fora do contexto. No ensino acional (c), há um diálogo entre a escola e o contexto real. Compreende-se que o indivíduo, mesmo na sala de aula, é um aprendente/usuário/ator social que age no mundo, que executa tarefas que não são apenas escolares.

²²⁵ O QECRL é um documento descritivo, reflexivo e adaptativo elaborado pelo Conselho da Europa em 2001. Ele tem, entre outros objetivos, os que seguem: « 1- Encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes; 2 - Faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage et comment ils essaieront de les y aider » (Conselho da Europa, 2001, p. 11).

²²⁶ Elaborada por Hellen Pompeu.

1.2 As tarefas

A noção de tarefa já existia na AC, mas no QECRL ela aparece como uma ação necessária no ensino/aprendizagem de língua : « l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.30). Contrariamente à tarefa, os exercícios e atividades²²⁷ estão ligados diretamente ao saber linguístico.

Comparamos a ação na execução de uma tarefa com a realização de uma peça de teatro : os atores leem textos, memorizam, repetem etc. ; o diretor prepara os atores etc; os técnicos testam a luz, os cenários etc. Todo mundo tem muitas atividades até a representação da peça. Mas a ação só se realiza verdadeiramente quando a peça é interpretada. Acontece o mesmo na sala de aula : faz-se muitos exercícios e atividades, mas a finalidade é a realização da tarefa.

Contrariamente ao que creem muitos professores, uma tarefa pode ou não ser realizada na escola. Ela está diretamente ligada a uma ação que pode ou ser real ou simulada. A simulação é uma preparação para a vida e simular tarefas em sala de aula facilita a aprendizagem porque o aprendente é colocado em uma situação próxima da vida real. A respeito disso, Bérard (2009, p. 38), diz que « les tâches proposées dans la classe ne sont pas toutes identiques à celles de la vie car elles n'ont pas d'enjeu réel, la plupart du temps elles sont simulées, mais leur réalisation peut donner lieu à des interactions et des échanges comparables aux échanges réels ».

2. O CONTEXTO DA PESQUISA E O CORPUS

Para este trabalho, realizamos entrevistas com seis professores de duas instituições de Belém-PA (uma pública e outra privada). A instituição pública (IP) oferece cursos de Licenciatura de Letras/Francês em Belém e, também, assim como a instituição privada (IPR), cursos ao público em geral, isto é, àqueles que desejam aprender a língua para viagem, passeio etc.

Interrogamos quatro professores de francês da IP e dois da IPR. Eles serão nomeados aqui D1, D2, D3, D4, D5 et D6. Os da IP (D1 à D4). Atuam na Licenciatura de Letras/Francês e/ou nos Cursos livres oferecidos pela instituição. Os da IPR (D5 e D6) concluíram sua Licenciatura de Letras/Francês na IP. Eles já ensinaram nos Cursos livres dessa instituição.

Analisamos também manuais didáticos utilizados pelos professores para verificar se seguiam as diretivas do QECRL no que diz respeito às tarefas de PE. Na IP, os manuais adotados foram : *Alors!* et *Latitudes*. Na IPR, os manuais *Écho*.

²²⁷ Segundo Cuq (2003, p.94), o termo exercício remete « à un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique » ; et activité est un terme polysémique qui peut être lié, soit à l'idée de « répéter, comparer, mémoriser etc. », soit à celle de « répondre à des questions, résumer, participer à un jeu de rôle etc.

Os conjuntos pedagógicos *Latitudes*, *Alors!* et *Echo* são constituídos de: manuais (para os aprendentes), CD, cadernos de exercícios, guias pedagógicos (para os professores) e DVD. Eles foram concebidos para aprendentes adultos e adolescentes e podem ajudá-los a atingir os seguintes níveis: *Latitudes-1* (A1 et A2), *Latitudes-2* (A2 et B1), *Latitudes-3* (B1); *Alors!-1* (A1), *Alors!-2* (A2), *Alors!-3* (B1); et *Écho 1* (A1), *Écho 2* (A2), *Écho 3* (B1 - vol. 1), *Écho 4* (B1-vol.2), et *Écho 5* (B2). Aqui, interessamo-nos mais particularmente aos níveis A1, A2 et B1 comuns às duas instituições.

O *corpus* deste estudo é constituído pelas respostas obtidas através de entrevistas realizadas com os professores de FLE mencionados acima e pelas tarefas de PE apresentadas nos manuais utilizados por esses professores. As entrevistas, feitas com o auxílio de um *script* com cinco questões, foram gravadas no período de 27/02/2013 a 03/04/2013.

Para guiar o processo de análise, utilizamos duas questões de pesquisa: 1 - *Qual é (foi) o impacto do QECRL nos manuais didáticos de FLE no que concerne às tarefas de PE ?* 2 - *Qual é (foi) o impacto do QECRL no ensino /aprendizagem da PE em FLE no que concerne à noção de Perspectiva Acional e das Tarefas?*

3 A ANÁLISE

Nesta parte deste estudo analisaremos o impacto do QECRL nos manuais didáticos de FLE e no ensino/aprendizagem de PE em FLE.

3.1 O impacto do QECRL nos manuais didáticos de FLE

Para analisar o impacto do QECRL nos manuais didáticos de FLE, examinamos as tarefas de PE presentes nos manuais *Latitudes*, *Alors!* et *Écho*.

3.1.1 *Latitudes*.

Os manuais *Latitudes 1* et *2* têm cada um 12 unidades distribuídas em quatro módulos. Já o manual *Latitudes 3* é composto de nove unidades e não há divisão por módulos.

Os autores desse conjunto pedagógico afirmam que « les objectifs et les contenus de *Latitudes* ont été définis en prenant en compte les principes du Cadre européen commun de référence pour les langues » (*Latitudes 3*, 2010, p. 2). Adotando os princípios do QECRL, eles adotam também os princípios metodológicos do documento. De fato, no guia pedagógico do *Latitudes-3* (2011, p. 3), eles afirmam seguir uma abordagem acional e, parafraseando o QECRL, dizem que essa abordagem « considère avant tout l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans les circonstances et un environnement donnés ».

A noção de tarefa utilizada no conjunto pedagógico *Latitudes* está igualmente de acordo com o QECRL. Na introdução do volume 2 (2010), é dito que « ces tâches impliquent l'apprenant dans des actions de communication qui s'inscrivent dans un contexte social clair et aboutissent à une production et à un résultat mesurable ».

3.1.2 *Alors!*

O manual *Alors!* não assume explicitamente a PA, mas seus autores (Guia pedagógico *Alors !-1*, 2011. p. 7) afirmam que « la méthodologie adoptée est fonction du choix de placer les discours au centre de l'apprentissage, ce qui est une formulation du QECRL ». Ele não emprega o termo *tarefa*, muito utilizado no QECRL, mas *projeto*. Cada manual comporta cinco módulos. Ao fim de cada módulo há um projeto para ser realizado. Selecionamos para este trabalho dez projetos e também algumas tarefas, que não aparecem no manual com esse nome.

3.1.3 *Echo*

Os autores do conjunto pedagógico *Écho 1* (2010, p. 11), afirmam adotar uma abordagem acional. Para eles, « dès la première heure de cours, l'étudiant est acteur : La classe devient alors un espace social où s'échangent des informations, des expériences, des opinions et où vont se construire des projets ». Assim como *Alors!*, *Écho* não adota o termo *tarefa*, mas *projeto*. Na tabela abaixo é possível verificar a situação dos três conjuntos pedagógicos.

Manuais	Tarefas e/ou Projetos			Total
	Oral	Escrita	Oral/Escrita	
<i>Latitudes</i>	24	33	30	87
<i>Alors !</i>	08	37	14	59
<i>Écho</i>	07	26	11	44
Total	39	96	55	190

Constatamos que das 87 tarefas enumeradas no conjunto pedagógico *Latitudes*, 33 visam à PE e 30 propõem ações que trabalham as competências de PO/E juntas. No conjunto pedagógico *Alors!*, das 59 tarefas arroladas, há 37 de PE e 14 de PO/E. No *Echo*, das 44 identificadas, 26 são de PE e 11 de PO/E. Fica evidente portanto que, nos três conjuntos pedagógicos, as tarefas de PE et/ou PO/E são privilegiadas. Esse é um ponto que distingue os manuais acionais dos manuais comunicativos, pois estes últimos privilegiam tarefas de PO.

Nesta seção observamos que, nos três conjuntos pedagógicos analisados, *o impacto do QECRL nos manuais didáticos de FLE (no que diz respeito as tarefas de PE)* é relevante. Passamos agora à análise do eventual impacto do QECRL no ensino/aprendizagem de FLE.

3.2 O impacto do QECRL no ensino/aprendizagem da PE em FLE

Para analisar o impacto do QECRL no ensino/aprendizagem da PE, examinamos as respostas das cinco perguntas realizadas durante a entrevista.

3.2.1 O impacto da Perspectiva Acional no ensino/aprendizagem de FLE.

Nos trechos das respostas dos professores à primeira pergunta (abaixo) podemos observar que os docentes reconhecem que a PA é a orientação metodológica adotada nos manuais didáticos de FLE que eles utilizam na sala de aula.

1ª Pergunta: *De modo geral, qual a orientação metodológica indicada no manual que você utiliza em aulas de FLE?*

Trechos das respostas dos docentes:

- D1: (...) eles se filiam sim (...) à nova abordagem proposta pelo **Quadro Comum Europeu**.
- D2: (...) eles trazem a novidade...é... **abordagem acional**.
- D3: Sim segue as orientações do **Quadro**...e toda a concepção do método (...) eles mencionam a **approche actionnelle**.
- D4: É o que eles dizem... né...é que eles estão de acordo com o **Quadro Comum Europeu**, (...) estão seria a questão do **acional**, estaria passando da fase da abordagem comunicativa.
- D5: (...) aqui nós trabalhamos com a **abordagem acional** (...) também a Comunicativa, ela tá sempre presente, mas a **actionnelle** é nosso foco.
- D6: (...) segue o princípio da **abordagem acional**.

Nas respostas dos docentes D4 e D5, parece haver uma dicotomia entre a PA e a AC : para D4, a AC parece ter sido substituída pela PA; e para D5, a PA não comporta traços da AC. Essas afirmações talvez não estejam de acordo com o QECRL. De fato, segundo Béacco (2010, p. 98), não há « rien de vraiment novateur par rapport à AC des enseignements de langues, dont le QECRL recueille directement l'héritage et dont il ne constitue, de ce point de vue, qu'une reformulation ».

Observando os trechos das respostas dos docentes à segunda pergunta (abaixo) é possível verificar que a maioria deles acredita ser difícil seguir as orientações metodológicas do manual adotado, a PA. Somente D1 e D6 divergem dos colegas. Este último, porém, mesmo afirmando que é possível segui-la, declara que ainda não começou a fazer. O D4 fala da resistência dos alunos em seguir a proposta do manual e D5 parece opor a PA à AC.

2ª Pergunta: *Você acha que é possível segui-las? Justifique.*

Trechos das respostas dos docentes:

- D1: *Sim...sim. Está sendo possível seguir o manual (Latitudes) com as propostas. (...) ele não é denso, como o antigo (...)*
- D2: *Falo de uma introdução doce...devagar...porque o aluno sai da sala de aula e toda a vida é em língua portuguesa...(...) Está sendo lento...(...) mas eu vejo bons ventos soprando...*
- D3: *Sim...acho que sim. Aliás, acho que quanto mais no início nós seguirmos as orientações previstas no manual mais chances teremos futuramente de criarmos, de introduzirmos, de acrescentarmos atividades pertinentes (...).*
- D4: *Eu acho meio difícil devido ao público que a gente tem (...) com aluno que tá começando a língua...como é que tu vais fazer? (...) e mesmo o manual Latitudes tem coisas assim...é parece que é...e não...que guarda coisas do comunicativo. (...) Os alunos têm muita relutância em interagir em francês.*
- D5: *Eles dizem que são (...) uma metodologia, uma abordagem, mas nem sempre. É. Acho que elas estão sempre misturadas. Por exemplo, o ÉCHO...eles dizem que é actionnelle, só que a única coisa de actionnelle que ele tem é no final que ele tem um projeto. E é um projeto que nem é superactionnel (...).*
- D6: *Sim, sim, é possível. Esse é um ano que agente vai colocar em prática.*

Nos trechos das respostas dos docentes à terceira pergunta (abaixo) observa-se que, embora os professores compreendam que a PA visa levar o aluno a agir, eles ainda não estão convencidos da importância do procedimento.

3ª Pergunta: *O que você compreende por abordagem direcionada para a ação, apresentada no QECR?*

Trechos das respostas dos docentes:

- D1: *Isso não tem se mostrado claro (...) a gente não tem conseguido realizar essas ações como os autores planejaram...*
- D2: *(...) a ação comunicativa é fazer o aluno se movimentar...A perspectiva acional traz a novidade dos projetos...Ela deixa muito a desejar...*
- D3: *Bom...entende o aluno como alguém que tem papéis sociais. E essas ações elas dizem respeito não só como ações linguageiras como outras (...).*
- D4: *pois é, mas que ação? Antigamente era agir sobre o outro. Tu tens que fazer de conta...que estás numa farmácia. Pra mim, tudo que tu fizeres...eu acho que o aluno tá agindo...*
- D5: *Essa ação seria essa abordagem actionnelle, né? Essa ação seria aquilo que você faz. ...Todos os manuais trabalham a abordagem comunicativa...é quando ele propõe o jeu de rôle... Imagine que você tá na boate. Imagine o diálogo. Ele é comunicativo. A partir do momento que você larga o aluno lá na boate...ele vai conhecer alguém e depois vai me contar...aí é*

actionnelle. Porque ele ta agindo. Essa inovação é muito boa, infelizmente muitos professores não conhecem. Ex: levei os alunos no museu...tiveram que escolher uma obra e fazer um poema e depois teve a exposição. Mas não foi actionnelle porque ele fez a exposição mas ficou só ali. Porque não teve nenhum resultado de fato. Às vezes ele falava, às vezes não...

D6: *É você permitir que ele seja, que ele viva. A gente tem realmente a intenção de fazer o aluno agir no meio dele. Ele precisa interagir...conseguir um emprego...é voltado para o teu dia a dia mesmo...*

Observando as respostas (acima) é possível verificar que os docentes D3 e D6 relacionam o termo ação à ação social, principalmente D3. Essas respostas seguem a direção do que é afirmado no QECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 15), principalmente no que diz respeito às atividades linguageiras «celles-ci s’inscrivent elles-mêmes à l’intérieur d’actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification». Os outros docentes, principalmente D4 e D5, acreditam que há questões a respeito da PA que precisam ser esclarecidas.

Nesta seção, constatamos que, de maneira geral, os docentes conhecem a orientação metodológica do QECRL e tentam segui-la. As dúvidas sobre a PA, entre os que tentam compreendê-la, são frequentes «Mas, uma coisa deve ficar clara desde já. Não se trata DE MODO ALGUM²²⁸ de dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo» (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.11). Finalmente, podemos afirmar que *o impacto da Perspectiva Acional no ensino/aprendizagem de FLE* é pouco significativo: trata-se de uma introdução doce, como afirma D2 em resposta à segunda pergunta da entrevista.

3.2.2 O impacto das tarefas no ensino/aprendizagem da Produção escrita em FLE.

Observando os trechos das respostas dos docentes à quarta pergunta (abaixo) verificamos que não é fácil explicar a noção de tarefas.

4º Pergunta: *O que é para você um ensino realizado por meio de tarefas apresentado no QECRL?*

Trechos das respostas dos docentes:

D1: *Falha na gravação.*

D2: *Ainda estou amadurecendo. Ainda não posso dizer que eu já uso, já faço com toda a segurança. Dentro da minha prática ainda está um pouco na subjetividade. Sua pesquisa é muito importante porque faz a gente refletir. Quando eu penso nas tâches, na tarefa eu penso na vida do aluno lá fora da sala de aula para ele praticar o francês. Ele sai da sala de aula e vai viver na língua portuguesa... confesso que ainda estou a caminho...um dia chego lá...eu queria ver isso lá fora...mas ainda não consigo ver.*

D3: *A tarefa está num patamar acima...saímos de um patamar de exercício de conjugar...completar...envolve outras questões que não são só linguísticas. No Alors! estão presentes nos projetos*

D4: *Pois é... é o que o Béacco prefere...Eu também não avancei muito no Alors! Mas eu tenho a impressão que ele propõe uma tarefa, até antes que o Latitudes.(...) é esse levar o aluno a agir socialmente.*

D5: *(...) imagine que você vai organizar uma festa...e vocês vão imaginar um diálogo com a diretora, isso é atividade. Qual é a tarefa? ir até a direção e falar com a diretora. A tarefa é algo real. A atividade vai treinar, ele usa o comunicativo. A tâche ...é o que você vai colocar em prática. Saber-fazer. Antes a gente não fazia, mas a partir desse semestre todos os professores vão fazer.*

D6: *Seria muito mais do que uma atividade, em sala de aula. Alguns métodos dizem missão...tem esse direcionamento...que eles vivam a língua deles.*

Observando o que dizem os docentes é possível constatar que, na tentativa de diferenciar tarefas de atividades e/ou exercícios, D5 e D2 relacionam a noção de tarefa somente a uma prática real. Não se dão conta de que a simulação em meio escolar pode ser uma tarefa suscetível de preparar o aluno a

²²⁸ Destaque dos autores.

realizar tarefas análogas às que encontramos na vida real. Podemos observar também que D3 usa o termo exercícios de completar, conjugar etc. para diferenciar de tarefas. Seu ponto de vista é o mesmo apresentado por Cuq (2003), para quem o termo exercício está ligado a trabalhos gramaticais.

Nos trechos das respostas dos docentes à quinta pergunta, percebemos claramente que não é fácil trabalhar com a noção de tarefas de PE.

5ª Pergunta: *Você trabalha as tarefas de produção escrita sugeridas no manual de FLE? Justifique.*

Trechos das respostas dos docentes:

- D1: *Não só as que são propostas pelo manual, como outras...(..) o Latitudes equilibra as tarefas de produção oral e escrita.*
- D2: *Tenho trabalhado com uma certa dificuldade. (...) O aluno tem caderno de exercício...mas exercício de lacuna...mas aqui e ali tem exercício de pequenas composições. Eu prefiro dar mais atenção às pequenas produções...Vejo que poucos alunos têm a disciplina de fazer ...trabalhos escritos*
- D3: *Na verdade só uma vez nos tentamos fazer e te confesso que tivemos dificuldades.*
- D4: *Sim, mas, na verdade, o que é que tem no Latitudes, assim, do acional? O que a gente tem é muito exercício...eu não vejo nenhum exercício escrito assim dessa forma como eles pregam...mas eu não vejo nenhum exercício escrito no Cabier...eu acho que são mais exercícios simples...não tem assim nesse sentido de projeto...esse agir social.*
- D5: *Sim. As produções escritas, dependendo do nível têm um grau de dificuldade maior. No primeiro momento ele não vai escrever ele vai só colar, (...) a partir do quarto nível ele ainda cola um pouco. Ai ele coloca coisas da vida dele, mas é mais cola.*
- D6: *Sim, sim...grande parte eu uso do manual. Algumas coisas eu adapto, outras eu uso o método.*

Observando as respostas acima, constatamos que somente D1 e D6 dizem trabalhar com tarefas de PE em sala de aula. A resposta de D1, aliás, corresponde ao que verificamos na primeira parte desta análise: que no conjunto pedagógico *Latitudes* há um equilíbrio entre tarefas de PE e de PO. Analisando a resposta do D4 (sobre tarefas de PE no livro *Latitudes*), observamos que há discordância entre o que ele disse e o que verificamos na parte sobre os conjuntos pedagógicos. De fato, contrariamente ao que diz D4, há no conjunto pedagógico *Latitudes* 33 tarefas de PE e 30 de PO/E (ver tabela, p. 8). Pode ser que D4, em vez de trabalhar regularmente as tarefas na sala de aula de FLE, ele trabalhe, sobretudo exercícios de gramática e atividades pré-comunicativas. Se for esse o caso, o trabalho do docente não corresponde à PA.

Constatamos que *o impacto das tarefas no ensino/aprendizagem da produção escrita em FLE é relativamente fraco*. No entanto, está claro que os professores trabalham essa competência complexa apoiando-se nos seus conhecimentos, nas suas experiências e nos manuais que seguem os procedimentos metodológicos do QECRL.

CONCLUSÃO

Com esse trabalho procuramos verificar o impacto do QECRL no ensino/aprendizagem da PE em FLE. Em relação à primeira pergunta de pesquisa (Qual é (foi) o impacto do QECRL nos manuais didáticos de FLE?), observamos que esse impacto se traduz pelas numerosas tarefas e projetos que surgiram nos manuais após a publicação do QECRL. Em relação à segunda pergunta (Qual é (foi) o impacto do QECRL no ensino/aprendizagem da PE em FLE?), percebemos que é relativamente fraco. A noção de PA não parece clara para os docentes que, em sua maioria, procura saber mais sobre o assunto. Embora o QECRL já tenha completado 12 anos de existência, parece que muitos dos seus

utilizadores ainda têm dúvidas sobre os procedimentos do documento. Em relação, enfim, à hipótese aqui levantada, o resultado da pesquisa nos mostra que, mesmo que o QECRL tenha tido um impacto considerável no ensino/aprendizagem de FLE – sobretudo se levarmos em conta o fato que a maioria dos manuais didáticos mais recentes procuram seguir as orientações metodológicas do documento –, sua influência nas salas de aula de FLE em Belém parece ainda relativamente reduzida, notadamente em relação à competência de PE.

Evidentemente, não buscamos aqui fazer apologia do QECRL. Estamos conscientes de que o campo do ensino-aprendizagem de línguas é complexo. Pensamos, no entanto, que é importante conhecer novos princípios e procedimentos metodológicos veiculados por esse documento e refletir sobre suas implicações, mesmo sabendo que corremos o risco de nos enganar. « La connaissance est [...] une aventure incertaine qui comporte en elle-même, et en permanence, le risque d'illusion et d'erreurs » (Morin 2000, p. 94). Esse é o preço a pagar para avançar.

REFERÊNCIAS

- BÉACCO, J. C. Tâches, compétences de communication et compétences formelles. *Synergies Brésil*, n°spécial 1 - 2010 pp. 97-105. Consultado em 18/02/13. Disponível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/beacco.pdf>
- BEACCO, J. C. & GIURA, M. *Alors ! 1. Méthode de français fondée sur l'approche par compétences*. Paris : Didier, 2010.
- _____. *Alors ! 1. Méthode de français fondée sur l'approche par compétences*. Paris : Didier, 2010.
- _____. *Guide pédagogique Alors ! 1. Méthode de français fondée sur l'approche par compétences*. Paris: Didier, 2010.
- BÉRARD, E. Les tâches dans l'enseignement du FLE. *Le Français dans le monde*. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de Langue. Paris : 2009, (p. 36 a 44).
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto : Edições ASA, 2001.
- CUQ, J.P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Cle International, 2003.
- GIRARDET, J. ; PÊCHEUR, J. *Écho A1 – Méthode de français*. Paris : CLE International, 2010.
- _____. *Écho A2 – Méthode de français*. Paris : CLE International, 2010.
- _____. *Écho B1 – Méthode de français*. Paris : CLE International, 2010.
- LAINÉ, E. ; POUCHIN, N. *Guide Pédagogique - Latitudes 3*. Paris: Didier, 2011.
- LOISEAU, Y. et al. *Latitudes 2, Méthode de français*. Paris: Didier, 2010.
- _____. *Latitudes 3, Méthode de français*. Paris: Didier, 2010.
- MÉRIEUX, R. ; LOISEAU, Y. *Latitudes 1, Méthode de français*. Paris: Didier, 2010.
- MORIN, E. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du Futur*. Paris: Seuil, 2000.
- PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International, 1998.
- ROBERT, J.-P.; ROSEN, E.; REINHARD, C. *Faire classe en FLE – Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette, 2011.

VIGNER, G. Ecrire en FLE – Quel enseignement pour quel apprentissage ? *Le Français dans le monde*. Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. FIPF. Paris, 2012. (p. 14 a 33).

O TRABALHO DE REVISÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE AUTORIA

Fátima Cristina da Costa Pessoa²²⁹

José dos Anjos Oliveira²³⁰

Resumo: Este trabalho consiste em um recorte inicial de uma pesquisa sobre as implicações do trabalho de revisão de textos no processo de autoria de textos acadêmicos, com a qual se pretende refletir sobre as atividades do profissional chamado revisor de textos, na tessitura do texto autoral. Pretende-se compreender a forma como se processa esse jogo de lugares e papéis sociais que o revisor de textos e o pesquisador assumem e as relações que sustentam o conjunto de práticas reiteradas que são percebidas nessa etapa do processo de produção textual. Uma vez que se parte do princípio de que a autoria se manifesta como um conjunto de vozes, procura-se comprovar a hipótese de que o revisor também se constitui em uma dessas vozes presentes nesse processo. O trabalho do revisor interfere na autoria textual por estar envolvido nos conflitos acerca dos problemas linguístico-discursivos implicados na constituição dos textos, razão pela qual entende-se que se pode considerar o trabalho de revisão de textos como uma autoria compartilhada. A perspectiva discursiva aqui assumida terá por base as discussões travadas por Foucault (1969; 2012) acerca de autoria e os trabalhos de Orlandi (2001a e b; 2008), que, com seus estudos sobre discurso e leitura, contribui sobremaneira para a abordagem do tema em questão.

Palavras-chave: Linguagem e trabalho; Autoria; Revisão de textos.

Résumé: Cet article se compose d'une coupe initiale d'une recherche sur les implications des travaux de révision de textes dans le processus de création de textes scientifiques, qui vise à réfléchir sur les activités de l'évaluateur professionnel appelé reviseur de textes, sur la tessiture du texte. L'objectif est de comprendre comment se déroule ce jeu de places et de rôles sociaux que le reviseur de texte et le chercheur jouent et les relations qui soutiennent l'ensemble de pratiques qui sont perçues à ce stade du processus de production textuelle. Comme il est supposé que le texte s'exprime comme un ensemble de voix, on cherche à prouver l'hypothèse que le reviseur constitue également une de ces voix dans le processus. Le travail du reviseur interfère avec le travail de l'auteur du texte une fois ce travail est impliqué dans les conflits au sujet des problèmes liés à linguistique discursive que constituent les textes, cela est pourquoi nous comprenons que le travail du reviseur peut être considéré comme un travail de relecture partagée avec l'auteur. L'approche discursive adoptée ici sera basé sur les discussions menées par Foucault (1969; 2012) sur le travail de l'auteur et Orlandi (2001a e b; 2008), qui, avec ses études sur la parole et la lecture, a contribué grandement à aborder le sujet étudié.

Mots-clés: Langue et travail; Auteur; Relecture.

1 Introdução

Dada a complexidade do conceito e pelo fato de já ter sido objeto de análise de outras disciplinas, muitos analistas do discurso mostram-se reticentes em relação ao fenômeno da autoria. No

²²⁹ Professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras.

²³⁰ Revisor de Textos da Universidade Federal do Pará.

Brasil, no entanto, analistas como Orlandi e Possenti têm se debruçado sobre o tema, dando valiosas contribuições para os debates acerca dessa questão. A importância dessa pesquisa está justamente no fato de tentar explorar um pouco mais o assunto com base, principalmente, nos trabalhos de Orlandi (2001a e b; 2008), e de Foucault (1969; 2012), estudioso que muito explorou essa área, e em cujas teorias aquela autora se apoia, estendendo suas análises para o campo do discurso e da leitura.

Para Foucault (1969), a função-autor não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas. Essa função remete pura e simplesmente a um indivíduo real, uma vez que pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar. Com base nesse postulado, entende-se que o processo de leitura e escrita realizado pelo revisor de textos contribui para também revelar as identidades que definem os lugares de autor e de leitor, constituídas sempre por distintas memórias discursivas e variadas práticas discursivas, o que faz ver o trabalho daquele profissional não como aplicação ou replicação dessas memórias, mas como difícil negociação entre elas, a partir do que cada projeto editorial demanda dos envolvidos (SALGADO; MUNIZ JR., 2011).

Dessa forma, o propósito dessa pesquisa é mostrar como a função-autor dá voz ao revisor de textos e como este se manifesta no texto acadêmico, o que será possível por meio da análise de, a princípio, três processos de trabalhos acadêmicos que serão acompanhados em todas as suas etapas, desde a chegada dos originais nas mãos do revisor de texto até a versão final do trabalho.

2 O conceito de autoria em uma abordagem discursiva

Em um célebre debate com M. de Gandillac, L. Goldmann, J. Lacan, J. d'Ormesson, J. Ullmo e J. Wahl, Foucault (1969) responde à polêmica pergunta “o que é um autor?”, relacionando a figura do autor à noção de obra, procurando destacar a posição do autor em um determinado campo discursivo.

Foucault (1969), ao se referir à necessidade de descobrir os locais onde a função de autor é exercida, afirma que o autor não é exatamente nem o proprietário nem o responsável por seus textos; não é nem o produtor nem o inventor deles. É o que ele chama de relação de apropriação.

O autor é, sem dúvida, aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito. Mas a atribuição – mesmo quando se trata de um autor conhecido – é o resultado de operações críticas complexas e raramente justificadas. São, segundo ele, as incertezas do *opus*. A isso ele chama de relação de atribuição (FOUCAULT, 1969).

Segundo Foucault, a noção de autor constitui o momento crucial da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas e também na história da filosofia e das ciências. Ele

examina unicamente a relação do texto com o autor, a maneira com que o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior, pelo menos aparentemente.

As ideias desse teórico parecem corresponder às de Orlandi (2008), segundo a qual, para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que se remete à sua própria interioridade: ele constrói, assim, sua identidade como autor. Isto é, o sujeito aprende a assumir o papel de autor e aquilo que este papel implica.

O autor é, então, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido, o que implica a inserção do sujeito na cultura e sua posição no contexto histórico-social.

Com base em Ducrot, que considera como funções enunciativas do sujeito a de locutor (que é aquela pela qual ele se representa como eu no discurso) e a de enunciador (perspectiva que esse eu constrói), Orlandi (2001b) acrescenta, de acordo com o princípio da autoria de Foucault, uma outra função: a de autor. A autora propõe colocar a função discursiva autor junto às outras e na ordem (hierarquia) estabelecida: locutor, enunciador e autor. Haveria, então, uma variedade de funções que vão em direção ao social. Segundo ela, esta última é aquela em que o sujeito falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções.

O autor é a função social que o “eu” assume enquanto produtor da linguagem. Das dimensões enunciativas do sujeito, é a que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico) e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc. (ORLANDI, 2008).

O “princípio de autoria” de Foucault estabelece que “o autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações” (FOUCAULT, 2012, p. 25). De acordo com esse princípio, o autor está na base da coerência do discurso. No entanto, para ele, tal princípio não vale para qualquer discurso nem de forma constante. Orlandi o utiliza de modo diferente e afirma que o princípio é geral, uma vez que o texto pode não ter um autor específico, mas sempre se lhe imputa uma autoria.

Acerca da noção de apagamento do sujeito, Foucault (1969) considera que, na escrita, não se trata de manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer.

Orlandi amplia essa noção de apagamento do sujeito apresentada por Foucault, afirmando que

O autor é a instância em que haveria maior “apagamento” do sujeito. Isto porque é nessa instância – mais determinada pela representação social – que mais se exerce a injunção a um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que diz. É da representação do sujeito como autor que mais se cobra sua ilusão de ser origem e fonte de seu discurso. É nessa função que sua relação com a linguagem está mais sujeita ao controle social. (ORLANDI, 2008, p.78).

Assim, do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância, bem como “unidade”, “não-contradição”, “progressão” e “duração” do seu discurso (ORLANDI, 2008).

Para dar conta dessas exigências, o autor pode recorrer à figura do revisor de textos, profissional muitas vezes imprescindível na versão final dos trabalhos e uma das muitas vozes que se fazem presentes no processo de autoria, o qual estaria incumbido de gerenciar os conflitos acerca dos problemas linguístico-discursivos detectados no texto.

3 Função-autor *versus* sujeito e outros conceitos-chave para se compreender o conceito de autoria

Todo discurso apresenta uma função-autor, elemento coercitivo responsável pela organização e construção do texto. A função-autor joga com campos ideológicos inserindo lugares de subjetividades, de modo a veicular aquilo que pode e deve ser dito, a partir de uma posição e uma conjuntura dadas, em determinadas condições sócio-históricas. Esse trabalho coercitivo da função-autor delimita o que deve ser posto em ação na construção do texto, escolhendo para quem deve dar-se voz, ou seja, essa função é responsável pelas escolhas dos lugares discursivos (LIMA, 2006).

O sujeito, por sua vez, ocupa posições diferentes no mesmo texto. Isso faz com que se considere a heterogeneidade como forte característica do universo discursivo ao mesmo tempo em que remete às condições de produção da leitura e da escrita (ORLANDI, 2008, p. 76).

As várias posições do sujeito podem representar diferentes formações discursivas no mesmo texto e a relação entre as diferentes formações discursivas no texto podem ser de muitas e diferentes naturezas. Por isso, pretende-se abordar a função discursiva assumida pela função-sujeito revisor de textos, na qual o revisor se coloca na perspectiva de autor, ocupando um lugar legitimado em relação ao que diz.

Desse modo, pode-se considerar o trabalho de revisão de textos como uma autoria compartilhada, uma vez que o revisor interfere das mais diversas formas no texto. Sendo assim,

Pensados no campo discursivo em que se produzem os textos autorais, os processos de preparo das publicações permitem ver relações entre as manobras internas e seu exterior; dos autores e aquelas com que os encarregados de tratar editorialmente os textos autorais intervêm na autoria, visto que trabalhar sobre um texto destinado a publicação é de muitas maneiras participar de sua constituição (SALGADO; MUNIZ JR., 2011, p. 95).

A autoria é uma das funções exercidas pelo sujeito no interior das práticas discursivas e apresenta uma relação direta com os fatores externos de condição de produção e aparição do discurso. Por isso mesmo, é alvo direto de um poder coercitivo que age sobre a sua forma sujeito.

Orlandi (2001a, p. 76), quando trata da categoria de sujeito como autor, afirma que o sujeito “[...] ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor”.

Ao falar sobre a assinatura legitimadora da “função-autor”, Foucault (1992, p. 61) ressalta que a autoria “[...] foi um processo que veio se desenvolvendo desde a época medieval, como um dos dispositivos que visaram a controlar a circulação dos textos ou dar-lhes autoria por meio de uma assinatura legitimadora”. Por isso, a função-autor se caracteriza pela dispersão ou rarefação que assume o sujeito em um espaço de coerções. Tal função, portanto, não se reporta a um só sujeito, mas a todos que possam exercer com soberania o “lugar” de autor.

Na reescritura do sujeito, Foucault (1996) chega à proposição de que a figura de autor é uma função discursiva; portanto, a delimitação do espaço da categoria de autor deve estar voltada à análise da materialidade do discurso, uma vez que o propósito de investigar o autor é o de investigar a função e as formas de dispersão do sujeito no discurso.

O sujeito, por sua vez, não é origem dos sentidos, mas está mergulhado, imerso na trama histórica. Porém, vale lembrar que não se está falando de um sujeito como categoria empírica, nem de um sujeito enquanto indivíduo. Este é um “sujeito do/no discurso”, o qual está inscrito na materialidade do discurso, na maneira como ele aponta para seu autor, para o princípio da autoria.

Para Foucault (1992), o princípio da autoria é, antes, um princípio de coerção do que recursos infinitos para a criação do discurso. Para ele, a função-autor em nossa sociedade se caracteriza por não se exercer uniformemente da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilizações. A função-autor pode dar lugar a várias posições-sujeito e há coerções que determinam a condição de autor e a produção de sentidos, assim como há, ainda, um modo de existência, de circulação e de funcionamento dos discursos no interior de uma sociedade.

A função-autor é responsável por selecionar as vozes, os lugares discursivos e o encaminhamento que será dado ao texto. Assim, uma vez que se partiu do princípio de que a autoria se manifesta como um conjunto de vozes, pode-se dizer que uma delas corresponde à do revisor de textos, que não aparece, mas que tem sua voz incorporada à (ou diluída na) do pesquisador.

As representações estabelecidas pelo sujeito são uma herança com base naquilo que já foi dito e ouvido no interior de seu espaço discursivo, sendo marcadas pela memória histórica e, em consequência, pelo apagamento natural, porém sempre presente. Estas representações são ilusórias, haja vista que o sujeito é constituído pela estrutura da ideologia e do poder que o atravessam e o determinam.

Orlandi, ao tratar da relação do sujeito com a ideologia, afirma que “a ideologia é condição para a constituição do sujeito e dos discursos em uma teoria materialista do discurso” e “não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2001a, p. 20). Desta forma, sujeito, discurso e ideologia estão materialmente ligados.

Todo discurso se realiza em determinadas condições de produção que, por sua vez, estão ligadas à memória histórica que atravessa o sujeito em relação ao seu espaço social, com suas instituições e suas formas de controle sobre o sujeito no curso de sua história. Esta história ou memória possui uma relação na maneira como os objetos simbólicos estão relacionados com o momento particular da história de sua aparição, ou com a memória do já-dito, em um arrolamento com o imaginário que afeta os sujeitos em suas reais condições de existência.

Desse modo, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, ideológico, ou seja, as condições de produção (PÊCHEUX, 1997), constituem o sentido da sequência verbal produzida. Não são meros complementos.

Especificamente no que diz respeito ao diálogo travado entre revisor e autor, é preciso considerar ainda as memórias discursivas que se manifestam durante esse processo, que ora são explícitas, ora implícitas, ligadas a valores complexos e/ou contraditórios sobre os recursos da língua, os recursos da edição e os efeitos de sentido que tais recursos podem gerar no processo de constituição dos sentidos.

Salgado e Muniz Jr. afirmam que

No conflito solidário entre heterogeneidades (AUTHIER-REVUZ, 2004), funda-se a percepção de que as emendas propostas pelo coenunciador editorial são sempre dialógicas, porque lhes são constitutivas a relação eu-outro(s) e a retomada de vozes sociais diversas. Uma vantagem dessa perspectiva é trazer à luz vozes conflitantes que não aparecem de imediato. Isso põe em cena conflitos que subjazem à atividade desses profissionais ao convocar memórias discursivas nem sempre conciliáveis (SALGADO; MUNIZ JR., 2011, p. 90).

Orlandi (2001a), ao refletir sobre o conceito de memória em relação ao discurso, destaca que a memória discursiva é “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2001a, p. 31). A memória discursiva torna possível todo dizer e retoma, sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base de todo o dizível, sustentando cada tomada de posição pelo sujeito, pois os sentidos só se estabelecem pela retomada da memória discursiva. O sujeito, por sua vez, ao significar, também se significa e se constitui como ser interpelado pela discursividade que o atravessa. Assim, o sujeito se constitui pela retomada do já-dito ou do interdiscurso e pelos seus respectivos eixos na relação entre constituição e formulação.

Pensar o sujeito discursivamente é vê-lo enquanto uma posição ou “lugar” discursivo, no qual a historicidade e a ideologia da língua se materializam; portanto, o sujeito não é centralidade em relação à língua, mas é sim atravessado por ela no interior de uma formação discursiva.

Para a Análise do Discurso, não se pode pensar a categoria de sujeito enquanto ser empírico ou destituído de uma formação discursiva. O sujeito não fala por si só independentemente, mas se coloca em uma posição sujeito para que sua fala seja legitimada.

Os discursos são determinados pelas formações discursivas, uma vez que, para a teoria do discurso, não existe um sentido *a priori*. A linguagem não estabelece sentidos em uma relação intrínseca, mas se coloca na relação com o ideológico e o histórico. Ou seja, a língua estabelece uma relação com sua exterioridade ou com suas reais condições de produção. Nesta relação do discurso com a exterioridade, todavia, os sentidos migram, pois não são estáticos, e adquirem tantos sentidos quantos forem possíveis.

Em relação ao trabalho de revisão de textos, pergunta-se que deslocamentos de sentido são possíveis na construção conjunta dos textos acadêmicos e quais deslocamentos são perceptíveis para os sujeitos que ocupam os lugares de pesquisador e de revisor. Interessa também reconhecer que representações sobre a realização desse trabalho com a linguagem são construídas e transformadas durante o processo de revisão.

4 Conclusão

Neste artigo, procurou-se mostrar a relevância dos conceitos de autoria, sujeito, além de outras categorias propostas por Orlandi (2001a e b) e Foucault (1969; 2012), recorrentes na Análise do Discurso, a fim de apresentar um recorte de uma pesquisa mais ampla que vem sendo desenvolvida acerca do trabalho de revisão de textos acadêmicos e suas implicações no processo de autoria.

Como se pôde observar, a mobilização das noções propostas por esses dois estudiosos permitiu abordar o assunto apresentado de forma a evidenciar que as condições de produções e as posições-sujeito são postas em prática pela função-autor. Essa função é controladora do discurso e mobiliza o que será veiculado. Por conseguinte, elege quem terá voz e como essa voz se incorpora ao texto em processo de produção.

Dessa forma, tentou-se explicitar como a função-autor dá voz ao revisor, por meio do levantamento da posição-sujeito revisor posta em ação pela função-autor, partindo do pressuposto de que esta função organizadora do texto manipula os discursos convocados na e pela organização textual.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor*. Bulletin de la Société Française de Philosophie, 63º ano, n. 3, julho-setembro de 1969. Disponível em: <<http://www.fido.rockymedia.net/anthro/foucault>>. Acesso em 12 ago. 2012.

_____. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22 ed. São Paulo: Loyola, 2012. (Leituras filosóficas).

LIMA, Éderson José de. *As astúcias da função-autor no discurso jornalístico*: uma análise da posição de um jornal paranaense sobre as cotas. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001a.

_____. *Discurso e texto*: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001b.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, François & HAK, Tony (orgs). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Vários trad. Revisão técnica: Eni Orlandi. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

SALGADO, Luciana Salazar; MUNIZ Jr., José de Souza. Da interlocução editorial: a presença do outro na atividade dos profissionais do texto. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 87-102, 1º semestre 2011.

**DISCURSO E PODER DO MORADOR DE RUA: ESTUDO DA
HETEROGENEIDADE DISCURSIVA E DA POLIFONIA NOS TEXTOS DO JORNAL
“AURORA DA RUA”²³¹**

José Gomes

Filho²³²

Profa. Dr^a. Iraneide Santos

Costa²³³

Resumo: Este trabalho busca analisar, no discurso dos homens em situação de rua na cidade de Salvador, a construção de sua subjetividade, de sua identidade. Para tanto, valer-nos-emos como precípuo embasamento teórico da Análise do Discurso pecheutiana, tendo em vista que nas análises será central o conceito de formação discursiva, tal qual Pêcheux (1975) a concebe. Além disso, far-se-á também uso do conceito de heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ,1990) e de polifonia (BAKHTIN,1997). Elegemos como corpus os textos do jornal “Aurora da Rua”, cuja produção e veiculação são feitas pelos próprios moradores de rua. A pesquisa é qualitativa, considerando apenas duas edições, em especial, os textos de produção coletiva, identificando, por comparação, os traços recorrentes. Analisando os textos, observou-se que os moradores de rua, quando fazem uma imagem positiva de si mesmos, constroem um discurso singular em que, na descrição do funcionamento discursivo do seu dizer, identificam, na memória discursiva (interdiscurso), os valores que legitimam esta formação imaginária e, no nível da formulação discursiva (intradiscurso), descrevem uma identidade que se opõe a outras formações imaginárias construídas pela sociedade. Assim sendo, eles constroem um dizer discursivo que pode devolver-lhes a autoestima e ganhar visibilidade social, um sonho de muitos moradores de rua, espalhados por varias cidades brasileiras, em especial, a cidade Salvador.

Palavras-chaves: Heterogeneidade discursiva; Formação discursiva; Morador de rua; Exclusão social.

Résumé : Ce travail se propose d’analyser, dans les propos des hommes en situation de rue dans la ville de Salvador, la construction de leur subjectivité, de leur identité. Pour cela, nous appliquerons comme principal appareil théorique l’Analyse du Discours de Pêcheux (1975), étant donné que dans les analyses le concept de formation discursive tel qu’il l’a élaboré est central. En outre, nous ferons aussi usage du concept d’hétérogénéité discursive (AUTHIER-REVUZ,1990) et de celui de polyphonie (BAKHTIN,1997). Nous avons élu comme corpus les textes du journal « Aurora da Rua », dont la production et la distribution sont faites par les sans-abris. L’étude est qualitative, prend en considération seulement deux éditions, notamment les textes de production collective, et identifie, par comparaison, les traits récurrents. Lors de l’analyse des textes, nous avons observé que les sans-abris, quand ils présentent une image positive d’eux-mêmes, construisent un discours singulier dans lequel, dans la description du fonctionnement discursif de leur dire, ils identifient, dans la mémoire discursive (interdiscours), les valeurs qui légitiment cette formation imaginaire et au niveau de la formulation discursive (intradiscours), ils décrivent une identité qui s’oppose à d’autres formations imaginaires construites par la société. Il s’ensuit qu’ils construisent un dire discursif qui peut leur rendre l’estime de soi et leur apporter une visibilité sociale, un rêve de beaucoup des sans-abris dispersés dans plusieurs villes brésiliennes, notamment à Salvador

Mots-clés: Hétérogénéité discursive; Formation discursive; Sans-abri; Exclusion sociale.

1. Introdução

²³¹ Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia, realizado entre os dias 23 a 26 de abril de 2013 na cidade de Belém (PA).

²³² Professor do Instituto Federal da Bahia (IFBA) e doutorando em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia – josegomes@ifba.edu.br

²³³ Professora do Programa de Pós-graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – iraneidesc@uol.com.br

Há uma representação social institucional de que os moradores de rua são maltrapilhos, alcoolizados, sujos, de que residem sob marquises, pontes, viadutos, sujeitos ao abuso de drogas, à exploração da sexualidade. Imagina-se também que sobrevivam da mão de obra barata associada à cata de materiais de reciclagem (papelão, latas, garrafas pet, etc.) e estejam atrelados à violência urbana. Segundo depoimentos, a hora mais terrível para eles é a noite, porque não dormem, apenas cochilam com medo de perversidades como uso do fogo, de tiros, de atropelos para delírios de alguns psicopatas que não suportam a diferença no convívio social. Para reconhecer as representações identitárias deste grupo social excluído (“Homens invisíveis”), que aparentemente não detêm um discurso, esta pesquisa buscou concentrar-se numa comunidade de moradores de rua (“Comunidade da Trindade”), situada na cidade baixa, mais precisamente na Av. Jequitaia, perto da Feira São Joaquim na cidade de Salvador (BA), porque eles produzem e publicam um jornal de rua (“*street paper*”), intitulado “AURORA DA RUA”, bimensal, com oito páginas.

À semelhança do “Boca de Rua” de Porto Alegre, do jornal “O Trincheiro” e da revista “Ocas” de São Paulo, o jornal “Aurora da Rua” nasceu na Bahia em 2007 por iniciativa do Ir. Henrique, um monge peregrino francês, também morador de rua, que trouxe a experiência da Europa, no intuito de dar voz a todos aqueles que se encontravam em situação de rua. Enquanto os outros veículos têm uma estrutura gerencial em forma de *Ongs*, o jornal baiano é produzido, veiculado e vendido pelos próprios moradores ou ex-moradores de rua sob a orientação de uma jornalista profissional.

Nestes seis anos, foram publicados 37 números cujos temas foram variados como a moda, o amor, a habitação, a poesia, direitos humanos, o saber da rua, a amizade, evidenciando como a construção da subjetividade, da identidade do homem de rua não se faz num constructo essencialista de que todos têm a mesma origem ou o mesmo ideal, mas num processo discursivo em que o sujeito se posiciona, de forma estratégica e relacional, não com o “mesmo” sendo aquilo que é comum a todos, mas com a diferença como “aquilo que é deixado de fora- o exterior que a constitui” (HALL, 2012, p.106).

2. Fundamentação teórica

Para descrever e compreender esta erupção identitária do homem em situação de rua, usa-se Análise do Discurso pecheutiana, como disciplina de interpretação, abordando a categoria de heterogeneidade enunciativa, correspondente à fase da AD3 em que “o primado teórico do *outro* sobre o *mesmo* se acentua” (PECHEUX, 1997, p.315), destruindo aquela noção de máquina discursiva estrutural. Segundo Maldidier (2011, p.57), surge uma nova formulação, opondo os universos discursivos logicamente estabilizados, típicos da matemática, das tecnologias, dos dispositivos de gestão “aos universos discursivos não estabilizados logicamente do espaço sócio-histórico” como o discurso das ideologias dominadas, a ruminação dos discursos cotidianos, o conversacional e o carnavalesco. Trabalhar com uma mídia alternativa, que retrata a problemática dos moradores de rua, significa seguir esta proposta pecheutiana.

Nesta época, havia a preocupação com o interdiscurso, trabalhando a relação inter/intradiscurso, e, assim, surgiu Jacqueline Authier-Revuz (1990, p.26) que, com o conceito de heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso, baseada na concepção de interdiscurso (PÊCHEUX, 1997), no dialogismo de Bakhtin (2002), na abordagem do sujeito e de sua relação com a linguagem sob a influência de Freud e sua releitura por Lacan, trouxe grandes contribuições para a Análise do Discurso. Este suporte teórico juntamente com os conceitos de polifonia de Bakhtin se

tornam, então, indispensáveis ferramentas para o exercício da descrição e da interpretação do corpus da presente pesquisa.

Como todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos e pelo discurso do Outro”, o outro não é um objeto exterior (exterior: do qual se fala), mas uma condição constitutiva do discurso de um sujeito falante que não é a fonte primeira do discurso (AUTHIER-REVUE, Apud MACHADO (2003, p.25). Existem, portanto, duas heterogeneidades: a heterogeneidade constitutiva, que não se evidencia claramente na superfície linguística e a heterogeneidade mostrada, que, ao contrário, deixa marcas explícitas no discurso como aspas, itálico, estilo direto, estilo indireto (heterogeneidade marcada) ou marcas implícitas como a ironia, a alusão, estilo indireto livre (heterogeneidade não marcada).

A realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma voz social, mas sempre muitas vozes. “É nesta atmosfera que o sujeito nas suas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas” (FARACO 2009, p.84). O conceito de polifonia de Bakhtin não significa pressuposição (DUCROT, 1987), mas uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias ou dissonâncias em permanente movimento, uma vez que a interação socioideológica é um contínuo devir.

Esta multiplicidade de vozes materializa, na manifestação do intradiscurso, a presença do interdiscurso como aquilo que está inscrito na memória ou a presença do inconsciente, produzindo os efeitos de sentido, seja do discurso, seja do sujeito. Não seria uma heresia teórica, mas uma aproximação de fronteiras que podem ter repercussões na prática discursiva da ciência.

3. Mídia alternativa: a função social

Segundo Celestino (2004), a imprensa de rua tem como objetivo a interação entre os vendedores e compradores através da qual pessoas excluídas possam (re) estabelecer vínculos sociais, garantir autonomia financeira remunerada e inserir-se na sociedade e exercer sua cidadania plena. São os chamados “*street papers*”, jornais ou revistas impressos sobre a realidade de moradores de rua ou de pessoas sem domicílio fixo como os imigrantes, elaborados algumas vezes com a participação de moradores de rua e/ou comercialização feita por eles.

Estes jornais de rua seguem um processo, pois selecionam quem vai exercer a função de jornalista nas comunidades de rua e oferecem-lhes treinamento, uniforme, crachá de identificação e uma cota de exemplares para o trabalho de circulação dos jornais. Em contrapartida, os moradores de rua comprometem-se em obedecer a uma espécie de um código de conduta como estar sóbrio, não podendo em hipótese alguma estar sob o efeito de álcool ou droga; cuidar de si mesmo, respeitar os demais e manifestar nas atitudes este respeito; evitar a comercialização dos jornais, acompanhado por crianças. Com o dinheiro arrecadado, eles podem custear a remessa seguinte e o restante, mais de 50%, fica com cada jornalista como forma de resgatar a sua dignidade.

Os jornais de rua utilizam, como estratégia de sedução do leitor, a criação de jornais ou revistas com projetos gráficos atraentes, coloridos e confeccionados em papel de boa qualidade. O veículo de maior referência internacional é a revista *The Big Issue*, criada em 1991, no Reino Unido, com a intenção de ser pensada, produzida e comercializada com a participação de sem-tetos londrinos. O projeto se tornou viável, bem-sucedido como empreendimento empresarial a ponto de transformar-se em exemplo para novas iniciativas no mundo e ter estimulado a fundação da *International Network of Street Papers (INSP)*, “cuja sede está situada em Glasgow (Escócia). Concebida em 1991 e concretizada a partir

de 1994, aproxima veículos para trocas de experiências periódicas para debater a temática, mantém a agência de notícias *Street News Service* que dissemina informações sobre a população de rua” (CELESTINO, 2004, p. 5). São 80 publicações do gênero em 37 países dos cinco continentes, inclusive o Brasil, que possui quatro periódicos que integram o INSP: o jornal *Boca de Rua*, de Porto Alegre (RS), que circula desde 2001, assumindo o papel de pioneiro no Brasil; a revista *Ocas*, da Organização Civil de Ação Social (Ocas), instituição criada em 2002 em São Paulo (SP) e no Rio de Janeiro (RJ), e o tabloide *Aurora da Rua*, criado em março de 2007, em Salvador (BA).

O jornal *Aurora da Rua* é bimestral, elaborado pela comunidade de sem-tetos, de moradores e ex-moradores de rua da Trindade, instalada na Igreja homônima, região de Água de Meninos (Cidade Baixa) em Salvador. O diferencial para outros jornais ou revistas é o fato de haver envolvimento da população de rua em todas as fases da produção e da comercialização. As pessoas atuam na escolha da pauta, na elaboração do conteúdo através de oficinas de textos e de arte promovidas em espaços públicos como praças, largos ou viadutos da cidade (Praça de Roma, Estação Aquidabã, Viadutos da Arena Fonte Nova, via Expressa, etc.) com ajuda de voluntários como jornalistas, designers.

O propósito é focar fatos, ideias e ações que retratem o universo do homem de rua como a educação, a saúde, preconceito, produção cultural, moda, moradia, direitos humanos, de forma a abordar tanto a rotina árida em praças, pontes, viadutos, edificações abandonadas e calçadas quanto à beleza e à criatividade dos sem-tetos de maneira humanizada. O periódico busca tornar visível e audível a face e a voz daqueles que muitas vezes são pouco vistos e pouco ouvidos na sociedade, mas sem tratá-los como vítimas de uma situação social determinante e que os impede de reverter o quadro e sem torná-los alvo de pena (CELESTINO, 2004, p.6). A jornalista Ingrid Campos assina a matéria da capa da edição nº 1 em que está escrito: “**Nas ruas, mas sem amargura: jornal é alternativa para a ressocialização de pessoas nas ruas.**” E, assim, especifica os objetivos do jornal:

Diminuir preconceitos e ter uma nova fonte de renda foram argumentos mais que suficientes para que todos aceitassem a proposta...A ideia é simples e poderosa: moradores de rua que, ao venderem o jornal, passam a ter uma fonte de renda e deixam de ser uma mão que pede esmola, transformando-se numa mão que oferece o jornal em troca ganha a dignidade e autoestima..(*Aurora da Rua*, mar./abr. 2007, Ano I, nº 1, p.4)

A maior parte da tiragem de 10 mil exemplares é comercializada por pessoas em situação de rua, por R\$1,00 cada, em Salvador e na Região Metropolitana, não se aceita assinatura individual, a não ser de pessoas residentes fora do Estado ou do país. O mais comum é aceitar a assinatura corporativa de empresas, hospitais, escolas que distribuem os jornais entre os seus clientes, pacientes e alunos respectivamente. Não existe qualquer tipo de publicidade nem da igreja, nem de empresa, porque a Comunidade da Trindade não é uma pessoa jurídica. Não há caráter assistencialista ao morador de rua, porque a sobrevivência da comunidade se encontra em três fontes: o artesanato, a venda de material reciclável e a venda dos jornais. Ela ocupa um terreno onde há a Igreja da Trindade abandonada do séc. XVIII a qual pertence à Arquidiocese de Salvador. A ocupação ocorreu por permissão do então Cardeal Dom Magela desde que os moradores de rua a conservassem, evitando a deterioração do patrimônio.

4. Realidade histórico-social

Segundo Orlandi (2003, p. 33), todo dizer, na realidade, se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). Considerando os efeitos da memória,

não se podem esquecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 em que rezam alguns artigos como “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade (art. I).” Em 1988, a Constituição Federal Art. 5, item III) determina e explicita os direitos e deveres individuais e coletivos: “ninguém será submetido a tortura nem tratamento desumano ou degradante.”, conjugado com o parágrafo 41: “a lei punirá qualquer forma de discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”. Logo, qualquer atitude de discriminação contra morador de rua é condenada pela Carta Magna.

Em 2009, o Decreto Nº 7.053 de 23 de dezembro instituiu a Política Nacional para a População em situação de Rua, entendendo como população em situação de rua o grupo populacional heterogêneo que possui a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória. No art. 5, define os princípios norteadores, além da igualdade e equidade: I – respeito à dignidade da pessoa humana; II- direito à convivência familiar e comunitária; III- Valorização e respeito à vida e à cidadania; IV- atendimento humanizado e universalizado, etc.

Em 2010, na cidade de Salvador, foi fundado o Movimento de População de Rua, sob a liderança de Maria Lúcia, ex- vendedora do jornal **Aurora da Rua** e ex-moradora da Comunidade da Trindade. Este movimento já existia em cidades como São Paulo, Belo Horizonte, Distrito Federal e Rio de Janeiro, porque ele nasceu quando aconteceu o massacre da Sé em São Paulo quando assassinaram 14 moradores de rua. Não possui jornal como veículo de informação e de resgate da cidadania, mas faz reuniões quinzenais com as pessoas em situação de rua, conscientizando-as dos seus direitos, orientando-as para os programas sociais, pois o objetivo é exigir do governo federal, estadual ou municipal políticas públicas para este setor da população de excluídos urbanos. Faz parcerias com instituições públicas como o Ministério Público, Universidade Federal, Secretarias de Estado, Secretarias do Município com a intenção de discutir saídas políticas e jurídicas que possam beneficiar o morador de rua.

Em janeiro de 2012, ocorreu o Congresso Nacional do Movimento de População de Rua também em Salvador em que se discutiram novas alternativas de atendimento à população que está em situação de risco nas ruas. O governo da Bahia, nesta ocasião, lançou o programa “**Bahia acolhe**”²³⁴

5. Análise linguístico-discursiva dos textos

²³⁴ É um programa do governo baiano pioneiro, pois criou os CentroPops de atendimento às pessoas que moram nas ruas, como criou duas repúblicas masculinas (São Caetano e Uruguai) para acolher estas pessoas.

A última edição do jornal (abril/maio 2013, ano 7, nº 37) tinha como manchete: **TRANSFORMAÇÃO, DIGNIDADE E RESPEITO:** Vendedores partilham as experiências adquiridas no 6º aniversário do jornal **Aurora da Rua**. Nesta edição especial, em seu editorial, há um reconhecimento desta experiência: “Mas para cada obstáculo dessa estrada havia sempre torcedores para lhes soprar palavras de ânimo e de fé, isto é, os fiéis leitores...Tudo isso são formas de flagrar a potência da rua em expansão!” E assim conclui: “ Se há tantas conquistas para celebrar, esse mérito é partilhado com vocês que acreditam na força dessa Aurora” . A matéria da capa se acha visível nas páginas 4 e 5 com vários depoimentos de moradores de rua, acompanhados de fotos coloridas numa representação performática oposta àquela que a sociedade tem sobre eles. Como é um texto coletivo, os moradores são os protagonistas de suas histórias como aquela de Elmário:

0 05 É manhã de um domingo ensolarado. Elmário já está na porta da igreja. Colete e boné azuis, sacola do lado com um monte de jornais. Ele chegou cedo, às 7 horas, e a expectativa é grande. Elmário é vendedor do *Aurora da Rua* desde 2007, ano em que o jornal foi lançado, e até 2010 a venda do periódico era sua principal fonte de renda. Atualmente, ele trabalha em um projeto social com carteira assinada, um sonho alimentado desde que estava em situação de rua, mas ainda vende o jornal nos fins de semana. “Nem gosto de lembrar o tempo em que morei na rua. A sensação de ser discriminado é muito ruim. Gosto de lembrar a reviravolta que aconteceu em minha vida no momento em que comecei a vender o jornal”, conta.

1 Elmário revela que, no princípio não foi fácil, mas que sempre foi perseverante. “No começo eu vendia em todos os locais: praças, ruas, ônibus e até em lojas. Aí fui conhecendo pessoas. Escolhi igrejas como ponto fixo. Comecei a ver que me olhavam de um jeito novo”, relata. Comecei a me sentir novamente parte da sociedade, uma pessoa útil e capaz. A mensagem do *Aurora da Rua* é esta. (**Aurora da Rua, abr/maio 2013, Ano 7, nº 37, p.4**)

15

Observa-se uma profusão de vozes no texto em que um narrador em terceira pessoa descreve e narra as ações referentes ao vendedor Elmário. Começa com estilo indireto (“Elmário já está na porta da igreja”) e indireto livre (“...a expectativa é grande..”). No discurso do narrador, o interdiscurso se presentifica na formulação discursiva, na materialidade do texto sob diferentes marcas linguísticas: os tempos verbais e a marcação das datas. Antes de 2007 (“**Nem gosto de lembrar o tempo em que morei na rua. A sensação de ser discriminado é muito ruim**”), o vendedor era vítima de uma prática social cuja formação discursiva por parte da sociedade era feita de exclusão. De 2007 a 2010 (“**a venda do periódico era sua principal renda**”), o personagem Elmário, por ser vendedor do jornal e viver na comunidade da Trindade, passa a construir valores de autoestima, advindos da prática social e discursiva do jornal “Aurora da Rua” , mas, a partir de 2010 a 2013, ele alcançou a sua independência, porque trabalhava com carteira assinada, logo a sua subordinação ideológica se opera numa identificação com uma formação discursiva política de inserção social. Nestes discursos não estabilizados como o feminismo, o movimento negro e movimentos sociais como os moradores de rua,

a heterogeneidade não é somente enunciativa, mas constitutiva do discurso. Segundo Authier –Revuz (1990), o texto apresenta uma heterogeneidade mostrada marcada devido às pistas linguísticas.

A edição “*Somos iguais, somos humanos: povo de rua luta por dignidade e pelo exercício da cidadania*” (jun./jul. 2012, Ano 5, nº 32) apresenta uma reflexão na matéria da capa em que se evidencia a importância da consciência para a transformação.

- P
05
- Há uma década seria considerado sonho, uma utopia, pensar em reivindicação de direitos pelos moradores de rua. Entretanto, nos últimos anos, esse cenário mudou. Eles conseguiram romper as barreiras da invisibilidade social e, com a crescente organização política, fortalecer o Movimento Nacional da População de Rua, promovendo discussões em todo o país. Juntos elaboraram a Política Nacional para a inclusão social de pessoas em situação de rua, instituída, em 2009, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.
- 1 10
- Porém, mesmo com as conquistas, ainda há inúmeros desafios a serem vencidos. Em oficinas de texto para a reflexão destes temas, pessoas em situações de rua reconheceram os avanços conseguidos, porém são unânimes em falar sobre as necessidades e as lacunas nas políticas sociais. “É preciso possibilitar o acesso do morador de rua a serviços de qualidade. Temos déficit em todas as áreas. Além disso, a maioria não sabe que existe um movimento nacional que luta pelos direitos, ou os que sabem e não se unem. É preciso buscar conhecimento para poder cobrar. Eu sempre procurei exercer o meu poder de voz”, afirma Eduardo, que, como outras pessoas de rua, tem alguma história de violação de direitos para contar (**Aurora da Rua, junho/julho 2012, Ano 5, nº 32, p. 4**)
- 1 15

No primeiro parágrafo, o enunciador fala na 3ª pessoa, referindo-se a dois momentos distintos em que a performatividade do homem de rua é diferente. No passado (“*Há uma década seria considerado sonho, uma utopia pensar em reivindicação de direitos pelos moradores de rua..*”1.1-2), predominava uma realidade de total exclusão que impedia a visibilidade do homem em situação de rua. Segundo Pêcheux (1997, p.316), o discurso-outro colocado em cena pelo sujeito do discurso se presentifica como um fio intradiscursivo. No presente (“*Entretanto, nos últimos anos, esse cenário mudou..*” – 1.2), o sujeito do discurso faz referência ao Movimento Nacional de População de rua que promove discussões em todo o país, portanto tem uma postura performática diversa do jornal, porque apresenta um caráter político-jurídico que se materializa na alusão ao decreto-lei 7.053 que criou a Política Nacional de inclusão dos homens em situação de rua. Não se pode esquecer que, nestes enunciados concretos, está presente a interação com o leitor, que pode ser um morador de rua ou não. Assim, “... o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez se instauram e são instaurados por esses discursos” (BRAIT, 2005, p.95). Bakhtin (2002) vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem

No segundo parágrafo, a heterogeneidade discursiva mostrada é evidente quando o sujeito usa as aspas para trazer a fala do Eduardo, como morador de rua, para o seu discurso, porque acredita que

este argumento pragmático seja capaz de sensibilizar o leitor e de persuadi-lo de que o que o narrador comenta é verdadeiro. Na fala do morador, quando se refere à necessidade de saber e de poder, este discurso não é dele (Foucault, [1979], 2012), mas este outro aparece de forma constitutiva no seu discurso. E o caráter polifônico e dialógico se torna claro no momento em que Eduardo traz para a sua fala a voz daqueles que sabem que existe um movimento que luta pelos direitos, daqueles que, mesmo sabendo, o ignoram, não se unem. Além destas duas vozes, há a de Eduardo (“Eu sempre procurei exercer o meu poder de voz”) que, como interação entre ele, o enunciador e o eventual leitor, revelam diferentes tipos de interpelação porque se subordinam, por identificação, a diferentes formações discursivas.

6. Considerações finais

Na heterogeneidade discursiva dos textos e das imagens do jornal, evidencia-se que a identidade do morador de rua é fragmentada, fraturada, descentrada, construída ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas, sempre num processo de mudança e transformação, o que não ocorre com a representação homogênea, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna que a sociedade constrói sobre os homens que (sobre)vivem nas ruas. O conceito de identidade, portanto, se encontra, enquanto discursos e práticas, em duas formas diferentes de interpelação, construídas no interior do jogo do poder e da exclusão.

A posição do jornal “Aurora da Rua” não é de naturalizar a miséria, nem divinizar o sofrimento humano, mas, ao contrário, construir uma imagem positiva do homem de rua como um fio discursivo de resistência, de “sutura” em que ele se constitui como sujeito. Este discurso se materializa na performance dos seus textos, mostrando as formas de exclusão do homem de rua, exaltando as suas práticas sociais positivas, ao tempo em que se vincula a determinada formação discursiva que legitima aquilo que é dito em todas as seções do jornal.

A AD, como disciplina de interpretação, ao trabalhar o conceito de heterogeneidade discursiva em seu processo de reformulações, valoriza os discursos não estabilizados como aqueles da estética, da etnia e dos movimentos sociais, inclusive o do movimento da população de rua como discurso de resistência e de revolta a uma interpelação ideológica e política de luta de classes, comandada por uma ideologia dominante. Hoje, ao par desta concepção, existem formações ideológicas outras como o feminismo, o MST (Movimento dos sem-terra), o movimento negro, que lutam por uma nova identidade da mulher, do morador de rua, do negro ou do homossexual cujas especificidades não se relacionam necessariamente à luta de classes.

As políticas públicas de inclusão se equivocam quando pensam que, dando casa própria ou um emprego, estarão solucionando o problema da miséria como “higienização” social, pois tanto o jornal Aurora da Rua, como o Movimento Nacional de População de rua não sonham com este tipo de inclusão, mas sonham com um “entre-lugar” em que haja a liberdade de ser o que se é, a proteção de todos os direitos sociais, sem perder a identidade em suas múltiplas diversidades.

Observando-se os textos e as imagens do jornal “Aurora da Rua”, verifica-se, por efeito de dissimulação, a correção linguística das falas populares, os corpos coloridos sem as marcas da dor como se veem nas ruas, isto não significa engodo, mas uma “tática” (CERTEAU, 2005, p.25), uma prática

discursiva que, aparentemente inofensiva porque é feita de solidariedade e de respeito ao outro, esconde uma luta, uma resistência contra o poder hegemônico, capaz de trazer grandes mudanças para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- AURORA DA RUA. N° 32, Ano V. Salvador: *Aurora da Rua*, junho/julho 2012
- AURORA DA RUA. N° 37, Ano 7. Salvador: *Aurora da Rua*, junho/julho 2013
- AUTHIER-REVUE, Jacqueline. Heterogeneidade (s) enunciativa(s) In ENI, Orlandi; GERALDI, João Wanderley. *Cadernos de estudos linguísticos 19*. Campinas (SP): Unicamp, jul/dez. 1990.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal* Trad. Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M.(1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y.F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2ª ed. Ver. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2005.
- CELESTINO, Mônica. *Imprensa de rua alvorece em Salvador (BA): breve relato da expansão do jornal Aurora da Rua*. Salvador (Ba: Ufba, 2004.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Arte de fazer*. 17.ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves-Petrópolis (RJ): Vozes, 2011
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas (SP): Pontes, 1987
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagens & Diálogos: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FOUCAULT, Michel {1969}. *A Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Neves. 7.ed.- Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005
- _____, Michel [1979]. *Microfísica do poder*. 25. Ed – São Paulo: Graal, 2012.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12ª ed. - Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.
- MACHADO, Rosa Helena Blanco. *Vozes e silêncios de meninos de rua: o que os meninos de rua pensam sobre as nossas instituições*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso*. Campinas (SP): Pontes, 2003.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas (SP): Pontes, 5ªed.- 2003
- PÊCHEUX, Michel. A análise automática do discurso In GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas (SP: Editora da Unicamp, 1997.
- _____, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* 4ª ed. – Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2009.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: SABERES E FAZERES NA FORMAÇÃO DOCENTE

*Josilete Alves Moreira de AZEVEDO*²³⁵

Resumo: Pesquisas na área de linguagem revelam que há uma grande preocupação dos investigadores em relação ao ensino de Língua Materna, pois apesar de significativos avanços das teorias linguísticas, os professores têm se pautado em práticas pedagógicas que insistem no repasse de conteúdos gramaticais de forma fragmentada e descontextualizada. A proposta oficial vigente da educação brasileira traz orientações relevantes para a viabilização dos objetivos de ensino de Língua Portuguesa canalizados para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, para compreender como se realiza um ensino dessa natureza, é preciso que se reflita sobre a formação de profissionais competentes que tenham o domínio dos saberes e fazeres, que conheçam as políticas públicas educacionais, a escola, o sistema de ensino, a dinâmica da sala de aula e a natureza diversificada dos alunos. Investigamos uma licenciatura de Língua Portuguesa, buscando compreender como ocorria a formação desses futuros professores para atender às expectativas para o ensino de Língua Materna. O estudo situa-se no âmbito da Linguística Aplicada e caracteriza-se como uma investigação qualitativa/interpretativa, a partir de uma abordagem de inspiração etnográfica do ambiente do estágio supervisionado, no qual observamos a atuação dos alunos-mestres no contexto escolar. Nos resultados, verificamos o caráter conteudístico do curso e a desarticulação entre teoria / prática. Estas questões podem ser consideradas como responsáveis pelas dificuldades desses alunos-mestres na regência de classe no ensino fundamental e médio, constatando-se a necessidade de uma reestruturação do projeto do curso, haja vista as fragilidades que precisam ser revistas para a melhoria da qualidade do ensino de graduação.

Palavras-chave: Ensino, Língua Portuguesa. Formação de professores.

Resumen: La investigación en el área del lenguaje revelan que existe una gran preocupación de los investigadores en relación con la enseñanza de la lengua materna, porque a pesar de los importantes avances en las teorías lingüísticas, los maestros se han basado en las prácticas pedagógicas que insisten en la transferencia de contenidos gramaticales poco a poco y descontextualizado. La propuesta oficial actual de la educación brasileña trae directrices pertinentes para la viabilidad de los objetivos de la enseñanza del portugués canalizados hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y para entender cómo una escuela de esta naturaleza, es necesario reflexionar sobre la formación de profesionales competentes que tengan el conocimiento y las prácticas del campo, conocen las políticas públicas educativas, la escuela, el sistema educativo, la dinámica del aula y de la naturaleza diversa de los estudiantes. Se investigó un idioma portugués grado, tratando de entender la formación de estos ocurrieron como futuros docentes para satisfacer las expectativas de la enseñanza de la lengua materna. El estudio se encuentra dentro de la Lingüística Aplicada y se caracteriza por un enfoque de investigación cualitativa / interpretativa, desde un entorno supervisado etnográfico de inspiración en la que se observan las acciones de los estudiantes-docentes en el contexto escolar. En los resultados, vemos que el carácter del curso y desconexión conteudístico entre teoría / práctica. Estos problemas pueden ser considerados responsables de las dificultades de estos estudiantes-profesores en la realización de clases en la escuela primaria y secundaria, lo que confirma la necesidad de una reestructuración del proyecto de curso, teniendo en cuenta las debilidades que deben revisarse para mejorar la calidad educación de pregrado.

²³⁵ Doutora em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) / Natal/RN. Docente lotada no Departamento de Ciências Sociais e Humanas / CERES / Campus de Currais Novos/RN. [E-mail: josileteazevedo@yahoo.com.br](mailto:josileteazevedo@yahoo.com.br)

Palabras clave: Enseñanza, Lengua Portuguesa. Formación del profesorado.

1 Introdução

Em função das demandas históricas e sociais do país, com seus reiterados índices de baixo rendimento escolar, o processo educativo brasileiro tem suscitado, sobretudo nas duas últimas décadas, intensas investigações que buscam uma compreensão mais acurada dos fenômenos que lhe são inerentes e mais sensíveis. Com base na reflexão crítica sobre a escola e os fazeres docentes, têm sido possíveis a produção e a sistematização de novos saberes alicerçados em fundamentos científicos, notadamente sobre as práticas pedagógicas, visto que, para o enfrentamento da problemática, as pesquisas buscam, sobretudo, compreender o que e como se ensina e se aprende nos diversos níveis de escolarização e nas diversas áreas de conhecimento. Dessa forma, tais estudos estabelecem-se com estreitos vínculos epistemológicos e metodológicos interdisciplinares, como é o caso desta investigação, na qual realizamos uma pesquisa sobre a formação do professor de Língua Portuguesa, com suas decorrentes implicações nas práticas escolares. Vale salientar que a escolarização da Língua Materna, aliás, tem constituído, dentro e fora da academia, um dos principais focos de atenção na problemática do baixo rendimento escolar dos alunos brasileiros.

Devemos reconhecer que investigar a escola em seus múltiplos componentes e, em especial, a sala de aula, tem trazido grandes contribuições para a melhoria da qualidade do ensino, mas é preciso avançar muito na busca de soluções para os problemas que, ainda, afetam o cotidiano da instituição escolar. Com o ensino de Língua Portuguesa não tem sido diferente, porque, mesmo sendo objeto de inúmeras pesquisas que atentam para a sua precariedade, não se tem observado uma substancial mudança qualitativa no dia a dia da escola, pois os egressos do sistema educacional, após 12 anos de escolarização, apresentam, ao final do ensino médio, dificuldades elementares nas atividades de leitura e compreensão, no manejo da escrita, bem como um precário domínio da oralidade em situações formais de comunicação.

Para compreender como se realiza um ensino dessa natureza, é preciso que se reflita sobre a formação de profissionais competentes que tenham, dentre outras qualidades, o domínio do conhecimento específico (saber disciplinar) e que compreendam as políticas públicas educacionais, a escola, o próprio sistema de ensino, a dinâmica da sala de aula e a natureza complexa e diversificada dos alunos. Além disso, eles devem conhecer fundamentos teóricos que embasem uma pedagogia firmada em uma concepção de linguagem adequada ao propósito de preparar sujeitos históricos que se envolvam com a participação e a transformação sociais. Torna-se imprescindível, também, que esses profissionais conheçam as atuais tendências pedagógicas, cujas metodologias de ensino devem promover um aprendizado significativo da Língua Materna, aliando, conforme propõem Chevallard (1985) e Bronckart e Giger (1998), o “saber” (conhecimentos científicos específicos) ao “saber fazer”

(tratamento didático dos saberes específicos), em prol de um ensino comprometido com a formação cidadã.

A partir desse entendimento, compreendemos que a eficácia do processo de ensino e aprendizagem na graduação só ocorrerá na medida em que a formação dos profissionais aconteça de forma bem fundamentada nos conhecimentos linguísticos e didáticos, como também estruturada a partir de um Projeto Político-Pedagógico do curso, no qual sejam articulados os saberes linguísticos específicos com o saber fazer, uma vez que esses conhecimentos devem formar o lastro teórico sobre o qual serão construídos os ensinamentos de Língua Materna. Além disso, a construção das práticas pedagógicas precisa alicerçar-se no domínio desses saberes, de modo que favoreçam a adoção de uma concepção interacional da linguagem e na utilização de metodologias de ensino ajustadas a uma proposta de ensino que prima por um aprendizado significativo da língua. Portanto, o futuro professor precisa conscientizar-se de que deve dominar o aparato teórico para poder tomar decisões sobre sua prática, no que diz respeito ao planejamento das aulas, à seleção de atividades, ao gerenciamento da sala de aula e ao processo de avaliação, ou seja, terá a obrigação de saber o que é ensinar, o que é método de ensino, o que é língua, o que significa saber Português e por que ensiná-lo a alunos brasileiros falantes dessa língua.

Assim, realizamos esta pesquisa na qual procuramos investigar a atuação dos alunos estagiários no contexto escolar, especificamente em sala de aula de Língua Portuguesa, haja vista que pretendíamos analisar o processo de formação de professores e suas implicações para o ensino de língua, apontando os conflitos e as sugestões suscitados nas vivências das atividades de Estágio Supervisionado. Construimos como elemento norteador a definição do perfil do egresso do curso de Letras, para tanto, estabelecemos como objetivo geral compreender como essa licenciatura viabiliza a formação de futuros professores para atender às expectativas das políticas públicas para o ensino de Língua Portuguesa, observando como os alunos-mestres incorporam a atitude profissional do “saber” (linguísticos e didáticos pedagógicos) e do “saber fazer”, bem como a concepção de linguagem e a abordagem de ensino adotada pelos estagiários na fase de regência dos estágios de Língua Materna no ensino fundamental.

Esta é uma investigação que se insere no âmbito da Linguística Aplicada, assentando-se numa perspectiva descritivo-analítica de uma abordagem de inspiração etnográfica do processo de formação de professores de Língua Portuguesa, uma vez que utiliza alguns procedimentos característicos dessa forma de investigação, em que os fatos são observados *in loco*, registrados, classificados e interpretados.

2 Saberes e fazeres do professor de Português

A proposta de formação de professores contida nos discursos oficiais requer um profissional competente que domine não somente os conhecimentos teóricos advindos da ciência, mas também o

saber fazer. Com isso, podemos perceber que a ênfase recai na articulação das teorias com as práticas, como também na preparação de professores/pesquisadores que saibam investigar suas salas de aulas e refletir sobre suas próprias práticas, buscando soluções para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem de modo significativo e eficaz. Compreendendo que a qualidade do ensino perpassa questões referentes aos programas, aos fundamentos teóricos e às práticas pedagógicas, apresentamos a seguir um panorama sobre o ensino de Língua Portuguesa tal como encontramos idealizado na proposta oficial vigente do processo educacional brasileiro.

Nessa perspectiva, têm despontado investigações que procuram compreender a cultura escolar e buscar ações didáticas e pedagógicas que impulsionem a formação de alunos que saibam articular saberes e competências em inúmeras situações de uso da língua nas diversas práticas sociais das quais participam, na família, na escola, no trabalho e entre amigos.

Além disso, alguns pesquisadores têm se interessado pela articulação dos saberes específicos (disciplinares) com os saberes didático-pedagógicos (saber fazer), veiculados no contexto escolar e pela transposição dos conhecimentos linguísticos advindos da ciência da linguagem para o cotidiano da sala de aula. Na área de ensino de língua, o alvo tem sido o “saber fazer” do professor, pois suas concepções de linguagem, abordagens de ensino e prática pedagógica podem revelar até que ponto as ações docentes promovem um ensino que possa contribuir efetivamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua.

De acordo com Silva *et al.* (1986, p. 51), o modo como vemos a linguagem define os “caminhos de ser aluno e professor”, tal como considera Kato (1986), pois entendem que o professor e suas ações didáticas e concepções são decisivas para o processo ensino e aprendizagem porque configuram o tipo de intervenção a ser operacionalizada no ambiente da sala de aula. Contudo, trilhar caminhos que levem a um ensino produtivo da atividade linguística requer mudanças na forma de conceber a linguagem, aqui entendida como uma atividade constitutivamente dialógica (BAKHTIN, 1992) e funcional, assim como na adoção de uma metodologia que viabilize atividades em favor dos objetivos de ensino de língua, priorizando o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos usuários.

Vislumbramos aqui a necessidade de uma modificação significativa no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que as mudanças sociais do mundo contemporâneo geraram no contexto da sala de aula novas concepções de linguagem e novos objetivos de ensino, os quais exigem adaptações e reflexões sobre as práticas pedagógicas que possam promover a formação do novo perfil de aluno, o qual, na contemporaneidade, é visto como “alguém de carne e osso, com dificuldades únicas e concretas” (RIOLFI *et al.* 2008, p. 214). Com isso, a autora nos orienta que o ensino de língua deve deixar de “almejar um aluno ideal, moldável aos propósitos de assimilação de uma língua que não lhe é familiar”, e buscar um trabalho pedagógico que considere as opções linguísticas dos alunos, oferecendo-lhes a oportunidade de conhecer novos acervos de expressão da linguagem.

Nessa perspectiva, a atividade de ensino deverá empreender muitas e sérias reformulações que apontam para novos direcionamentos e propostas metodológicas a serem realizadas na escola. Geraldi (1985a, p. 46) afirma que essas mudanças envolvem questões sobre o método e o conhecimento, assim como sobre o discurso pedagógico, pois

[...] a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passe apenas por uma mudança nas técnicas e métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas, principalmente, um novo conteúdo de ensino.

Desse modo, é preciso reconhecer que ocorreram novas concepções relacionadas ao perfil do aluno, à linguagem, à metodologia de ensino que trazem novas formas de conceber o objeto de ensino (o texto) e os objetivos da aprendizagem. Assim, é preciso que se busque uma relação entre teorias linguísticas e pedagógicas que caminhem na seguinte direção: **programas oficiais → às teorias → às práticas**. Nessa perspectiva, foram tomados como referenciais os PCN e autores da área de ensino de Língua Portuguesa e de Educação, dentre eles: Geraldi (1996), Travaglia (1996, 2003), Antunes (2003, 2007, 2009, 2010), Lomas (2003), Figueiredo (2005), Marcuschi (2001, 2008), Riolfi *et al.* (2008), Possenti (2003), Alarcão (1996, 2001), Imbernón (2011), Pimenta e Lima (2010) e Schön (1993).

Assumindo a concepção interacional de linguagem, procuramos analisar as práticas pedagógicas dos alunos-mestres nas atividades que envolvem leitura, escrita, oralidade, análise textual e gramática, por ocasião da regência de classe, que constitui a terceira e a quarta etapas do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa. Todavia, sabemos que adotar esta concepção de língua sugere que todas as atividades linguísticas realizadas na sala de aula, no âmbito da escrita, da leitura ou da oralidade, pressupõem uma relação cooperativa entre os sujeitos, pois somente assim os trabalhos pedagógicos com a linguagem passam a ter significado como prática social. Logo, o ensino de língua deve atender às finalidades de desenvolvimento da competência para os usos da fala, da escrita, da leitura, considerando os contextos interacionais e a atuação dos sujeitos usuários nas práticas sociais.

Dessa forma, é possível vislumbrarmos que o futuro professor precisará desenvolver ações pedagógicas que possam alcançar os objetivos do ensino de língua, necessitando, inclusive, ressignificar algumas concepções, dentre elas, a de linguagem (atividade discursiva interacional e funcional), a de texto (unidade de ensino) e a de gramática (noção relativa ao conhecimento linguístico), uma vez que elas fundamentam todos e quaisquer programas, planejamento e ação didática que priorizem a dimensão interacional da linguagem, em virtude de as atividades curriculares em Língua Portuguesa corresponderem, principalmente, à prática linguística, configurada como uma rica e diversificada interação dialogal que envolve uma prática constante de leitura e produção de textos.

Para tanto, o professor precisará utilizar subsídios advindos da Linguística, os quais lhe permitam trabalhar a nova concepção de língua (interacional e funcional), contemplando a diversidade

de gêneros textuais, da modalidade oral ou escrita da língua. Portanto, constatamos que será necessário articular os saberes teóricos obtidos como resultados das investigações com a prática pedagógica dos professores que estão na sala de aula, com a finalidade de melhorar a ação docente e, conseqüentemente, o ensino.

3 Resultado das análises

Os resultados obtidos mostram que os alunos-mestres, mesmo após a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos ao longo de sua formação acadêmica, contando com a orientação e o acompanhamento dos professores formadores da instituição, apresentam alguns equívocos teóricos e metodológicos em relação à transposição dos saberes linguísticos e dos didático-pedagógicos que fundamentam suas práticas de ensino nas salas de aula de Língua Portuguesa. Isso pôde ser percebido a partir do momento em que os alunos-mestres selecionaram as bases teóricas de suas ações didáticas, construindo um discurso transbordante de ideias e pressupostos teóricos que alicerçam um ensino pautado nas funções e nos usos reais da língua (abordagem funcionalista), enquanto na prática desenvolveram ações didáticas voltadas para um ensino metalinguístico. Com essa atitude, os alunos-mestres mostraram-se equivocados e confusos em relação aos aspectos teórico-metodológicos entre duas perspectivas de ensino de língua que trilham caminhos bem divergentes. Portanto, a ideia que temos é a de que os alunos-mestres enfrentam um sério dilema porque não sabem ao certo o que fazer com os saberes veiculados na academia, haja vista que não tiveram autonomia para utilizar os conhecimentos linguísticos e enfrentar a execução de uma proposta de ensino que vê a língua em uso, por isso preferiram o ensino prescritivo, o qual enfatiza os elementos estruturais e normativos da língua, acompanhando o professor regente da sala em que realizaram o exercício da regência.

Nesse sentido, os alunos-mestres demonstraram uma tendência de empregar o conhecimento tácito, no qual determinadas ações são realizadas por hábito, costume ou rotina, quando optaram por um ensino prescritivo da língua firmado em regras da gramática normativa, seguindo as práticas utilizadas pelos professores regentes. Essa descoberta foi surpreendente e preocupante pelo fato de revelar que os alunos-mestres não souberam construir o edifício pedagógico do ensino de Língua Portuguesa, no qual precisariam articular as orientações da proposta educacional com os programas de ensino e, conseqüentemente, com a prática pedagógica. Isto é, não atentaram para a elaboração e execução de um planejamento das atividades de Língua Materna que partisse do perfil do aluno, dos objetivos de ensino língua, da concepção de língua/linguagem e da adoção de uma abordagem metodológica sugeridos na proposta oficial vigente e que se ajustasse aos propósitos de formar um aluno competente nos usos da linguagem.

Constatamos, portanto, que os alunos-mestres realizaram o processo de didatização dos saberes linguísticos na contramão da abordagem funcionalista, desviando-se do ensino pautado nos usos da

língua para assumir uma ação didática centrada na prescrição, na noção de língua culta, permanecendo numa pedagogia conservadora que reflete o discurso da gramática normativa (formalismo), em detrimento dos dizeres e usos linguísticos que os indivíduos empregam em situações reais de interação verbal (funcionalismo).

Além disso, verificamos que os alunos-mestres não fizeram a articulação dos saberes advindos das teorias linguísticas para direcionar suas práticas firmados na dimensão interacionista da linguagem e nos objetivos de desenvolver a competência linguística dos alunos, nem resgataram os conhecimentos do componente pedagógico, ou seja, das disciplinas profissionalizantes, para organizar e realizar o processo de ensino e aprendizagem condizente com a formação de alunos, conforme propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os alunos-mestres apontaram, nesse aspecto, a desarticulação da teoria/prática como uma das maiores dificuldades em relação ao processo de formação, pois sentem que há um distanciamento enorme entre os saberes adquiridos na universidade e a efetiva atuação no contexto da instituição escolar, reivindicando, inclusive, a inserção de uma disciplina de caráter pedagógico que os auxiliasse nesse processo de transposição de conhecimentos teóricos e práticos. Desse modo, consideramos como pertinente a atitude dos alunos-mestres de requerer a inclusão de um componente pedagógico, pois afinal estamos em um curso de licenciatura, cujo foco é a formação de professores de Língua Portuguesa. Assim sendo, não devemos enfatizar apenas os saberes (teorias da linguagem), mas também os fazeres (transposição de saberes), entendendo que no processo de ensino e aprendizagem são necessárias constantes idas e vindas da teoria à prática e da prática à teoria.

Constatamos ainda que, na transposição didática dos saberes linguísticos, os alunos-mestres apresentaram falta de clareza acerca da “noção de texto” e seu uso no ensino de Língua Materna, em virtude de muitos desses estagiários terem utilizado o texto como pretexto para o estudo das nomenclaturas gramaticais, perdendo assim toda sua essência no processo de ensino e aprendizagem de língua, uma vez que sendo o texto considerado como manifestação da linguagem, os referidos alunos podiam tê-lo explorado de modo mais significativo nas atividades de leitura, compreensão e produção textual. Dessa forma, percebemos que os alunos-mestres distanciaram-se consideravelmente da proposta interacionista da linguagem, esquecendo-se de que nas aulas de Língua Portuguesa é preciso ensinar a pensar, refletir e construir o sentido dos textos. Mas... como conseguir isso se nas aulas trilham os caminhos da metalinguagem?

4 Considerações finais

Refletindo sobre a desarticulação dos saberes apontada pelos alunos-mestres, podemos vislumbrar que no curso de formação de professores investigado precisa ser recuperada a unidade entre teorias e práticas, porque urge que seja resgatada a coerência entre o discurso oficial contido no PPP e

as práticas realmente desenvolvidas nessa licenciatura em Letras, haja vista que não devem existir divergências entre as concepções propostas para a formação dos futuros professores de Língua Materna, os objetivos, as habilidades, as competências e a organização do trabalho pedagógico em função de um perfil de aluno delineado no projeto.

Certamente, o saber fazer torna-se relevante para a organização do processo de ensino e aprendizagem, contudo, o cerne da ação didática deve ter como base a fundamentação teórica, especialmente, nos conhecimentos específicos da área de Linguística, de Língua Portuguesa e de Didática, pois, como já salientamos, a teoria sem a prática é morta e a prática sem a teoria é vazia.

No que diz respeito à visão dos alunos-mestres a respeito do curso, foram elencadas algumas questões relevantes, dentre elas, a desarticulação entre teoria/prática, que foi considerada como responsável por muitas das dificuldades encontradas pelos referidos alunos. Essa dissociação provocou o grande impacto sentido pelos alunos-mestres quando adentraram o contexto institucional escolar, pois perceberam que as teorias veiculadas no curso de formação estão em grande distanciamento das práticas efetivas desenvolvidas nas salas de aula de Língua Portuguesa. Em decorrência desse fosso existente entre teoria e prática, o estágio passa a ter uma concepção instrumental, na qual ocorre a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos no curso.

Vale salientar que, na análise dos significados atribuídos pelos alunos-mestres, podemos depreender que o curso de formação de professores ora investigado tem um caráter conteudístico, em virtude da grande ênfase dada às teorias linguísticas, literárias e da educação, dissociadas das práticas pedagógicas, a ponto de os referidos alunos solicitarem a inclusão de uma disciplina de metodologia de ensino que auxilie na transposição didática dos saberes para os diversos níveis de escolarização. Essa perspectiva faz-nos vislumbrar que o componente pedagógico do curso precisa dialogar melhor com as teorias, afinal estamos em um curso de graduação, cujo propósito é a formação de professores.

Nessa perspectiva, queremos apontar que é importante a manutenção de um diálogo entre os professores formadores das licenciaturas em Letras e Pedagogia, considerando que a formação do professor de Língua Portuguesa deve ser vista a partir de um *continuum*, em que os saberes linguísticos e didático-pedagógicos precisam estar atrelados à prática pedagógica dos alunos-mestres, tanto nas atividades de estágio como na vida profissional. Contudo, temos observado que no curso de Pedagogia são enfatizados os conteúdos pedagógicos formais, mas não há avanços nem articulação dos fundamentos dos estudos da linguagem, ou seja, não se tomam por base as teorias linguísticas, enquanto que no curso de Letras ocorre uma ênfase nas teorias linguísticas e literárias em detrimento das disciplinas pedagógicas. Portanto, um tem carência das teorias da linguagem, enquanto o outro se ressentem pela falta de um componente de ensino, isto é, de uma parte teórico-metodológica que facilite a transposição didática dos saberes linguísticos. Dessa forma, acreditamos que essa dissociação entre as teorias linguísticas e pedagógicas tem provocado sérios transtornos para os alunos-mestres no

momento da transposição dos saberes para o contexto das salas de aula, acarretando dificuldades no desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio, que têm apresentado um baixo nível de rendimento escolar, especialmente nas aulas de Língua Materna.

Ao concluirmos o estudo, sentimo-nos na obrigação de sugerir alguns encaminhamentos que, certamente, contribuirão para a melhoria da qualidade do ensino de graduação dessa licenciatura de Letras, dentre eles, a revisão do Projeto Político-Pedagógico, por entender que as fragilidades na execução do referido projeto podem ter provocado as dificuldades apontadas pelos alunos-mestres na regência de classe. Contudo, sabemos que para viabilizar os encaminhamentos sugeridos será imprescindível o engajamento de todos os docentes e o apoio da direção do centro, do departamento e da coordenação do curso. Desse modo, passaremos a conceber o processo de formação de professores em equipe e como um projeto próprio e autêntico, cuja garantia é o comprometimento de todos os docentes que atuam no curso de licenciatura. Isso só poderá ser conseguido se os estágios forem uma preocupação de todos dos professores e funcionarem como eixo articulador de todas as disciplinas e não apenas daquelas denominadas de práticas.

Enfim, procurar entender como ocorria o processo de formação de professores na licenciatura de Letras possibilitou-nos indagar até que ponto os alunos-mestres estão preparados para atuar no mundo do trabalho docente e como o projeto do curso poderia ser melhorado, pois acreditamos que é possível construir um ensino de qualidade nos diversos níveis de escolarização, a partir de uma formação de qualidade dos profissionais da área de Língua Portuguesa.

Referências

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.
- _____. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: CAMPOS, B. P. **Formação profissional do professor no ensino superior**. Porto: Porto, 2001, p. 20-47.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. 7. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e estética**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**, Brasília: MEC/SEC, 2002.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (Org.). **Language and communication**. Singapura: Longman, 1990. p. 2-27.

- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La pensée sauvage, 1985.
- CYRANKA, Lúcia F. Mendonça; SCAFUTTO, Maria Luíza; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Variação, Gramática, oralidade: contribuições da Linguística para a prática do professor de Português. In: CALDERANO, M. A.; LOPES, P. R. C. (Org.). **Formação de professores no mundo contemporâneo**: desafios, experiências e perspectivas. Juiz de Fora: EDUIJF, 2006. p. 91-115.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado; OLIVEIRA, Mariângela Rios; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Linguística Funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado; TAVARES, Maria Alice. **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EDUFRN, 2007.
- DENIZOT, N. A séquence didactique. **Recherches**, Lille, n. 20, p. 43-49, 1994.
- DESCOTES, M. **Approche de La didactique**: la séquence didactique en français. Toulouse: Collection didactiques Bertrán-Lacoste – CRDP, 1992.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, N.; SCHNEUWLY, B. **Pour um enseignement de l'oral**: initiation au genres formels à l'école. Paris: ESF, 1998.
- FIGUEIREDO, Olívia. **Didática do Português Língua Materna**: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas. Porto: Asa, 2005. (Coleção Horizontes da Didática).
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, 14).
- KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma pesquisa psicolinguística. São Paulo: 1986.
- LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LOMAS, Carlos (Org.). **O valor das palavras (I)**: falar, ler e escrever nas aulas. Porto: Asa, 2003. (Coleção Horizontes da Didática).
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, Análise de gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, M. Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003. (Coleção leituras no Brasil).
- POSSENTI, Sírio. **Questões de linguagem**: passeio gramatical dirigido. São Paulo: Parábola, 2011. (Educação linguística, 7).
- RAMOS, J. M. **Espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RIOLFI, Cláudia *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.
- SILVA, L. *et al.* **O ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.
- SCHNEUWLY, B. Qu'est-ce qu'apprendre/enseigner à lire et à écrire aujourd'hui? **Recherches**, Lille, n. 20, p. 51-60, 1994.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SCHÖN, Donald, A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992. p. 115-142.
- SCHÖN, Donald, A. **A formação reflexiva do professor**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA DE PARTIDA NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM PORTUGUÊS COMO L2 POR SURDOS E HISPÂNICOS

Ernando Pinheiro Chaves²³⁶

Juliana Paiva Santiago²³⁷

RESUMO

Este trabalho tenciona examinar a interferência da língua de partida (Espanhol e Libras) do aprendiz em estágio avançado na produção escrita de português como segunda língua. Para tanto, revisitaremos os conceitos de interlíngua (STERN, 1970; SELINKER, 1972; KRASHEN, 1974; BROCHADO, 2003), da Teoria da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 1968), e de aspectos da aprendizagem da produção escrita em L2 por surdos e hispânicos (ALMEIDA FILHO, 2001; QUADROS e SCHMIEDT, 2006), a fim de fazer uma análise qualitativa e de características motivadas pelas interferências de L1 presentes no texto de L2. O processo de interlíngua, embora caracterizado como estágio natural de aprendizagem de segunda língua, culmina na geração de erros peculiares advindos da mescla, ora das estruturas sistemáticas dos idiomas, ora do entrelaçamento das duas culturas (provindas da L1 e L2) durante o processo de reconhecimento e de separação dos sistemas linguísticos. Com o estágio interlingual inicial superado, percebe-se, no entanto, aspectos linguísticos que permanecem fossilizados em interlíngua, mesmo quando o aprendiz já se encontra de posse do novo sistema, comunicando-se parcialmente e/ou eficazmente em L2. Para tanto, apresentamos uma análise de quatro produções escritas em português como L2, cujos autores são dois sujeitos hispânicos e dois sujeitos surdos, com idades entre 23-26 anos. O estudo trata de averiguar a natureza desses erros interlinguais com mais profundidade, bem como as causas que levam os aprendizes de L2 a estarem suscetíveis a não encontrar estabilidade no novo sistema linguístico e, finalmente, as atitudes discentes diante do erro para levá-lo a aspectos como tolerância e fossilização.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita em L2; Interlíngua; Aprendizagem.

RESUMEN

Este trabajo busca examinar la interferencia de la lengua de partida (Español y Libras) del aprendiz en nivel avanzado en la producción escrita del portugués como segunda lengua. Para eso, revisitaremos los conceptos de

236 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: odnanrece@gmail.com.

237 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: julisantiago.jps@gmail.com.

interlengua (STERN, 1970; SELINKER, 1972; KRASHEN, 1974; BROCHADO, 2003), la Teoría del Aprendizaje Significativo (AUSUBEL, 1968), y aspectos del aprendizaje de la producción escrita en L2 por sordos e hispánicos (ALMEIDA FILHO, 2001; QUADROS e SCHMIEDT, 2006), para un análisis cualitativo y de características motivadas por las interferencias de L1 presentes en el texto de L2. El proceso de interlengua, aunque caracterizado como estagio natural de aprendizaje de segunda lengua, culmina en la generación de errores peculiares provenientes de la mezcla de las estructuras sistemáticas de los idiomas, y, en otro momento, del entrelazamiento de las dos culturas (procedentes de las L1 y L2) durante el proceso de reconocimiento y de separación de dos sistemas lingüísticos. Con el estagio interlingual inicial superado, se nota, sin embargo, aspectos lingüísticos que permanecen fosilizados en interlengua, aunque el aprendiz ya posea el nuevo sistema, comunicándose parcial y/o eficazmente en L2. Para eso, presentamos un análisis de cuatro producciones escritas en portugués como L2, cuyos autores son dos sujetos hispánicos y dos sujetos sordos, con edades entre 23-26 años. El estudio busca averiguar la naturaleza de esos errores interlinguales con más profundidad, así como las causas que llevan a los aprendices de L2 a tener susceptibilidad a no encontrar estabilidad en el nuevo sistema lingüístico y, finalmente, las actitudes discentes frente al error para llevarlo a rasgos como la tolerancia y la fosilización.

PALABRAS-CLAVE: Escritura en L2; Interlengua; Aprendizaje

INTRODUÇÃO

Os seres humanos, em particular, adquirem inúmeras habilidades a partir de um conjunto de estratégias que favorecem a resolução de problemas. Nesta aquisição, a instrução é um fator que permite aos aprendizes o conhecimento do objeto de estudo. Similarmente, para aquisição de uma segunda língua (L2), é de se esperar que fatores como interesse, objetivo, tempo, ambiente propício de aprendizagem proporcionem ao aprendiz uma convergência para obter um alto grau de proficiência, do contrário, podem apresentar dificuldades na aprendizagem. Neste processo, compreende-se que a língua materna exerce um papel estratégico no desenvolvimento da aprendizagem de L2, inclusive com sua interferência, podendo causar dificuldades e erros na produção dos aprendizes.

Entre línguas semelhantes como o Português e o Espanhol, a interferência é vista como um processo particular. Sobre aprendizes de Português cuja língua materna é o Espanhol, Almeida Filho (2001) afirma ocorrer o apagamento da categoria de principiantes verdadeiros por compartilharem a base de seu idioma de partida com a do idioma da língua-alvo, além de parte do léxico, permitindo-lhes iniciar a aprendizagem a partir de um nível pós-elementar. O aprendiz de Português como L2, ao dispor dos conhecimentos de uma língua com a mesma origem e com vários pontos de semelhança, poderá tornar o próprio processo de aquisição-aprendizagem mais acessível.

No entanto, o estágio de interlíngua na aprendizagem de Português por sujeitos hispano-falantes está propenso a prejudicar o processo pelo mesmo fator, o da proximidade lingüística, que aparentemente impulsiona seu desenvolvimento. Dessa forma, o aprendiz poderá não distinguir o que pertence a cada sistema, prolongando assim o período interlingual (ALMEIDA FILHO, 2001)

No que se refere aos sujeitos surdos, o processo de aquisição de uma língua oral-auditiva, remete a questões de conhecimento linguístico, cultural, social e afetivo. A aprendizagem desta modalidade de língua numa perspectiva de L2 aponta em direção à sua representação gráfica (escrita), dado ao seu impedimento sensorial auditivo. Inserida neste contexto de aprendizagem, a criança surda constrói seus caminhos e dialoga com suas descobertas de aquisição de L2, a partir do acesso e uso frequente da língua de sinais, uma das condições que efetiva o papel de primeira língua.

Este trabalho tem o objetivo de realizar um estudo relativo à interferência das línguas, Espanhol e Libras, respectivamente, da comunidade colombiana e da comunidade surda brasileira, ambas como L1, na produção escrita de português como segunda língua do aprendiz em estágio avançado (dois ouvintes espanhóis e dois surdos brasileiros). Para tanto, foram selecionados quatro textos escritos em L2, com base neles, foram identificadas as características de interlíngua, estratégias de aprendizagem da produção escrita em L2 e características motivadas pela L1 presentes no texto de L2. Ressaltamos que foi feita uma seleção do material para análise, oriundo do arquivo dos pesquisadores que foram professores destes sujeitos. As reflexões construídas nesse trabalho fundamentam-se em Stern (1970), Selinker (1972), Krashen et al. (1974), Brochado (2003), Ausubel (1968) e Quadros e Schimiedt (2006).

1. REFLEXÕES SOBRE OS ASPECTOS QUE INTERFEREM NA L2

O termo interlíngua fora utilizado pela primeira vez por Selinker (1972) com o intuito de nomear o sistema intermediário configurado entre a língua de partida e a língua-alvo, ou seja, um processo de aquisição que se apresenta como um sistema que não representa a língua de partida, porém ainda não representa a língua-alvo. No entanto, essa percepção já se encontrava no discurso dos estudiosos como sendo um fator que não deve ser ignorado. Para Stern (1970), os hábitos da língua de partida refletidos na aprendizagem de L2 culminam no erro, haja vista as tentativas de transferência na formação de sentenças em L2, considerando os aspectos estruturais já conhecidos pelo aprendiz.

Krashen et al. (1974) afirmam a existência do erro por interferência da língua de partida, contudo, acrescentam que a maior parte dos erros são advindos da intralíngua ao invés da interlíngua. Sendo assim, a maioria dos aprendizes adultos adotaria estratégias que se aproximam às adotadas pelas crianças no processo de aquisição de L1, utilizando-se, por exemplo, de generalizações de regras (como ocorre na tentativa de conjugar certos tempos verbais irregulares aplicando-lhes regras de regularidade) e analogias (percepção da formação sintática e elaboração de novos elementos por comparação).

Oller e Ziahosseiny (1970) defendem a ideia de que a interferência da língua de partida pode ser maior quando os itens a serem aprendidos são similares aos itens do sistema já conhecido pelo aprendiz. Tal pensamento dialoga com a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1968), na qual se afirma que conceitos aprendidos pelo sujeito interagem com conceitos similares já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, que, por sua vez, terá de dispor destes conceitos para que a apreensão do novo sistema seja natural e integral. Esta teoria corrobora, então, com o postulado que rege o processo de interlíngua, ou seja, a interferência de sistemas. Nesse sentido, podemos afirmar que a interlíngua também se faz resultante de uma

interação eficaz entre o sistema linguístico da língua de partida do aprendiz em negociação com o novo sistema recebido através da L2.

Ferreira (2001) discutirá a fossilização dos erros provocados pela interlíngua que, ao chegarem em determinado estágio de aprendizagem estarão suscetíveis a fixar-se na L2 como parte do novo sistema. A propósito dos aprendizes que chegam em estágio avançado na L2 sujeitos a tal fossilização, a autora os classifica em dois tipos: aqueles que estacionam no processo de interlíngua, não buscando aperfeiçoamento através de monitoramento na produção em língua-alvo e aqueles mais exigentes que, não satisfeitos com o nível obtido, buscam aperfeiçoar a língua-alvo e depurá-la dos erros.

O discurso de proximidade entre o Português e o Espanhol costuma ser argumentado como ponto de extrema facilidade pelo falante de uma na aprendizagem da outra. Contudo, envoltos pela velocidade de aprendizagem que essa facilidade enganosa supõe, os aprendizes acabam por ignorar a existência dos limites entre os sistemas, bem como uma série de detalhes particulares que os permeiam, por exemplo: palavras cuja escrita é similar (novio – noivo; gaivota – gaviota); os falsos cognatos (rato, embarazada); uso preposicional (vou de taxi – voy en taxi); dentre outros.

Em relação às línguas sinalizadas, estas se assemelham às línguas orais, pelas características próprias das línguas, papel sociocultural e, ainda a outras necessidades psicossociais. É considerada a língua ideal na aquisição de primeira língua pelo sujeito surdo. Estas considerações remetem que as características e estágios da aquisição da língua de sinais como L1, particularmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras), por surdos brasileiros, são comparadas à aquisição da língua oral, no caso o português, por ouvintes brasileiros, o que aponta para resultados semelhantes na representação mental do conhecimento linguístico e habilidades cognitivas. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006)

As dificuldades de acesso dos sujeitos surdos à língua de sinais são influenciadas pela família, escola e falta de contato com outros pares sinalizadores, fatores que fazem parte da sua realidade. Mesmo com a primeira língua adquirida tardiamente, os surdos desenvolvem habilidades linguísticas na língua oral, havendo muitos que atingem um conhecimento bastante aproximado ao de aprendizes ouvintes de L2 (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p.78). O estudo da interlíngua, no caso dos surdos, pode vir a contribuir, tornando mais evidente os estágios de desenvolvimento, a constatação de erros, dificuldades, fossilização, interferências de uma língua sobre a outra (BROCHADO, 2003). Estes aspectos ocorrem similarmente nos textos em português por estrangeiros e por surdos, porém, espera-se que os surdos, brasileiros, tenham uma maior competência na produção de textos em português. No entanto, há outros fatores relacionados, tais como, tempo, canal perceptual, contato, estratégias, motivação, diferenças estruturais que podem acarretar sucesso ou não na aquisição de L2 por surdos.

Brochado (2003), a partir da análise de produções escritas em L2 por surdos, caracteriza os estágios de interlíngua, afirmando que o texto desses sujeitos não é caótico ou desorganizado, mas apresenta hipóteses e regras e, aponta estratégias no processo de aprendizagem segundo os estágios de representação para a língua-alvo.

Com relação ao processo de aprendizagem da escrita em L2, este vem sendo marcado por falhas que vão desde a sua aplicação como atividade à sua avaliação enquanto produto acabado com um fim em si mesmo. Há, ainda, nas escolas, uma série de resistências, fruto do tradicionalismo ortodoxo que se utiliza dessa atividade visando apenas à correção gramatical e despreza aspectos e estratégias ali empreendidas que denotam reflexão a partir do novo conteúdo por parte do aprendiz. Com isso, cabe refletir sob que viés as práticas de ensino-aprendizagem vêm sendo orientadas e como o erro do aluno pode vir a ser um fator positivo na (re)construção do texto.

Lefrançois (2001, p. 228), no que se refere ao planejamento e produção de textos em L2, constatou que aprendizes de L2, delegam menos tempo ao planejamento, porém conseguem ajustar sua produção quanto às estratégias de progressão. Ressalta ainda que estudantes de L2 revisam mais os textos em L2 que em L1.

No ato de revisão entre escritores mais e menos experientes, Lefrançois (2001) observa que os primeiros dedicam atenção a objetivos mais globais tais como reescrever parágrafos no intuito de prezar pela qualidade e organização textual, delegando aspectos da língua a segundo plano. Já os escritores menos experientes priorizam erros de ordem superficial em detrimento de averiguar a coerência entre orações. As concepções do que seja um bom texto são diferentes entre escritores mais experientes, cujos valores estão ligados ao conteúdo, clareza, e coerência na organização, enquanto para os menos experientes, a gramática e o vocabulário são discriminados como os pontos mais relevantes.

Vemos, a partir das constatações supracitadas, as crenças regentes da produção textual e revisão que os aprendizes de L2 em estágios avançados aplicam ao lançar um olhar crítico sobre o desenvolvimento da habilidade da escrita. Trata-se de uma visão madura que propicia progressos textuais rápidos e que pode ser enfatizada durante as atividades e avaliações textuais desde os mais tenros estágios de aprendizagem de línguas.

Ademais, faz-se necessário por parte do docente, perceber o texto como um construto que abriga vivências, reflexos identitários, valorizando este conjunto de práticas sociais a fim de proporcionar um momento de reflexão cultural aos envolvidos.

2. UM OLHAR SOBRE OS TEXTOS ESCRITOS EM L2 POR SURDOS E HISPÂNICOS

Os TEXTOS 1 e 2 foram produzidos por dois sujeitos que estão há dois anos em processo de aprendizagem de Português como L2. Ambos os informantes são do sexo masculino, 26 anos de idade, de nacionalidades colombiana, residentes da cidade de Barranquilla, com ensino superior completo. Os sujeitos possuem conhecimento de outra língua estrangeira (Inglês) e já tiveram contato com falantes autóctones de língua portuguesa, mas apenas o autor do TEXTO 1 esteve no Brasil na condição de residente e de estudante da referida língua por seis meses. O sujeito do TEXTO 2 nunca esteve no Brasil, tendo feito seus estudos de Português em um curso livre de idiomas na cidade de Barranquilla.

Para a produção dos referidos textos, foi solicitado aos sujeitos que redigissem, em língua portuguesa, aspectos sobre sua cidade, sem consultar dicionários ou outros materiais, fazendo uso apenas do conhecimento adquirido na língua-alvo até então. Orientamos que eles escolhessem o meio através do qual o texto seria escrito e

ambos escolheram o computador. Os dois sujeitos levaram pouco tempo para a execução total da tarefa e relataram que se sentiram desafiados a escreverem sem consultar nenhum suporte.

Os TEXTOS 3 e 4 foram produzidos pelos alunos a partir de duas atividades obrigatórias no Curso Semipresencial de Letras-Libras (turma 2006-2010) e postados no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), espaço reservado para cada disciplina. Os referidos textos foram selecionados aleatoriamente e copiados em formato de arquivo *Word*, observando-se os critérios de produção por alunos surdos, escritos em português e ausência de gravuras. Especificamente, o TEXTO 3 foi produzido por um surdo, 23 anos de idade, cearense, não-oralizado, fluente em Libras, filho de pais ouvintes. O referido texto é resultado de uma atividade de resumo sobre um trecho do texto-base da Disciplina de Linguística Aplicada (2007). Já o TEXTO 4 foi produzido por uma surda, 25 anos de idade, pernambucana, oralizada, fluente em Libras, filha de pais ouvintes. O texto é um resumo de um trecho do texto-base da Disciplina de Aquisição da Linguagem (2006).

Salientamos que os trechos em **negrito** dos quatro textos foram selecionados pelos autores, que serviram de base para análise e discussão, segundo o objetivo deste trabalho.

TEXTO 1

Barranquilla e uma **ciudad** que fica em colombia, no norte do pais, na costa caribe, ela e uma das maiores **ciudades** do pais, a **ciudad** fica do lado **de o** rio magdalena, o maior rio do pais, e muito perto do mar caribe, no oceano atlantico, a barranquilla tem um porto que e muito importante pelo carater industrial e portuario da **ciudade**.

Barranquilla alem **de isso** tem uma configuracao cultural muito importante, pelas diferentes **corrientes** migratorias que chegaram la, em diferentes tempos, isso faz que a **ciudade** tenha características cosmopolitas e uma diversidade e riqueza cultural maior que outras no pais, tambem não tem muita discriminacao e a gente e muito aberta as diferencias e a diferentes tipos de pessoas, **a os extranjeros** etc.

A ciudade tem um **team de football** que e o junior do barranquilla, muito **conocido** e bom e tem carnavales muito importantes na Colombia e no mundo, o carnaval de barranquilla que e um das mostras culturales mais importantes e emblematicas da **ciudade**, a **ciudade** tem muitos nomes como: porta de ora da colombia, pelo fato que muitas coisas chegaram ao pais pelo porto pela primera ves como os **autos** e avioes tambem a arenosa pelo fato de que a areia do mar chega a toda a ciudade pelos ventos fortes, Barranquilla e uma ciudade muito bonita e boa pra **vivir**, a gente e muito amavel e aberta, eu gosto da minha **ciudade** e tenho muita saudade dela.

TEXTO 2

Minha cidade barranquilla tambem conhecida como a “qurramba” tambem a porta de ouro da colombia!, uma cidade que **crece** tempo todo, **patrimonio** da cultura colombiana com o seu carnaval **cuatro días** cheios de música, dança, cores y muita **alegría**, a gastronomía marca pessoal da regioa na colombia, com o seu prato típico de **pescado** frito, arroz de coco e patacoes, tambem a típica “butifarra” gostosa mesma com limao bastante, nao pode terminar o recorrido pela culinaria sem mais um doce de coco **apetecido** pela comunidade em geral a “cocada”

Pessoal tem nehum problema em vir à colombia, o único problema è que voce nao vai querer ir mais daqui nao, minha cidade barranquilla gente **calida**, alegre, amavel cidade que ve com vontade o futuro sem jogar suas raízes afora, sempre tendo presente sua cultura, cantores, jogadores de futebol reconhecidos no mundo sao parte da mina cidade: shakira, teofilo Gutiérrez e outros.

TEXTO 3

Li o TEXTO de Gesser 2006, explica o que sobre a língua materna, a aquisição de L2 da criança não tem interferência de erros da L1, muitas crianças já podem aprender L1 com a Libras e L2 o português, por isso depende do momento, da família surda ou ouvinte fluente na Libras. Sobre a relação de entre português e Libras, **eles ouvintes aprender Libras L2, quem profissional professor ensinar é surdo**, minha impressão como ouvinte aprendeu já a Libras, eles ouvintes pensavam o que? **Libras também português mesma coisa nada comparar, mas perceber tem 2 línguas distintas (diferente)**, descobrir impressionar como professor surdo tem habilidade de explicar ensinar Libras e conhece o português, para ouvinte é já aprende sua L1 português e tentar Libras como L2, isso é Bilinguismo, **2 língua dentro um só indivíduo**. Um ouvinte falou que da tendência usar sinalizar o português, não concordo, não dar certo português sinalizado **não tem sentido porque a estrutura é diferente de Libras**. Por isso confunde aprendendo Libras utilizando a escrita de português mas é na base de L1.

TEXTO 4

A minha realização da pesquisa com a teoria entre Vygotsky e Bakhtin. Esse objetivo com a base oral e escrita que foram produzidos pelos autores com **o texto fácil para acordar os interesses ao leitor**. As idéias de Vygotsky e Bakhtin que aprenderam as pesquisas da educação. A proposta de Vygotsky é uma visão de linguagem da formação da consciência do indivíduo; A outra proposta de Bakhtin é o que trata pelos professores da língua portuguesa e por alfabetizados. Tudo isso para mostrar o desenvolvimento acadêmico que começou a estudar bastante e criar os profissionais do ensino. A educação pode mudar psicologicamente como social e cultural **que vive pela educação observadora que se muda**. As possibilidades de conhecimentos como a lingüística que questiona os estudos da teoria sócio-histórica atual para os países. O objetivo da pesquisa com a base de texto entre Vygotsky e Bakhtin foram possuído para **fazer o trabalho em relação dialógica entre psicologia e na educação que ajuda a entender o conhecimento**. O processo dos autores que resultaram a própria compreensão das teorias para espalhar o conhecimento que ela se aponta pela divulgação através do ensino e valorizar os profissionais da educação.

Tomando por base os pressupostos teóricos sobre interlíngua e produção escrita em L2 aos quais nos referimos neste artigo, elaboramos três categorias que contemplaram os grifos que acreditamos serem provenientes da interferência da língua de partida na língua-alvo presentes nos textos, quais sejam: a) com Parcial Interferência; b) em Negociação; c) com Total Interferência.

Ressaltamos que nos TEXTOS 1 e 2, as análises foram realizadas a partir de parâmetros morfológicos, enquanto que os TEXTOS 3 e 4 partiram de análise no tocante ao parâmetro sintático e semântico. Estas diferenças são decorrentes de que nos primeiros, os textos estão escritos na mesma modalidade de língua, ao passo que nas últimas análises a língua de partida é uma língua de modalidade visuoespacial e que os textos estão escritos numa modalidade oral-auditiva e de escrita alfabética.

Denominamos de Parcial Interferência, aquela categoria cuja grafia e sentença estão adequadas graficamente ao sistema da língua-alvo, porém a estrutura permanece com traços da língua de partida ou vice-versa. No TEXTO 1, encontramos exemplos desta categoria, quanto à construção preposição-artigo *a+os; de+o* e a construção preposição-pronome demonstrativo, *de+isso*. Observamos nestes exemplos, estruturas similares que ocorrem com a língua de partida, ou seja, construções de preposição-artigo e preposição-pronome possessivo são falados e escritos isoladamente (de la; a los; de eso) e não há predominância de casos de contração como em Português (do; aos; disso)²³⁹. Entretanto, percebe-se que o sujeito reconhece a grafia tanto da preposição como do artigo e do pronome em língua portuguesa, não havendo, nesse ponto, interferência da escrita em Espanhol.

239 Em Espanhol encontramos apenas dois casos de contração entre preposição e artigo definido que são: *del e al*.

A interferência então, se limitou à forma como está estruturado. No TEXTO 3, a sentença “quem profissional professor ensinar é surdo”, a presença indireta de uma interrogação através do uso do pronome interrogativo *quem*, cuja resposta é *professor surdo*. Na língua de partida, esta interrogação seguida de uma resposta apresenta ideia de ênfase. No TEXTO 4, a sentença *que vive pela educação observadora que se muda*, o termo *vive* traz o sentido de presença, pois é o mesmo sinal para viver, vida, estar presente. Sintaticamente, esta frase é inadequada na estrutura da língua-alvo, porém a língua de partida explicita uma construção tipo tópico-comentário.

A segunda categoria, Em Negociação, é caracterizada por haver, no mesmo texto, duas ou mais formas de escrita da mesma palavra ou, ainda, acréscimo de palavras a fim de tornar a sentença mais compreensível. Dessa forma, encontramos a palavra *cidade*, por exemplo, é encontrada no TEXTO 1 escrita de três maneiras distintas: *ciudad*, *ciudade* e no plural *ciudades*; Vemos também a presença da combinação preposição–artigo definido caracterizado em língua portuguesa por sua contração (de + o: do), que, ora aparece, no TEXTO 1, grafado sob Parcial Interferência (*de o*), e em outros momentos aparece totalmente de acordo com a grafia do sistema da língua-alvo (*do*). Com relação ao TEXTO 2, encontramos a conjunção aditiva *y* do Espanhol, usada no texto intercaladamente à conjunção *e* do Português. A ocorrência dessa multiplicidade de grafias para o mesmo termo revela uma tentativa de negociação entre os sistemas. Percebeu-se ainda a grande presença de palavras que, assim como *ciudad*, apresentam diferenças mínimas na grafia entre o Português e o Espanhol, tais como: *diferencia*, *corrientes*, *conocido*, *extranjero*, *vivir*, encontradas no TEXTO 1 e, no TEXTO 2, palavras como *crece*, *cuatro*, *patrimonio*, *gastronomía*, *alegría* e *días*. Como podemos constatar, tais palavras possuem a grafia similar, diferindo em acentuação ou alguma letra, mas são palavras existentes em ambos os sistemas com o mesmo significado. Estes termos poderão acarretar um menor índice de fossilização, por tenderem à transição, ora com a grafia da língua-alvo, ora com a grafia da língua de partida, ora como um híbrido entre os sistemas. No TEXTO 3, a frase *Libras também português mesma coisa nada comparar, mas perceber tem 2 línguas distintas (diferente) e não tem sentido porque a estrutura é diferente de Libras*, ocorre, inicialmente a presença, ora da conjunção *también* em substituição a *e*, ora da conjunção *e* que não há um sinal na Libras, portanto em negociação. Percebe-se uma predominância de termos sinônimos como em *distintas* e *diferente* ou *mesma coisa* e *nada comparar*, que a autora está em processo de negociação nos dois sistemas e decide por registrar os dois termos sem uma preocupação com a estrutura sintática e de síntese na língua-alvo, e às vezes opta por um só termo, como no caso da segunda frase para o termo *diferente*. No TEXTO 4, a frase *o texto fácil para acordar os interesses ao leitor* também se apresentam sentidos semelhantes na língua de partida, em *acordar* e *interesse*, pois o sinal para ambos são realizados na região da face, mais especificamente à frente aos olhos do sinalizador.

As observações acerca da grafia podem ser estendidas também para o contexto do significado e da construção sintática da sentença, pois os termos se repetem e se negociam na transferência da Libras para a língua portuguesa e em todas as consequentes interferências de uma sobre a outra.

A terceira classificação, Total Interferência, caracteriza-se pela presença de palavras e expressões que não pertencem ao sistema da língua-alvo e que, no entanto, são totalmente incorporadas a ele. Esses itens podem guardar menos semelhanças com os itens correspondentes (fonética ou graficamente) na língua de partida – no caso, o Espanhol – sendo usados de forma absoluta nos textos como se integrassem o novo sistema (da língua

portuguesa). Dessa forma, classificamos as ocorrências no TEXTO 1 em *autos* (por *carros*), e a expressão com interferência de outra L2 (Inglês) *team de football*. No TEXTO 2 aparecem incorporados os itens *pescado*, *apetecido* e *calida*. Percebeu-se que estes itens não traziam aspas ou qualquer indicativo que demarcasse os estrangeirismos ali utilizados, característica que revelaria consciência do aprendiz estar se utilizando de um item pertencente a outro sistema que não o da língua-alvo. Não obstante, para afirmar que esses itens estão realmente fossilizados no sistema da língua-alvo do aprendiz seria necessária uma amostra mais relevante numericamente.

Por outro lado, a reflexão acima não se aplica neste estágio de conhecimento de língua portuguesa pelos surdos, visto que as palavras são representadas através da soletração manual, utilizando-se do alfabeto manual que é uma correspondência das letras através das configurações de mão do sinalizador. A análise, aqui apresentada, refere-se à Interferência da estrutura predominantemente sintático-semântica da Libras sobre a produção em língua portuguesa.

Ao analisar os TEXTOS 3 e 4, percebe-se uma maior interferência da estrutura da língua de partida daquele texto em detrimento a este. Há vários fatores que concorrem para esta manifestação, uma delas é o nível e grau de contato e de abordagens diferentes que os autores apresentam no seu processo de escolarização com a língua-alvo. O que se observa é que há uma maior proximidade com as regras gramaticais e estruturais no TEXTO 4 em relação ao TEXTO 3. Para o leitor de língua portuguesa, percebem-se algumas características diferentes e inadequadas, de estágios de interlíngua, tais como, pontuação inadequada ou ausente, uso de artigos e de preposições, às vezes ausentes, outras vezes inadequados, pouco uso de conjunção e de outros conectivos, de termos de ligação entre os parágrafos, dentre outros (BROCHADO, 2003). Dessa forma, queremos destacar, por exemplo, a frase do TEXTO 3, *eles ouvintes aprender Libras L2*, e do TEXTO 4, *fazer o trabalho em relação dialógica entre psicologia e na educação que ajuda a entender o conhecimento*. Estas sentenças, portanto, revelam a estrutura da língua de partida sobre a escrita e que deve ser analisado com uma maior profundidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os textos, aqui analisados, são de sujeitos com um bom domínio da língua-alvo. Apesar de serem brasileiros, os surdos mantêm uma relação de L2 com a língua portuguesa na mesma proporção que os sujeitos ouvintes colombianos.

Em relação aos autores deste trabalho, um pesquisador apresenta fluência na Libras enquanto que o outro no Espanhol. Acreditamos que isto colaborou, como um dos fatores, a fim de que as análises fossem vistas com um olhar mais criterioso, sobretudo quando estiveram envolvidos dois pares de sistemas linguísticos, quais sejam, Espanhol-Português e Libras-Português.

A discussão sobre a modalidade de língua, no caso, da visuoespacial para oral-auditiva foi outro aspecto que influenciou nas análises. Dessa forma, conseguimos ampliá-las à luz dos parâmetros sintáticos e semânticos, e, assim, identificar as interferências desta língua de partida para a língua-alvo nos textos escritos. Ao compararmos os quatro textos, os TEXTOS 1 e 2 escritos por colombianos se aproximam mais da estrutura da língua-alvo do que os TEXTOS 3 e 4 escritos por surdos brasileiros, trazendo marcas mais próximas da língua

portuguesa. Parece-nos uma contradição, mas o estudo revelou que não é o fator da região geográfica, mas as especificidades da língua, por exemplo, a sua modalidade que se tornou significativa nestes casos, mesmo considerando que os quatro sujeitos tenham clareza da presença e das particularidades da língua-alvo.

Além disso, acreditamos que as categorias usadas nesta análise podem auxiliar o docente de língua-alvo a detectar a natureza e o grau de interferência que a língua de partida exerce sobre ela e, a partir daí, elaborar estratégias e atividades cujo foco esteja voltado ao tratamento proveitoso das ocorrências entre sistemas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C. *Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas*. In: ALMEIDA FILHO, J.C. (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

AUSUBEL, D. *Educational Psychology: a cognitive view*. Nova York: Hort, Rinehart and Winston Inc, 1968.

BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. 2003. 431f. Tese (doutorado em linguística) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.

FERREIRA, I.A. *A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la*. In: ALMEIDA FILHO, J.C. (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KRASHEN et. al. *Is there a natural sequence in adult second language learning?* In: *Language Learning*, n. 24, 1974. P.235- 243.

LEFRANÇOIS, P. *Le point sur les transferts en l-écriture em langue seconde*. In: *The Canadian Modern Language Review*, v. 58, n.2, dec. 2001.

OLLER, J. W., ZIAHOSSSENY, S.M. *The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling errors*. In: *Language Learning*, v.20, 1970.

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

SELINKER, L. *Interlanguage*. IRAL, x.3, 1972.

STERN, H.H. *Perspectives on second language teaching*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1970.

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA FIGURA FEMININA (RIO GRANDE DO NORTE – 1926/1929)

Karla Geane de Oliveira²⁴⁰

Resumo: Neste trabalho, temos por objetivo analisar como se constrói a representação discursiva da figura feminina no jornal O PORVIR, periódico quinzenal que circulou na cidade de Currais Novos no estado do Rio Grande do Norte, de 02 de maio de 1926 até 20 de janeiro de 1929. Pautamo-nos no nível semântico do texto, fazendo uso de uma das principais noções utilizadas pela Análise Textual dos Discursos para esse tipo de procedimento analítico que é a Representação Discursiva, a qual constitui-se das representações do enunciador, do ouvinte ou leitor e dos temas tratados no texto, considerando, desse modo, que todo texto constrói várias representações discursivas. Para tanto, utilizaremos cinco categorias semânticas de análise, a saber: referenciação, predicação, modificação, localização espacial e temporal, conexão e analogia, cada uma contribuindo para a construção da representação discursiva da figura feminina.

Palavras-chave: Análise Textual; Representação Discursiva; Semântica.

Abstract:

The objective of this paper is to analyze how the female figure was portrayed in discursive narratives in the bi-weekly newspaper “O PORVIR”, which circulated in the city of Currais Novos, in the state of Rio Grande do Norte, Brazil, between May 2, 1926 and January 20, 1929. We based our analysis on text semantics by applying one of the primary frameworks used in textual analysis of speeches, Discourse Representation. Discourse Representation consists of representations from the speaker, the auditor or reader, and the themes approached in the text, thereby acknowledging that all texts consist of various discursive representations. In our study we use five semantic categories for analysis. These include: referencing, preaching, modification, spatial and temporal localization, connection, and analogy, each contributing toward the construction of the discursive representation of the female figure.

Keywords: Textual analysis, Discursive representation, Semantics

1. Introdução

O presente texto trata do processo de construção da representação discursiva da figura feminina em um jornal norte-rio-grandense, compreendendo o período de 1926 a 1929.

A discussão posta encontra-se amparada pelo aporte teórico metodológico da Linguística Textual, está inscrita na Análise Textual dos Discursos, e focaliza o nível semântico do texto, especificamente a noção de representação discursiva, retomando os trabalhos de Grize (1996) e Adam (2012), a partir dos quais pressupomos que todo texto constrói, com maior ou menor abrangência, representações (imagens) do seu locutor/enunciador, bem como do seu destinatário, dos temas tratados e da situação de enunciação.

²⁴⁰Mestre em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem/UFRN.
E-mail: karlageaneoliveira@yahoo.com.br

No âmbito da Representação Discursiva, Adam (2012, p.113-114) postula que:

Toda proposição enunciada possui um valor descritivo. A atividade discursiva de referência constrói, semanticamente, uma representação, um objeto de discurso comunicável. Esse microuniverso semântico apresenta-se, minimamente, como um tema ou objeto de discurso posto e o desenvolvimento de uma predicação a seu respeito. A forma mais simples é a estrutura que associa um sintagma nominal a um sintagma verbal, mas, de um ponto de vista semântico, uma proposição pode muito bem se reduzir a um nome e um adjetivo.

Refletindo sobre essas questões teóricas, observamos que toda proposição, entendida como “microuniverso semântico”, constitui uma representação mínima. A dimensão referencial da proposição apresenta certa “imagem” dos referentes discursivos, tendo em vista que cada expressão utilizada categoriza ou perspectiva o referente de certa maneira e, ao se tratar do funcionamento textual mínimo, uma representação discursiva se constitui por uma rede de proposições e uma rede lexical, (RODRIGUES; PASSEGGI; SILVA NETO, 2010).

Para podermos situar teoricamente a noção de representação discursiva, retomamos Passeggi (2001), que apresenta categorias lógico-discursivas de descrição dos enunciados. Quanto aos postulados da comunicação discursiva, Passeggi (2001, p.248) considera que:

O postulado das representações remete às “representações mentais” dos interlocutores. Embora a lógica natural não pretenda examinar a realidade psicológica das representações mentais – pois, enquanto lógica, foge das interpretações psicologizantes – ela assume que os interlocutores têm representações e que estas são fundamentais na comunicação discursiva.

Esse autor também defende que:

Toda esquematização contém imagens que, na terminologia de Grize, são os elementos visíveis no texto para um observador, ressalvadas as interpretações possíveis. As imagens, enquanto objetos textuais, diferem das representações, que são relativas a A e a B que tem uma existência mental. Uma parte do trabalho de análise consistirá em inferir, a partir das imagens, as representações dos interlocutores. (GRIZE, 1996, p. 70, *apud* PASSEGGI, 2001, p.249)

Considerando o ponto de vista posto na citação anterior, observamos que a esquematização coloca três tipos de imagens, a saber: do locutor, do destinatário e do tema tratado. E neste sentido, Passeggi (2001) explicita que as imagens do locutor são, habitualmente, menos aparentes, visto que nem sempre pode descrever-se no discurso; quanto às imagens dos temas tratados, dizem respeito ao conteúdo posto na esquematização.

Consoante Adam (2011); Rodrigues; Passeggi; Silva Neto (2010) e Passeggi *et al* (2010), entendemos que as representações são perspectivadas a partir da proposição-enunciado, sendo a

representação discursiva uma dimensão constante no desenvolvimento do texto, que pode apresentar-se em diferentes partes, não obedecendo às sequências lineares no plano textual, visto que todo texto, para Adam (2011), traz pressupostos conhecidos e também novos, e que estes são responsáveis pela coesão e pela expansão da informação.

Nesse contexto, os objetivos deste trabalho distribuem-se em duas direções: (1) analisar como se constrói a representação discursiva da figura feminina no jornal *O PORVIR* (Currais Novos/Rio Grande do Norte – 1926/1929), (2) contribuir para os estudos da representação discursiva na perspectiva da análise textual dos discursos.

Quanto ao corpus, optamos por utilizar o jornal *O PORVIR*, pelo grande número de textos relacionados à figura feminina que apresentava, de forma mais ou menos intensa, em suas edições.

Esse jornal eclodiu visando difundir as letras curraisnovenses. Um grupo de intelectuais, imbuído de um espírito de mudança e renovação, produziu um periódico quinzenal abordando conteúdos como humor, literatura, notícias e atualidades, incluindo notas sobre as figuras ilustres que visitavam a cidade, notas sobre festas religiosas, embates intelectuais, como o do uso da crase antecedendo determinadas palavras, sobre a grafia de vocábulos da Língua Portuguesa, notas de aniversários, casamentos, falecimentos e propagandas.

É mister salientar que esta investigação pretende contribuir para a análise dos procedimentos linguísticos de construção do texto, especialmente os semânticos. Também para as pesquisas no âmbito do grupo da *Análise Textual dos Discursos*, coordenado pela professora Maria das Graças Soares (UFRN), e no grupo *Semântica do Português Brasileiro*, coordenado pelo professor Luiz Passeggi (UFRN).

Pode contribuir ainda para o estudo diacrônico do português brasileiro, bem como para o *Projeto História do Português Brasileiro* (PHPB), coordenado pelo professor Ataliba de Castilho. Pode também se constituir como uma contribuição para o projeto *Documentos Históricos do Rio Grande do Norte*, coordenado pela professora Maria das Graças Soares (UFRN/PUCSP/UNICAMP), bem como para os estudos linguísticos do texto, quanto às análises semânticas e para a análise do discurso, e áreas conexas, que tratem do tema.

2. Categorias semânticas de construção da representação discursiva

Ao analisarmos a representação discursiva da figura feminina no jornal *O PORVIR*, levamos em consideração as seguintes categorias: referenciação, predicação, modificação, localização espacial e temporal, conforme definidas no quadro síntese a seguir:

Quadro 1: categorias de análise

Categoria de Análise	Síntese
Referenciação	Designação dos participantes, aquilo que designamos, representamos, sugerimos quando usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial.

Classes, palavras e expressões equivalentes	Substantivos e termos equivalentes.
Predicação (verbal)	Compete a designação dos processos e ao estabelecimento da relação predicativa no enunciado.
Classes, palavras e expressões equivalentes	Verbos e expressões equivalentes.
Modificação	Diz respeito a uma categoria que se refere às características ou propriedades. Estas podem ser tanto dos referentes quanto das predicções.
Classes, palavras e expressões equivalentes	Adjetivos e expressões equivalentes; advérbios e expressões equivalentes.
Localização	Indica as circunstâncias espaço temporais nas quais os processos e os participantes se desenvolvem.
Classes, palavras e expressões equivalentes	Advérbios e/ou expressões adverbiais de tempo e/ou lugar.
Conexão	Permitirá identificar as ligações semânticas entre os enunciados do texto.
Classes, palavras e expressões equivalentes	Conjunções e expressões equivalentes.
Analogia	Utilização, no texto, das comparações e/ou metáforas.
Classes, palavras e expressões equivalentes	Comparações, metáforas e expressões equivalentes.

3. A representação discursiva da figura feminina no jornal O PORVIR

3.1 Referenciação		Modificadores do referente	Número de ocorrências
01	Senhorinha (s)	Certa / inteligente / prendada / gentil / distinta / gentilíssima / diletta	96
02	Filha (s) / filhinha	Distintas / diletta / mimosa / interessante / querida / digna / Gentil / amantíssima	89
03	Mulher	Coitadinhas / melindrosa / sempre virgem / potiguar / brasileira / norte-rio-grandense / bonita / sonhadora / sempre sedutora / de letras / mãe verdadeira / que usa trança / com seu estilo delicioso e macio / com seus maneios ternos e afetivos	51
04	Senhora(s)	Excelentíssima / virtuosa / respeitosa / alma generosa / tão cheia de virtudes / de qualidades modelares / digníssima / dotada de exemplos e qualidades / galvanopolitanas / desditosa / de 40 anos	47
05	Esposa	Digna / distintíssima / digníssima Virtuosa / excelentíssima / inesquecível / gentilíssima	39
06	Mãe	Sublime / fortes / verdadeira / boa / santa / ente dileto / vocábulo que exprime tudo que é bom para um filho / querida / salvadora / mestra / guia / redentora / de família / quem primeiro vos acariciou e nutriu / ente querido que lhe deu a vida / sacrário da firmeza / sempre idolatrada	32
07	Consorte	Digníssima / excelentíssima / digna	27
08	Mademoiselle	Modesta / encantadora / elegante / altiva / bela / sedutora / gentil / delicada / flor magnificante /	22
09	Senhorita	Gentil / distinta / prendada / inteligente	18
10	Irmã(s)	Prezada / dedicada diletta / querida	14
11	Moça(s) / mocinha	Muito / certa / toda gentil / toda	11

		graciosa / linda	
12	Professora	Competente / digna / inteligente / distinta	9
13	Aniversariante	Distinta / ilustre / gentil / digna	9
14	Amiga / Amiguinha	Doce / risonha / gentil / bondosa / pobre	8
15	Fino elemento de (a) nossa sociedade		5
16	Alunas	Inteligentes	4
17	Noiva	Querida	4
18	Progenitora	Digna / distinta	3
19	Sobrinha	Gentil / cara / digna	3
20	Genitora	Digna	2
21	Natalicante	Distinta	2
22	Sexo imberbe		2
23	Um fino elemento de nossa elite		2
24	Administradora	Fina	1
25	Alma tão pura		1
25	Alma generosa e tão cheia de virtudes		1
27	Alvíssima saudade		1
28	Anjo de primor		1
29	Conceituado elemento de nosso escol social		1
30	Cunhada		1
31	Damas		1
32	Educadora	Emérita	1
33	Elemento de escol naquele meio		1
34	Elemento essencial do lar		1
35	Enteada		1
36	Escritora	Inteligente	1
37	Espírito livre, sutil, delicadíssimo		1
38	Essência cristalina		1
39	Fino elemento social em nosso meio		1
40	Flor do meu ser	Pura e santa	1
41	Flor peregrina de raras virtudes		1
41	Graciosa margarida		1
43	Indispensável à formação futura da família		1
44	Irmã gêmea do amor		1
45	Joia de alto valor estimativo		1
46	Linda sempre-viva		1
47	Lindo botão de rosa		1
48	Menina		1
49	Mímica violeta		1
50	Minha banda que castra		1
51	Minha flor		1
52	Ninfas	Encantadoras	1
53	Nora		1
54	Normalista	Inteligente	1
55	Nossas patrícias		1
56	Obra mais perfeita da criação		1
57	Ornamento da elite curraisnovense		1
58	Patrícia Norte-rio-grandense		1
59	Sacrário da firmeza		1
60	Saudosa extinta		1
61	Senhora do meu verso		1
62	Sexo feminino	Belo / fino	1
63	Sexo que ironicamente se intitula de frágil		1
64	Tão poeticamente decantado tipo feminino		1

65	Tia	1
66	Um bichinho que fala como periquito	1
67	Um distinto elemento de nossa elite social	1
68	Um elemento de escol em nosso meio	1
69	Um encanto pleno de atrações	1
70	Um real elemento de nosso escol social	1
71	Uma chuva de consolações e de bem	1
72	Uma descendente da esposa de Adão	1
73	Uma mimosa violeta	1
74	Uma senhora dotada de exemplares qualidades	1
75	Verdadeira grinalda de flores intelectuais	1
76	Virgem da minha alma	1
77	Vitalina	1

3.2 Predicação	Nº de ocorrências	Modificadores
É	9	justamente
Estava	7	parecendo
És	6	
Está	5	não
Desfrutam	4	
Goza	4	
Chorando	2	
Receberá	2	certamente
Trazia	2	
Acaba de alcançar	1	
Adoras	1	
Bebe	1	logo
Começar a mexer	1	
Comentava	1	
Conduzia	1	
Consagras	1	
Conservava	1	
Conservava-se	1	
Contemplava	1	
Dardejava	1	
Dedicava-se	1	com ardor
Defender	1	
Desfolhava	1	
Deixava transparecer	1	
Demonstrar	1	
Destilava	1	
Deve	1	não / só
Deve aproveitar-se	1	
Deveria receber	1	primeiramente
Distribuía	1	
Distribuía	1	
Educa	1	bem
Educam	1	bem
Educar	1	
Eis-te	1	
Era	1	aparentemente
Estavam	1	
Faço	1	nada
Fala	1	mais

Fará	1	
Faz jú	1	
Inocula-lhes	1	
Irão	1	não
Irão	1	também
Irão votar	1	
Libertar-se-á	1	
Ocultava-se	1	
Ocupa	1	
Oferecia	1	
Parecendo estar	1	muito
Perderá	1	não
Poderia sondar-lhe	1	só
Povoavam	1	
Praticar	1	
Precisa evitar	1	
Prende	1	
Prepara	1	
Prestam	1	
Prima-se	1	
Primavam	1	
Proclamava	1	
Procura fazer	1	
Procura instruir	1	
Repartias	1	
São	1	possuidoras
Se mostra	1	
Seduzia	1	
Sofrerá	1	não
Sou	1	
Tinha	1	efetivamente
Usufrui	1	
Vem demonstrando	1	
Vem pleiteando	1	
Vem pleiteando	1	
Vi entrar	1	
Consoiciou-se	1	

3.3 Localização Espacial	Nº de ocorrências
Nesta cidade	13
Desta cidade	12
Desta cidade	12
Natal	12
Em nosso meio	10
Nossa sociedade	8
Cidade/município de Santana do Matos	5
Neste / deste município	5
Santana do Matos	5
Capital do estado	4
Nªesta praça	4
Norteriograndense	4
Colégio Imaculada Conceição	3
Esta cidade	3
Nosso escol social	3
Em nossa sociedade	2
Fazenda tostado	2
Grupo escolar Capitão Mor Galvão	2
Lá	2
Nosso meio social	2
O povo de Galvanópolis	2
Residente em Cerro Corá	2

Aqui	1
Aqui na cidade	1
Aqui no alto sertão	1
Capital baiana	1
Capital Federal	1
Capital Paraense	1
Capital pernambucana	1
Cidade de Mossoró	1
Cine união	1
Conceituado educandário	1
Continente sul americano	1
Currais Novos	1
Da cidade de Parelhas deste estado	1
Daqui da serra	1
De todos os países	1
Desta praça	1
Desta terra	1
Em casa de suas dignas famílias	1
Em casa do ilustre médico	1
Em casa do mesmo	1
Em casa do nosso prezado amigo Cel. João Alves	1
Em nosso estado	1
Entre nós	1
Fazenda floresta no município de Papary	1
Fazenda Marcação	1
Grupo Escolar Amaro Cavalcante	1
Lar doméstico	1
Moradores da rua do Rosário	1
Município de santa cruz	1
Na cidade de Acary	1
Na luta do 'pega-pega'	1
No antigo salão da intendência municipal	1
Nossa terra	1
Nosso continente	1
O lar	1
Países estrangeiros	1
Países estrangeiros	1
Porto Alegre	1
Povoado Melão município de Santa Cruz	1
Praia de Touros	1
Região Nordeste	1
Região nordeste	1
Residente em Recife	1
Residia em Canes (França)	1
Sítio malhada Limpa deste município	1
Sociedade galvanopolitana	1
Vila de são Tomé	1

3.4 Localização temporal	Nº de Ocorrências
No dia 29, No dia 4, No dia 29, No dia 28, No dia 25, Dia 17, No dia 23, No dia 16, No dia 24, No dia 26, No dia 8, No dia 10, No dia 13, No dia 23, No dia 6, No dia 28, No dia 28, No dia 16, No dia 19, No dia 23, No dia 24, No dia 2, No dia 4, No dia 8, No dia 13, No dia 15, No dia 22, No dia 8, No dia 10, No dia 11, No dia 18, No dia 23, No dia 25, No dia 26, No dia 28, No dia 31, No dia 01, No dia 13, No dia 15, No dia 13, No dia 14, No dia 15, No dia 23, No dia 30, No dia 5, No dia 7, No dia 11, No dia 29, No dia 23, No dia 26, No dia 2, No dia 10, No dia 13, No dia 26, No dia 23, No dia 26, No dia 13, No dia 20, No dia 30, No dia 03, No dia 6,	66

No dia 14, No dia 20, No dia 28, No dia 2, No dia 6, No dia 11, No dia 12, No dia 19, No dia 23, No dia 27, No dia 30, No dia 15, No dia 29, No dia 28, No dia 20,	
Quando	14
A 6, A 16, A 22, A 31, A 30, A 24, A 13, A 15, A 19	9
Hoje	9
Dia 14 docorrente, Dia 13 do corrente, Dia 14 do corrente, Dia 02 do corrente, Dia 12 do corrente, Dia 9 do corrente, Dia 14 do corrente, Dia 19 do corrente,	8
Há dias	6
Na mesma data	6
Na mesma data	6
No mesmo dia	6
Agora	5
Amanhã	5
Em 21 do fluente, Dia 3 do fluente, Dia 11 do fluente, Dia 13 do fluente, No dia 7 do fluente	5
Sempre	3
À noite,	2
Anteontem 6 do corrente	2
Data natalícia	2
Dia 28 do mês p. findo, Dia 26 do mês p. findo/	2
Em dias da última semana	2
Em igual data	2
Em igual data	2
12 de outubro de 1809	1
15 do andante	1
A 17 deste mês	1
Ainda nesta data	1
Anos depois	1
Ao mesmo tempo	1
Até pouco tempo	1
Brevemente	1
De há muito	1
De hora em diante	1
De hora em diante	1
De repente	1
Depois	1
Desde amanhã transacta	1
Desde já	1
Desde os mais verdes anos	1
Dia 10 de maio p. findo	1
Dia 16 do andante	1
Dia 6 do mês corrente	1
Dia 6 do mês p. passado	1
Durante vários meses	1
Em dia	1
Em dias da semana finda	1
Em dias desta semana	1
Em dias do corrente mês	1
Em dias do mês próximo passado	1
Em pleno vigor de sua existência	1
Enquanto	1
Faz alguns anos já	1
Há alguns dias	1
Há alguns meses	1
Há dois anos	1
Há mais tempo	1
Há mais tempo	1
Há uma vintena de séculos	1
Já	1
Logo em terna idade	1
Longo tempo	1

Na quinta-feira última	1
Na quinta-feira última	1
Nesse dia	1
Neste mesmo dia	1
No dia 10 de maio de p. findo	1
No dia 10 do corrente	1
No dia 10 do corrente	1
No dia 12 de abril próximo findo	1
No dia 15 de março	1
No dia 20 de dezembro p. findo	1
No dia 31 do mês próximo passado	1
No dia 4 do corrente	1
No dia em que	1
No limiar dos anos	1
No meu tempo	1
No próximo dia 23	1
O mês próximo findo	1
Ontem à noite	1
Passagem do seu natalício	1
Próximo dia 11	1
Próximo dia 24	1
Rapidamente	1
Sábado passando	1
Sábado último	1
Semana p. passada	1
Semana atrasada	1
Sete anos depois	1
Sexta feira última	1
Tempos paganizados	1
Transcurso do aniversário natalício	1
Transcurso do tempo	1
Ultimamente	1
Ultimamente	1
Um dia	1
Vários meses	1

3.5Conexão	Nº de Ocorrências
E	49
Como	32
Porque	12
Mas	11
Pois	9
Assim	7
Porém	5
Portanto	5
Conforme	2

3.6Analogia	Nº de Ocorrências
Fala como perequito	1
Os seus olhos, quais pirilampo em noite escura	1
Tão formosa como a aurora no mar do gelo	1
Vivia qual espuma andando sobre um lago	1
Total de ocorrências	4

4. Considerações Finais

A categoria semântica de referência designa a figura feminina de diferentes maneiras. Essa categoria é nomeada por substantivos e expressões equivalentes. Os modificadores do referente constituem-se por meio dos adjetivos e expressões equivalentes.

A predicação, como categoria de análise, se refere aos verbos e expressões equivalentes, ações, estado e mudança de estado do referente, cujos modificadores são circunstâncias adverbiais que modificam o verbo.

As localizações, divididas em espaciais e temporais, constituem-se de palavras e expressões que indicam as circunstâncias de lugar e de tempo em que se desenvolvem os processos verbais.

As conexões ligam os enunciados, estabelecendo relações semânticas e articulando-os, na construção do seu sentido. Já as analogias, acontecem por meio da comparação entre palavras ou termos, estabelecendo relações semânticas.

REFERÊNCIAS:

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: Introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares e outros. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PASSEGGI, *et al.* A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Luis. A estruturação sintático-semântica dos conteúdos discursivos categorias descritivas da lógica natural para a linguística. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro (orgs.). **Linguística e educação: gramática discurso e ensino**. São Paulo: Terceira Margem, 2001.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGGI, Luis; SILVA NETO, João Gomes. “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso político de renúncia. In: ADAM, Jean-Michel *et al.* **Análises textuais e discursivas**: metodologia e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010.

O ENSINO DE LE NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE AS PROPOSTAS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O TRABALHO COM A ESCRITA PELO VIÉS DISCURSIVO

Karla Janaína Alexandre da Silva (UFPE/ IFAL) ²⁴¹

Orientador: Fabiele Stockmans De Nardi (UFPE) ²⁴²

Resumo: O presente trabalho corresponde à parte das análises que compõem pesquisa, em desenvolvimento, sobre dificuldades de escrita em língua espanhola (LE) apresentadas por alunos de instituições públicas. Nesse estudo, partimos da hipótese de que no ensino de E/LE²⁴³, a forma como a escola vem postulando a relação entre língua, sujeito e cultura, contribui para que o aluno não dê sentido a sua produção escrita, acabando por se manifestar na dificuldade de escrever e inscrever o seu dizer na/pela língua do outro.

Como base teórica, tomamos a Análise do Discurso Francesa (AD), teoria para a qual o sujeito do discurso carrega em seu dizer *as marcas* da história e da ideologia que o constituem (ORLANDI: 2012). Por esse viés, pensamos a cultura como um conjunto de práticas discursivas que nos reportam ao que constitui esse sujeito e o seu modo particular de se relacionar com a língua, sendo esses elementos indispensáveis à construção de sentidos.

Apresentamos aqui, um recorte dos primeiros resultados da análise que estamos realizando das propostas de documentos oficiais brasileiros (PCNEM, OCEM, PNLD), para o ensino da LE. A escolha dos textos se justifica por esses funcionarem como norteadores da prática docente nas escolas públicas brasileiras, o que nos possibilita uma visão geral do ensino dessa língua em nosso país. Nosso objetivo é observar como são postuladas nesses documentos as noções de língua, sujeito, cultura e a partir daí verificar como é sugerida a prática da escrita em LE, sempre procurando estabelecer um contraponto com as mesmas noções, desde a perspectiva discursiva. Esperamos com esse trabalho contribuir à reflexão docente sobre o ensino de LE e sua prática através da escrita.

Palavras-chave: Ensino; Língua; Cultura; Escrita; Espanhol.

Resumen: El presente trabajo corresponde a parte de una investigación que desarrollamos sobre dificultades de escritura en lengua española (LE) presentadas por alumnos brasileños de la red de enseñanza pública. En el estudio, partimos de la hipótesis de que en la enseñanza de E/LE, la manera como la escuela propone la relación

²⁴¹ Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora de língua espanhola no Instituto Federal de Alagoas (IFAL). E-mail: karlajanainas@bol.com.br

²⁴² Professora Titular no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: fabielestockmans@gmail.com.

²⁴³ A sigla E/LE equivale a Espanhol como língua estrangeira.

entre lengua, sujeto y cultura contribuye para que el alumno no consiga dar sentido a su producción escritural, acabando por manifestarse en la dificultad de escribir e inscribir su decir en la lengua del otro.

A la luz del Análisis del Discurso Francesa (AD), teoría en que el sujeto del discurso trae en su decir *marcas* de la historia y de la ideología que lo constituyen (ORLANDI: 2012), desarrollamos nuestra pesquisa y desde esa perspectiva teórica, pensamos la cultura como un conjunto de prácticas discursivas que nos remiten a lo que constituye ese sujeto y su manera particular de relacionarse con la lengua, siendo esos elementos fundamentales a la construcción de sentidos.

Aquí serán presentados fragmentos de los primeros resultados del análisis de documentos oficiales brasileños (PCNEM, OCEM, PNLD), que se vuelven a la enseñanza de E/LE. La opción por esos textos se justifica por el hecho de que funcionan como directrices de la práctica docente en las escuelas públicas brasileñas, lo que nos posibilita una visión general de cómo se da la enseñanza de esa lengua en nuestro país.

El objetivo del análisis es observar cómo se construyen las nociones de lengua, sujeto y cultura y cómo se sugiere la producción escritural en LE, contraponiendo esas mismas nociones a la perspectiva discursiva. Esperamos con ese trabajo contribuir a la reflexión docente sobre la enseñanza de E/LE y su práctica a través de la escritura.

Palabras clave: Enseñanza; Lengua; Cultura; Escritura; Español.

1. Introdução

Essa pesquisa tem origem na observação de dificuldades de escrita em língua espanhola (LE) apresentadas por alunos da rede pública estadual de Pernambuco. Nas vezes em que é sugerida a produção escritural em LE, os aprendizes demonstram certa resistência ao escrever, remetendo-nos a um cenário bem comum em aulas de língua materna. Tal comportamento nos leva a acreditar que essas dificuldades, na verdade, não estão apenas relacionadas ao fato de se tratar de uma prática que demanda do aluno uma produção em outra língua, mas, sobretudo, ao modo como a escrita vem sendo proposta pela escola.

Por essa razão, supomos que, nas aulas de LE, a ausência de um trabalho mais consistente com os elementos culturais tem comprometido significativamente o aprendizado dos alunos, ao ponto de não contribuir para que os estudantes encontrem nessa língua, um espaço que lhes permita por ela se (re) dizer, em práticas discursivas como a escrita.

Em nossa pesquisa, não procuramos discutir as dificuldades do aluno relacionadas ao seu desconhecimento de léxico, gramática ou de produção em determinados gêneros textuais (o que também pode comprometer a sua produção escrita em LE), mas nos deteremos, especificamente, ao processo de inserção do sujeito-aluno em outro espaço discursivo, a partir do aprendizado de uma nova língua, processo pelo qual lhe é possível dar sentido às suas produções escritas e ser sujeito nessa outra discursividade.

Para tanto, nos apoiaremos teoricamente nas reflexões da Análise do Discurso Francesa (AD), teoria para a qual o sujeito do discurso carrega em seu dizer as marcas da história e da ideologia que o constituem. Essa

perspectiva teórica nos permite pensar a cultura como sendo um conjunto de práticas discursivas que nos reportam ao que constitui esse sujeito e ao seu modo particular de se relacionar com a língua, sendo esses elementos indispensáveis à construção dos sentidos que emergem da materialidade linguística.

Nosso objetivo é promover uma reflexão teórica sobre essas questões, a partir da análise do discurso que fomenta as propostas teórico-metodológicas voltadas ao ensino de línguas estrangeiras (presente nos documentos oficiais) e de como esse discurso se materializa nas propostas de ensino da escrita presentes nos livros didáticos (LDS) de LE, utilizados em escolas públicas pernambucanas.

Inicialmente, trataremos da análise de documentos oficiais brasileiros, voltados ao processo de ensino-aprendizagem da LE. Dentre os documentos selecionados para a análise estão os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os PCNEM (2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as OCEM (2006), e o Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD (2012)²⁴⁴. A escolha desses textos se dá pelo fato de que funcionam como um norte teórico-metodológico para o ensino de idiomas no Brasil, o que nos possibilita um panorama geral de como vem sendo pensado o ensino de E/LE em nossas escolas.

Pela análise dos textos, tentaremos observar como são pensadas as noções de língua, sujeito, cultura e o modo como os documentos as mobilizam para sugerir o trabalho com a escrita, tramando nossas observações sobre o exposto no documento, sempre pelo viés discursivo. Pensamos que essa análise nos auxiliará na tarefa, de comprovarmos (ou não), a nossa hipótese de que a forma como estão sendo tratados os aspectos culturais, de certa forma, contribui para a dificuldade de inserção do sujeito-aluno nesse outro espaço discursivo, representado pela LE, e esperamos através dos resultados alcançados, contribuir para a discussão docente sobre como favorecer um melhor desempenho dos estudantes na escrita em língua estrangeira e também em língua materna, pois acreditamos ser possível uma maior compreensão do quê, como e para quê escrevemos em língua portuguesa, a partir de práticas em LE que levem a essa reflexão. Passemos a análise parcial de alguns dos fragmentos que compõem os textos dos documentos.

2. A trama das noções de língua, sujeito e cultura na proposta dos documentos oficiais e suas implicações para o ensino de E/LE através da escrita

De acordo com Laseca (2008:56), em *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*, com a chegada dos anos 80, após duas décadas de apagamento no cenário educacional brasileiro²⁴⁵, as línguas estrangeiras novamente voltam à cena, conquistando um pequeno espaço em nosso âmbito escolar. Entretanto, é somente com a promulgação da terceira LDB, de 1996, que passam a ter caráter oficial no currículo escolar brasileiro, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Esse ensino ganhará força com a publicação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, os PCNs, que apresentam orientações e normativas específicas para o ensino de idiomas, tanto nas séries dos anos do Fundamental, quanto nas séries do Ensino Médio.

²⁴⁴ A opção por analisar a edição do PNLD 2012 se explica pelo fato desta ser a primeira, dentre as publicações do PNLD, que inclui as línguas estrangeiras entre os seus componentes curriculares.

²⁴⁵ Ver Laseca (2008).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, os PCNEM (2000) são diretrizes voltadas às séries do Ensino Médio que têm por finalidade nortear o caminho que cada área do conhecimento e suas disciplinas devem seguir para atender às expectativas de formação escolar dos alunos do mundo contemporâneo, incluindo-se aí o respeito à diversidade²⁴⁶, o resgate do valor da cidadania, do trabalho e da continuidade dos estudos. No caderno *Linguagens e Códigos e suas Tecnologias*²⁴⁷, apresenta uma visão geral do que considera estar relacionado à área e as suas disciplinas, bem como instruções sobre as competências a serem desenvolvidas nesse ciclo, através do estudo da linguagem.

A concepção de língua presente no documento se constrói desde uma perspectiva sócio-interacionista, cujo ensino não visa o estudo de formas linguísticas isoladas ou regras gramaticais, mas destaca o seu caráter sócio-histórico cultural, remetendo a sujeitos que interatuam, como produtores de linguagem, em diferentes contextos de prática linguística.

Essa perspectiva teórica nos parece bastante significativa para o ensino de idiomas, pois acreditamos que é a partir da valorização dos elementos da ordem do sociocultural e das experiências vivenciadas pelos sujeitos, que os alunos poderão, efetivamente, dar sentido àquilo que estão aprendendo e construir um lugar que lhes permita tomar a palavra em outra língua. Pêcheux (2011:68), em seu artigo intitulado *língua, linguagens, discurso*, trata um pouco dessa questão, enfatizando que “a relação que associa as significações de um texto às condições sócio-históricas desse texto não é absolutamente secundária, mas constitutiva das próprias significações”.

Pelas considerações do autor, torna-se evidente para nós, a impossibilidade de olharmos para a língua isolada dos elementos da exterioridade²⁴⁸ e dos sujeitos, uma vez que esses elementos são próprios de sua constituição e dos sentidos que emergem de sua materialidade linguística. Entretanto, em alguns momentos, o texto dos PCNEM apresenta certa contradição em relação ao posicionamento teórico assumido, como na passagem em que diz ser fundamental no ensino de línguas estrangeiras:

“que, além de capacitar o aluno a compreender e produzir enunciados corretos no novo idioma propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ou seja, que contribua a sua formação geral enquanto cidadão”
(PCNEM, 2000:26).

Ao afirmar que pelo ensino de uma língua estrangeira se pode capacitar o aluno *a compreender e produzir enunciados corretos* nos parece que o documento acaba por voltar a uma concepção de língua enquanto sistema, em que o ensino de normas relacionadas ao funcionamento desse sistema se sobrepõe a todos os outros aspectos que são constitutivos da língua, no qual vigoram as noções de correto/incorreto para sinalizar a experiência do sujeito-aprendiz no outro idioma. E pensamos que tais afirmações não são adequadas a uma proposta de ensino que se diz fundamentada no sociocultural e no respeito à diversidade, pois compreendemos que a valorização

²⁴⁶ O documento (PCNEM, 2000:04) afirma ter como principal eixo norteador de sua proposta o respeito à diversidade, o que tomamos como indício de que visa promover um trabalho com a língua estrangeira em que se respeite as diferenças entre sujeitos e discursos.

²⁴⁷ Ver http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 17/03/2013.

²⁴⁸ Referimo-nos aos elementos da ordem do sócio-histórico ideológico.

desses elementos (da exterioridade, a diferença entre sujeitos e discursos) acaba por relativizar a noção de erro e nos permite pensar a falha como inevitável e constitutiva do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Gadet & Pêcheux²⁴⁹ (2004), ao definirem língua, nos oferecem uma importante contribuição para ampliarmos essa discussão. Por ela, afirmam que “a língua é um sistema que não pode ser fechado, que existe fora de todo sujeito, o que não implica que ela escape ao representável” (GADET & PÊCHEUX, 2004:63). Colocando a língua como *um sistema que não pode ser fechado*, os autores não negam a existência de uma materialidade linguística, pela qual se estabelecem regras, leis inerentes ao próprio sistema, mas nos alertam para o fato de que a língua vai além da dimensão material e sinalizam a existência de um real constitutivo²⁵⁰, da ordem do inapreensível, do não representável, que por vezes emerge na estrutura linguística, rompendo com a linearidade do sistema, através da falha, da falta que possibilita que nem tudo na língua seja dito da mesma forma ou com o mesmo sentido.

E compreendendo a língua como um corpo que se constitui pela falha, pela falta, nos parece pouco provável que, no processo de ensino-aprendizagem do espanhol, possamos escapar daquilo que foge a regularização do sistema linguístico e precisar o que é correto ou incorreto na língua, como afirma o texto dos PCNEM (2000:26), que sem se dar conta, acaba por pregar um ensino de línguas estrangeiras que propõe limites ao movimento do aprendiz nesse outro espaço discursivo e deixa de lado aquilo que é essencial para tornar a sua aprendizagem mais significativa, isto é, os elementos que lhe possibilitam a compreensão da diferença entre os sujeitos e os discursos e o modo como esta diferença se materializa pela/na língua.

Outro ponto que nos chama atenção na passagem do texto dos PCNEM, é a noção de *competência linguística*²⁵¹, que também está presente na proposta das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as OCEM (2006), quando sugere o trabalho com a escrita em LE.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as OCEM (2006), constituem um documento também direcionado às séries do Ensino Médio, que visa contribuir para o diálogo entre professor e a escola sobre a prática docente (OCEM, 2006:05), perante o desafio de promover uma educação básica de qualidade, que favoreça a inclusão dos jovens na sociedade atual e à democratização das oportunidades no Brasil. Embora mencione o fato de ser uma continuidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os PCNEM (OCEM, 2006:87) é preciso considerar que há no documento, uma ampliação e um aprofundamento da proposta anterior, especialmente no que se refere à discussão docente sobre as especificidades do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio.

²⁴⁹ Em *A língua inatingível* (GADET & PEUCHEUX: 2004).

²⁵⁰ A noção de Real da língua é desenvolvida por Pêcheux, a partir das reflexões de Jean-Claude Milner sobre a linguagem. Ver *O amor da língua* (MILNER: 1987).

²⁵¹ A noção de competência linguística nos remete aos estudos linguísticos iniciados por Chomsky. Nessa perspectiva teórica, todo falante é capaz de chegar a um total domínio de língua, desde que receba estímulos para desenvolver tal capacidade. Ver *Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso* (LEANDRO FERREIRA: 2000).

No caderno *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, os capítulos três e quatro são dedicados ao ensino de línguas²⁵². Intitulado *Conhecimentos de Espanhol*, o quarto capítulo dedica-se ao ensino da língua espanhola, que por ocasião da lei 11.161/2005²⁵³ tornou-se obrigatório nas séries do Ensino Médio e de caráter facultativo no Ensino Fundamental. Com relação à escrita, no capítulo não há uma ampla exposição sobre a mesma. De uma maneira geral, ela é vista como uma das habilidades a ser desenvolvida para se alcançar a *competência linguística*, para que o estudante “possa expressar suas ideias e sua identidade no idioma do outro” (OCEM, 2006:152), a partir do conhecimento de sua realidade e do lugar social que ocupa.

Dessa passagem do texto, gostaríamos de pontuar o efeito de sentido que o termo *competência* utilizado no documento pode provocar: dentre as possibilidades de sentidos que significam o termo, parece que o que mais se aproxima do seu emprego no texto das OCEM (e também no texto do PCNEM) é o de se ser *capaz de dominar*. Em outras palavras, o emprego do termo *competência* nesses documentos induz a uma compreensão de que é possível ao sujeito-aluno um total domínio sobre a língua estrangeira. A questão é reforçada, em outro momento, no texto das OCEM (2006:151), ao se afirmar que os conteúdos curriculares (e aqui entendemos estarem inseridos os elementos culturais relacionados à LE) servem para que o estudante “*seja capaz de apropriar-se* também das peculiaridades linguísticas e socioculturais do outro” (Idem: 151), o que pode levar o professor a acreditar que o aluno pode vir a ter um *total domínio* sobre aquilo que constitui a discursividade do outro, vinculado a sua língua e a sua cultura.

Mas, ao pensarmos no processo de inscrição do sujeito na LE pela perspectiva discursiva, entendemos não lhe ser possível um total controle sobre esse processo, isto é, não há como esse sujeito se apropriar da outra língua e dos elementos culturais do outro, devido a sua própria condição de sujeito. Do mesmo modo que a noção de língua se constrói pela falta, pela falha que rompe com a linearidade do sistema, se constrói para a AD, a noção de *sujeito do discurso*, rompendo com a definição de sujeito centrado no seu próprio eixo, senhor de seus atos e livre de determinações²⁵⁴.

Pelo viés discursivo, o sujeito se configura por uma relação de entremeio, pela qual se entrecruzam, simultaneamente, elementos da ordem da história, da ideologia e do inconsciente. Sob o efeito dessa relação, o sujeito se torna “clivado, assujeitado, submetido tanto ao seu próprio inconsciente, quanto às circunstâncias histórico-sociais que o moldam” (LEANDRO FERREIRA, 2005: 71), constituindo-se como um *ser-em-falta*. E partindo dessa noção de sujeito construída pela teoria discursiva é que afirmamos não ser possível ao aluno um total domínio sobre aquilo que aprende, ou seja, *apropriar-se* da discursividade do outro, como sugere o texto das OCEM (2006:151).

²⁵² O terceiro capítulo, às línguas estrangeiras de uma maneira geral e o quarto à língua espanhola. A este último correspondem às considerações apresentadas aqui.

²⁵³ Ver lei 11.161/2005. Popularmente conhecida como a *Lei do Espanhol*.

²⁵⁴ A noção de sujeito do discurso corresponde ao modo como os indivíduos, uma vez interpelados pela ideologia, se convertem em sujeitos e se fazem representar, enquanto efeito-discursivo, na linguagem. Ver *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas*. (PÉCHEUX & FUCHS: 1975). Ver Leandro Ferreira (2005).

Com relação ao Plano Nacional do Livro Didático e o seu “Guia do Livro Didático: Língua Estrangeira Moderna”²⁵⁵ (PNLD: 2012), pensamos que a discussão teórico-metodológica que este apresenta sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, merecia uma ampliação, sobretudo quando estabelece critérios de seleção/avaliação dos livros didáticos, a partir do que os materiais propõem para o trabalho com a escrita. O Programa Nacional do Livro Didático²⁵⁶, o PNLD, tem como objetivo contribuir para o melhoramento do ensino básico brasileiro através da aquisição e distribuição de coleções de livros didáticos, aos alunos das escolas públicas brasileiras. Os manuais funcionam como um suporte didático-pedagógico para o trabalho a ser desenvolvido pelos docentes em sala de aula e nas atividades escolares a serem realizadas pelos alunos. Através do seu “Guia de Livros Didáticos: língua estrangeira moderna” (PNLD: 2012), sugere aos professores do Ensino Médio, coleções didáticas de inglês e espanhol²⁵⁷.

A publicação também obedece às normativas estabelecidas pela LDB 9394/96, que define o perfil de formação dos estudantes do Ensino Médio. Além de conter resenhas correspondentes às coleções didáticas, também apresenta os critérios teórico-metodológicos utilizados pelo Programa durante a avaliação e seleção das mesmas. A concepção de linguagem que embasa a discussão teórica presente no Guia (PNLD, 2012:10) é a mesma que está presente nos PCNEM (2000) e nas OCEM (2006), em que a língua é vista enquanto atividade social, fruto das ações de sujeitos socialmente organizados e historicamente situados, em constante interação, inseridos em diferentes culturas, com interesses, opiniões e posicionamentos diversos.

Mas, embora o documento, tal como fazem os PCNEM (2000) e as OCEM (2006), ressalte a importância de um trabalho com as línguas estrangeiras que valore o contexto sócio-histórico cultural e os sujeitos que nele interatuam, no momento em que estabelece os critérios de avaliação da proposta de atividades de produção escrita dos LDS (PNLD, 2012:13), acaba por silenciar questões vinculadas a essa discussão, que remetem tanto ao sujeito-aprendiz, enquanto autor, quanto à escrita, enquanto produção discursiva.

Na verdade, o documento se preocupa apenas em avaliar se as propostas de ensino de escrita dos LDS pressupõem o processo de interação, de modo a considerar os interlocutores, os objetivos e o suporte em que se escreve, se procuram relacionar a escrita aos contextos e gêneros textuais diversos e se promovem um constante processo de reelaboração dos textos dos alunos (PNLD, 2012:13). Ora, mesmo considerando importantes todos esses critérios apresentados pelo PNLD 2012, eles não nos parecem ser suficientes para fazer com que o aprendiz consiga, efetivamente, construir um espaço na LE que lhe permita passar da condição de um mero reprodutor de textos. A ausência de um critério que exija dos manuais de LE, propostas de atividades de escrita que possibilitem ao aluno posicionar-se em seu texto, a partir daquilo que lhe constitui enquanto sujeito²⁵⁸, faz

²⁵⁵ Ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13658&Itemid=984 acesso em 13/03/2013.

²⁵⁶Ver:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391:pnld&catid=318:pnld&Itemid=668 acesso em 13/03/2013.

²⁵⁷ Ambas as línguas são oferecidas obrigatoriamente em nossas escolas, daí a inclusão de coleções didáticas nesses idiomas, no Guia de Livros Didáticos do PNLD (2012).

²⁵⁸ Referimo-nos aos elementos da ordem do sócio-histórico ideológico responsáveis pelo modo particular como cada sujeito se constitui discursivamente.

com que fique de fora da discussão do PNLD (2012), o aspecto que consideramos ser o mais importante no trabalho com a escrita na LE, pelo qual é possível pensá-la como uma prática que, verdadeiramente, favorece ao sujeito-aluno a construção de um lugar para se (re) dizer em outro idioma.

A relação entre o sujeito e a língua estrangeira se constrói pelo seu desejo de conquistar um lugar nessa outra discursividade, lugar que lhe permita significar o seu dizer e a partir daí *produzir* nessa língua. Nesse sentido, os elementos da ordem do sócio-histórico cultural, que remetem ao modo particular de constituição desse sujeito, favorecem diretamente à construção dos sentidos que lhe possibilitam identificar-se com a nova língua e, conseqüentemente, se inserir nesse outro espaço discursivo.

Mas, apesar dos documentos analisados ressaltarem a importância da valorização desses elementos, para pensarmos o processo de ensino-aprendizagem de idiomas, no momento em que lançam as suas propostas, acabam por impossibilitar a reflexão docente sobre como estes se entrecruzam na própria constituição da língua e dos sujeitos e como são significativos para que o aprendiz de LE possa por ela tomar a palavra, em práticas discursivas como a escrita.

Por esse motivo, pensamos que uma discussão mais ampla sobre essas questões e sobre as que dizem respeito ao movimento do sujeito-aluno na língua estrangeira é relevante à prática docente e merecia um espaço maior nos documentos oficiais. Não pretendemos aqui, deixar de reconhecer as contribuições desses textos para a valorização do ensino de línguas estrangeiras em nossas escolas, todas as propostas nos dão uma dimensão concreta dos esforços para se pontuar a importância desse ensino, enquanto componente indispensável à formação educacional do aluno²⁵⁹. Entretanto, acreditamos que ainda precisamos crescer nessa discussão, tratando com um pouco mais de atenção as questões que dizem respeito à relação subjetiva entre sujeito, língua e cultura. E nesse sentido, pensamos que a AD pode oferecer significativas contribuições.

3. Considerações Finais

Com base no exposto, percebemos que a discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras presente nos documentos oficiais (PCNEM, OCEM, PNLD) demonstra o desejo de romper com práticas docentes fundamentadas em uma visão de língua, cujo ensino do sistema linguístico se sobrepõe a todos os outros aspectos que remetem ao seu modo de constituição, isto é, aos elementos da ordem do sócio-histórico cultural e aos sujeitos que por ela atuam. E pensando no ensino da escrita em LE, a perspectiva teórico-metodológica adotada pelos documentos nos parece bem significativa, pois acreditamos que é pela valorização desses elementos, que o aprendiz conseguirá dar sentido ao que lhe ensinam e a partir daí, construir para si um lugar nessa língua, lugar que lhe permita ser sujeito e tomar a palavra através dela, em práticas discursivas como a escrita.

Entretanto, pensamos que o modo como estão imbricadas no texto dos documentos, as noções de língua, sujeito e cultura, ainda que não seja a intenção, favorece a continuidade das práticas com as quais os

²⁵⁹ O fato de nas OCEM (2006), conter um caderno que se volta especificamente para o ensino da LE no Brasil, e do PNLD (2012) incluir em seu Guia de Livros Didáticos, coleções de inglês e espanhol, são bons exemplos dos avanços nas reflexões sobre esse ensino no âmbito educacional brasileiro.

documentos tentam romper, o que, efetivamente, não contribui à inserção do sujeito-aluno nessa outra discursividade (a da língua estrangeira).

Por essa razão, acreditamos que é preciso uma ampliação dessa discussão no texto dos documentos, sobretudo no que diz respeito ao caráter subjetivo da relação entre língua e sujeito e ao modo como os elementos culturais se entrecruzam na constituição de ambos. Nesse sentido, pensamos que a AD pode trazer significativas contribuições para esta reflexão, pelo modo como vai propor o entrelaçamento destas noções.

REFERÊNCIAS:

GADET, F. & PÊCHEUX, M. *A língua inatingível*. São Paulo: Editora Pontes, 2004.

LASECA, M. C. A. *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*. Brasília: Orellana, Embajada de España en Brasil: Consejería de Educación, 2008. pp. 53-61.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 10ª ed. São Paulo: Editora Pontes, 2012.

PNLD, *Programa Nacional do Livro Didático: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, FNDE. 2012.

PÊCHEUX, M. Língua, linguagens, discurso In: *Legados de Michel Pêcheux*. São Paulo: Editora Contexto, 2011. pp. 69-75.

PCNEM, *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

LEANDRO FERREIRA, M. C. *Linguagem, Ideologia e Psicanálise* In: *Estudos da Língua(gem)*. Michel Pêcheux e a Análise do Discurso, Vitória da Conquista: [...] junho, 2005. pp. 69-75, v. 1.

OCEM, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, v.1.

A IMPLEMENTAÇÃO DO INOVADOR *VOCÊ* EM CARTAS PESSOAIS NORTE-RIOGRANDENSES DO SÉCULO XX

Kássia Kamilla de Moura²⁶⁰

Prof. Dr. Marco Antonio Martins (Orientador)²⁶¹

RESUMO

Tendo em vista os pressupostos teóricos metodológicos da Sociolinguística Variacionista (cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, (doravante, WLH), 2006; LABOV, [1972] 2008), neste texto, descrevemos e analisamos o processo de variação/mudança envolvendo os pronomes pessoais *tu* e *você*, e sua extensão no paradigma pronominal no Português Brasileiro (PB), em três conjuntos de cartas pessoais escritas por norte-riograndenses no curso do século XX. O universo discursivo dessas cartas é basicamente notícias da cidade em que viviam os informantes e assuntos do cotidiano (comércio, trabalho, viagens, família e política). Parte das cartas analisadas integram o corpus mínimo manuscrito do Projeto de História do Português Brasileiro no Rio Grande do Norte (PHPB-RN). Tomamos por base estudos anteriores sobre o sistema pronominal no PB – Lopes e Machado (2005), Rumeu (2008), Lopes, Rumeu e Marcotulio (2011) –, os quais registram que a forma *você* suplanta o *tu* a partir do fim da primeira metade do século XX e atestam o seguinte quadro: enquanto (a) as formas verbais imperativas, (b) os sujeitos plenos e (c) os pronomes complementos preposicionados são contextos favorecedores do *você*, as (d) formas verbais não imperativas (com sujeito nulo), (e) os pronomes complementos não preposicionados e (f) os pronomes possessivos são contextos de resistência do *tu*. Os resultados obtidos nesta dissertação confirmam, em parte, as asserções defendidas pelos estudos anteriores sobre os contextos favoráveis à implementação do *você* no PB: (i) há nas cartas das duas primeiras décadas do século XX (1916 a 1925) alta frequência de uso de formas do *você* (98%); (ii) nas cartas pessoais do RN, especialmente nas cartas de amor em que há maior recorrência de assuntos íntimos, o universo discursivo mostrou-se bastante relevante no condicionamento das formas de *tu*; (iii) a única informante do sexo feminino da nossa amostra faz uso, quase categórico, das formas de *tu*, em cartas do período que corresponde aos anos de 1946 a 1972; (iv) as cartas correspondentes ao período de 1992 a 1994 apresentam um uso significativo das formas associadas ao inovador *você*, deixando transparecer que a mudança já está implementada no sistema do PB e há, nesse conjunto de cartas, fortes evidências que nos possibilitam afirmar que as formas pronominais de complemento não preposicionadas (acusativo/dativo) associadas ao *tu* estão implementadas em um sistema com uso quase categórico de *você*.

Palavras-chaves: Português Brasileiro; Pronomes Pessoais; Século XX; *Você*.

ABSTRACT

Considering the theoretical and methodological presuppositions of Variationist Sociolinguistics (cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006; LABOV, [1972] 2008), in this text, we describe and analyze the process of variation/change involving the personal pronouns *tu* and *você*, and its extension in the pronominal paradigm in Brazilian Portuguese (BP), in three sets of personal letters written by people

²⁶⁰ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: moura.kassia@gmail.com

²⁶¹ Professor Adjunto, lotado no Departamento de Letras (DLET), da UFRN.

from Rio Grande do Norte (RN) along the 20th century. The discursive universe of those letters is news from the cities in which the informers lived and the themes from their everyday life (trade, jobs, trips, family and politics). Part of the analyzed letters integrate the written by hand minimum corpus of the Projeto de História do Português Brasileiro no Rio Grande do Norte (PHPB-RN). We are based on previous studies about the pronominal system in BP – Lopes e Machado (2005), Rumeu (2008), Lopes, Rumeu e Marcotulio (2011) –, which register the form *você* replaces *tu* from the end of the first half of 20th century and attest the following situation: while (a) the imperative verbal forms, (b) the explicit subjects and (c) prepositional complement pronouns are favorable contexts for *você*, the (d) non imperative verbal forms (with null subject), (e) the non prepositional complement pronoun and (f) the possessive pronoun are contexts of resistance of *tu*. The results got in this dissertation confirm, partially, the statements defended by the previous studies regarding the favorable contexts for the implementation of *você* in BP: (i) there is, in the letters from the first two decades of 20th century (1916 to 1925), high frequency of the usage of the form *você* (98%); (ii) in the personal letters of RN – especially in the love letters, in which there are higher recurrence of intimate subjects – the discursive universe proved to be itself very relevant in the determination/conditions of the forms of *tu*; (iii) the unique feminine informer of our sample uses, almost categorically, the forms of *tu* in letters of the period from 1946 to 1972; (iv) the letters corresponding to the period from 1992 to 1994 present a significant usage of the forms associated to the innovating *você*, letting appear the change is already implemented in the system of BP and there are, in that set of letters, strong evidences that make us state the pronominal forms of non prepositional complement (accusative/ dative) related to *tu* are implemented in a system with an almost categorical usage of *você*.

Keywords: Brazilian Portuguese; Personal Pronouns; 20th century; *Você*.

1. Introdução

Apresentamos, neste trabalho, o estudo que desenvolvemos, durante o mestrado, acerca da implementação do *você* na escrita norte-riograndense, tendo em vista três conjuntos de cartas pessoais²⁶² escritas no curso do século XX, cujos remetentes são brasileiros nascidos no estado do RN. Os conjuntos de cartas analisados são: 1) 65 cartas trocadas entre dois irmãos da família Paiva (1916-1925) – João de Paiva e Theodósio Paiva; 2) 51 Cartas trocadas entre o casal Lourival Rocha e Ruzinete Dantas (1946-1972) e 3) 30 Cartas escritas por Walter Oliveira (1992-1994).

Neste estudo, utilizamos o referencial teórico-metodológico da sociolinguística variacionista (cf. WLH, [1968] 2006) para a análise do processo de variação e mudança envolvendo a expressão da segunda pessoa do singular na diacronia do PB. Nesta pesquisa temos como objetivo geral descrever o processo de implementação envolvendo o pronome *você* e sua expansão no PB do RN, notadamente nos três conjuntos de cartas analisadas, escritas no curso do século XX.

Este texto está organizado da seguinte maneira: no primeiro momento, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica para o desenvolvimento da pesquisa; em seguida, expomos uma breve revisão de alguns

²⁶² Estamos considerando cartas pessoais, seguindo Pereira da Silva (1988, p. 24 *apud* CHAVES 2006), “correspondências entre pessoas que mantêm entre si um relacionamento estreito – parentes próximos, amigos íntimos. Trata-se de uma forma de comunicação eminentemente pessoal, distinguindo-se das cartas comerciais, das cartas de propaganda, de correspondência dirigida a seções de jornais ou revistas, etc.”

estudos já realizados sobre o *tu/você* na diacronia do PB; por fim, apresentamos nosso *córpus*, os informantes e o “envelope de variação”; bem como discorremos sobre a análise dos resultados nas cartas do RN, as considerações finais e as referências.

1.1. Fundamentação teórico-metodológica

O objeto de estudo da Teoria da Variação e Mudança (TVM) é o vernáculo. E quando nos reportamos ao vernáculo, o entendemos como “veículo linguístico de comunicação usado em situações naturais de interação social, do tipo comunicação face a face.” (TARALLO, 2007, p. 19). Desse modo, a TVM se interessa em descrever e explicar como falavam as pessoas, no caso dos estudos diacrônicos, pertencentes aos diversos grupos sociais, em um local e tempo determinados. Para análise apresentada neste trabalho, como não há registros orais do início do século passado, sobretudo no estado do RN, optamos pela análise de documentos históricos, considerando que as cartas pessoais tendem, em sua maioria, a apresentar um registro do cotidiano e são, portanto, de grande importância para o estudo histórico da língua, uma vez que dispõem de algumas características relevantes que possibilitam o resgate da história da língua de uma determinada época, quais sejam: o fato de serem textos assinados ou com registro de autoria; possuem data ou época de produção; e, o mais importante, legitimidade e autenticidade, uma vez que são textos sem reescritura, correção ou atualização. Com esses critérios, as cartas pessoais constituem um importante material que nos permite obter dados de tempos diferentes, bem como formar *córpus* representativos de diversos segmentos da sociedade de sincronias passadas da língua a fim de identificar o vernáculo e suas variações.

Na perspectiva da TMV, processos de variação e de mudança linguística devem ser estudados por meio de dados reais considerando, além dos princípios internos à língua, o contexto sociocultural em que estes dados estão inseridos, uma vez que, para a Sociolinguística, “o objeto de estudo da linguística deixa de ser um sistema autônomo e sem história, para se tornar um produto do processo histórico de constituição da língua [...]”. (cf. LUCCHESI, 2004, p.170). Ainda segundo a TVM, toda língua sofre variação e essa variação procede de forma sistemática. Tarallo (2007) afirma que as línguas não constituem realidades estáticas, o que nos permite desvendar o aparente ‘caos’ linguístico em que as línguas estão imersas, uma vez que as línguas mudam com o passar do tempo, alterando a sua configuração estrutural.

Nessa direção, WLH (2006[1968]) sugerem um modelo de língua que acomoda os usos variáveis e seus determinantes sociais e estilísticos, desse modo, a variação é entendida como inerente ao sistema linguístico, não incidindo diretamente sobre a língua, mas sobre a gramática da comunidade de fala, que é, por natureza, heterogênea (TARALLO, 1990, p. 61; LABOV, 2008, p. 219). Ainda de acordo com os apontamentos de WLH (2006[1968], p. 126), Tarallo (1990, p. 61), afirma que “nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança, mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade.” WLH advogam, ainda, que há uma “sistematicidade da variação”, ou seja, há uma necessidade de se considerar para além dos fatores internos, ou dito de outra maneira, era preciso considerar “os fatores externos na análise linguística” (LUCCHESI, 2004, p. 166).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o processo de mudança linguística não é feito por meio de uma simples substituição de um elemento por outro na língua. WLH (2006 [1968], p. 122) postulam que um processo de mudança linguística implica sempre um quadro de variação, no qual há fases em que as variantes coexistem, fases em que elas se comportam como concorrentes e fases em que uma variante termina por vencer a outra. Tarallo (2007) retoma os postulados de WLH ao afirmar que as variáveis são divididas em variáveis linguísticas dependentes e independentes. A *variável dependente* é o objeto de estudo do linguista e as variáveis independentes são as formas linguísticas que estão em competição. Com relação ao desenvolvimento da mudança linguística, WLH (2006[1968], p.126) postulam que os fatores linguísticos e sociais estão fortemente correlacionados no desenvolvimento da mudança, pois o uso de uma ou outra variante é condicionado por fatores linguísticos (estruturais) ou sociais/ estilísticas (extralinguísticos).

1.1.2 *Tu/você* na diacronia do PB

No Brasil, estudos mostram que coexistem, de modo geral, as formas pronominais de referência ao interlocutor, *o senhor, você e tu*, que variam entre si pelo imenso território do país. Nessa perspectiva, retomaremos os trabalhos de Lopes e Machado (2005), Rumeu (2008) e Lopes, Marcotulio e Rumeu (2011).

Lopes e Machado (2005) ao analisarem 41 cartas particulares, escritas no último quartel do século XIX, entre 1872 e 1879, pelo casal carioca Christiano Benedicto Ottoni e Barbara Balbina de Araújo Maia Ottoni a seus netos, residentes em Paris, Mizael e Christiano, expõem um panorama da língua portuguesa padrão e não padrão, no Rio de Janeiro no século XIX. As autoras observaram o fenômeno de pronominalização de *vossa mercê > você*, que marcou o início do processo de variação entre a concordância de *você* com outras formas pronominais de 2ª pessoa e de 3ª pessoa, a fim de identificar a produtividade de cada uma das duas estratégias, no final do século XIX. Esse trabalho buscou, também, mostrar algumas evidências que confirmassem a conjectura de Labov (1990 *apud* LOPES e MACHADO, 2005) acerca do comportamento inovador das mulheres frente às mudanças linguísticas, uma vez que a hipótese era a de que essas usassem mais a forma inovadora *você*.

Em relação aos usos de *tu* e *você* nas cartas dos avós Ottoni, Lopes e Machado (2005) chegam aos seguintes resultados: (1) há preferência pelo pronome *tu* na maior parte do córpus analisado, principalmente nas cartas do avô; (2) O missivista Christiano prefere o *tu* combinando com formas de P2 (*te/teu/tua*) e o *você*s na função de sujeito; (3) Já a avó Bárbara deixa evidenciar um maior nível de desprendimento em relação aos preceitos gramaticais ao apresentar maior variação na combinação entre *tu* e *você* com formas de P2 e P3.

As autoras defendem que a presença do *você* nas cartas de Barbara não estaria só relacionada a uma assimetria de tratamento de superior para inferior. Mas, se trataria de “um uso mais generalizado do que um pronome de poder ou de solidariedade” (2005, p.53), visto que a forma inovadora *você*, cada vez mais, coocorre nos espaços funcionais típicos de *tu*. Em relação às cartas de Christiano, as pesquisadoras supõem que os

baixos índices de frequência da forma *você* nas cartas de Christiano possam ser uma evidência de que o uso de *você* fosse uma estratégia que estivesse emergindo em contextos restritos, discursivamente motivados. O contrário é detectado nas cartas da avó Barbara, pois não se percebe uma motivação discursiva aparente, mas a generalização de *você* como forma de 2ª pessoa. Ainda nas palavras das autoras, o comportamento diferenciado com relação ao gênero (masculino/feminino) parece referendar a hipótese laboviana sobre o inovadorismo feminino na maioria dos fenômenos de mudança com o uso de formas “não-padrão”.

Para as autoras, o comportamento diferenciado quanto ao gênero, provavelmente, deve estar ligado ao papel social da mulher na sociedade da época, à escolarização e à transposição de aspectos da fala na escrita. Nas cartas analisadas, é possível encontrar reflexos de maior ou menor domínio da norma padrão. Nas cartas do avô Christiano, há uma preocupação consciente e explicitada com o domínio da língua portuguesa, em diversos campos (seja em relação à grafia, seja no estilo ou na sintaxe). Nas cartas de sua esposa Barbara, aparentemente menos letrada que o marido, não se identifica essa apreensão com as normas do bem falar e escrever, deixando transparecer traços da oralidade em seu texto.

Uma das importantes conclusões a que Lopes e Machado chegam é a de que é possível encontrar na escrita de brasileiros cultos, no final do século XIX, “mistura de tratamento” entre usos das formas de *tu* e usos das formas de *você*.

As autoras atestaram a hipótese de que as mulheres lideram no processo de mudança na implementação do inovador *você* na história do PB. Essa mesma hipótese confirma-se também com o trabalho de pesquisa desenvolvido por Rumeu (2008). Em seu trabalho de doutoramento, a autora edita e analisa cartas íntimas da família Pedreira Ferraz-Magalhães, trocadas por informantes ilustres nascidos no Rio de Janeiro. Rumeu divide o *cópus* em três períodos de tempo, com um intervalo de 20-25 anos cada um – de 1877 a 1897; de 1898 a 1923; e de 1924 a 1948 –, e investiga a variação entre as formas de referência à segunda pessoa do discurso *tu* e *você* nessas cartas.

A espelho do que foi defendido por Lopes e Machado (2005), Rumeu considera que a inserção do *você* no quadro pronominal do PB não se deu da mesma forma em todos os contextos morfossintáticos: o pronomes sujeitos; o pronomes complementos preposicionados e as formas verbais imperativas representam contextos implementadores de formas relacionadas a *você*, enquanto pronomes possessivos, pronomes complementos não preposicionados (*te*) e as formas verbais não imperativas se mostram como contextos de resistência ao *tu*.

Rumeu conclui o levantamento e a codificação das formas de P2(*tu*) e de P3 (*você*) nas cartas pessoais da família Pedreira Ferraz-Magalhães com a identificação de 496 dados, sendo 67% de *tu* (331 ocorrências de 496 dados) e 33% de *você* (165 ocorrências de 496 dados).

Os resultados encontrados na pesquisa de Rumeu corroboram o que já fora discutido por Lopes e Machado (2005) a respeito da preferência pelo *tu* em relações mais íntimas na escrita de brasileiros do século XIX. No tocante à tímida frequência de uso do *você*, nas cartas da Família Pedreira Ferraz-Magalhães, a autora acredita que seja um traço indicativo de um processo de implementação, pois, segundo estudos sociolinguísticos

do PB, as frequências de uso do *você* no século XVIII são pouco desenvolvidas e tendem a acelerar em fins do século XIX.

A exemplo de estudos anteriores, a autora considera que o fato de o *você* ter advindo de uma forma nominal (*Vossa Mercê*), mas fazer referência à segunda pessoa do discurso impulsionou novos arranjos no sistema pronominal. Novas possibilidades combinatórias de *você* com *te~lbe*, *você* com *teu~seu*, *tua~sua* tornaram-se mais produtivas evidenciando, nesse sentido, um sinal de pronominalização de *você* no PB. Rumeu observa, ainda, no pronome *você* um caráter híbrido concernente à especificação semântico–discursivo, visto que faz referência à segunda pessoa do discurso (traços de propriedade pronominal) e, no entanto, estabelece concordância com P3 (manutenção do traço original) (cf. LOPES; RUMEU, 2007 *apud* RUMEU 2008). Em consonância com o que outros autores já haviam evidenciados, a pesquisadora constata, também, que outro arranjo no quadro pronominal ocasionado pela inserção do *você* foi a passagem do pronome possessivo *seu* que era de terceira pessoa para o paradigma de segunda pessoa. Essa migração levou a forma *dele* (de + ele) a se constituir como um possessivo de terceira pessoa a fim de evitar a ambiguidade do possessivo, pois o pronome *seu* pode identificar tanto a segunda como a terceira pessoa do discurso, desta forma, concorrendo com os pronomes *teu/tua*.

Rumeu verifica, com a análise das correspondências, que a famigerada “mistura de tratamento”, resistida pelas Gramáticas Tradicionais, já é evidente nas cartas pessoais da família Pedreira Ferraz- Magalhães do final do século XIX e início do XX.²⁶³ As formas de *tu* se mostram preferencialmente combinadas com as formas de P2, com índices de 90% nos dados, entretanto, tais formas aparecem, mesmo que timidamente, combinadas com as formas de P3, em 20%.

Concernente à produtividade das formas *tu/você* em relação aos subtipos de pronomes/ formas verbais nas cartas em análise, os resultados obtidos por Rumeu evidenciam que os ambientes em que o *tu* oferece resistência são: as formas verbais não imperativas (sujeito não-preenchido), os pronomes oblíquos sem preposição (*te*) e os pronomes possessivos (*teu/tua*), corroborando os estudos anteriores (LOPES; MACHADO, 2005). Quanto à inserção do *você*, a autora constata que os pessoais do caso reto (sujeito preenchido) e os pronomes oblíquos com preposição (*por você, de você...*) mostraram-se contextos favorecedores do uso dessa forma inovadora.

Quanto à produtividade dos pronomes *tu/ você* na posição de sujeito (lexicalmente realizados ou não), Rumeu percebeu que o *tu* se comportou preferencialmente como sujeito pronominal nulo, com 99% da frequência de uso. Das cartas analisadas por Rumeu, ela identificou, apenas, uma única ocorrência do *tu* pleno, na

²⁶³ Rumeu (2008) resgata a produção escrita dos informantes da família Pedreira Ferraz - Magalhães ao longo do curso de suas vidas, a fim de delinear o comportamento linguístico dos brasileiros em determinados lapsos de tempo de sincronias passadas. Os informantes controlados pela pesquisadora são (*Dr. Pedreira* no intervalo de 20 anos da sua velhice (1876-1896)), *Fernando* no intervalo de 14 anos (1919-1933), *Pe. Jeronimo* no intervalo de 26 anos (1905-1931), *Maria Elisa* no intervalo de 23 anos (1915-1938), *Maria Joana* no intervalo de 35 anos (1912-1947), *Maria Barbara* no intervalo de 17 anos (1911-1928), *Maria Rosa* no intervalo de 40 anos (1908-1948), *Maria Leonor* no intervalo de 20 anos (1913-1933).(cf. RUMEU, 2008, p. 103-104).

qual, por hipótese, o missivista faz uso do pronome a fim de evidenciar a intimidade da interlocutora. Já o pronome *você*, em 53% (24 ocorrências de 45 dados) dos casos, se mostrou como sujeito pronominal pleno e, em 47% (21 ocorrências de 45 dados), como sujeito pronominal nulo. (cf. Rumeu, 2008, p. 144-145) Essas frequências de uso parecem confirmar a hipótese de que o português do Brasil no século XIX era uma língua de sujeito nulo, iniciando o seu processo de mudança paramétrica a partir do século XX (DUARTE, 1993, 1995, 2012).

Em análise a 13 bilhetes amorosos produzidos no Rio de Janeiro no início do século XX – em 1908, Lopes, Marcotulio e Rumeu (2011), baseados no referencial teórico da sociolinguística e da pragmática, os pesquisadores apresentam um quadro bastante semelhante ao que foi apresentado pelos outros estudos sistematizados até aqui. Os bilhetes foram escritos por Robertina de Souza (apelidada de Chininha) e estavam anexados a um processo judicial que investigava o assassinato do amante da referida senhora, senhor Álvaro da Silva Mattos.

A missivista Robertina escrevera ao seu amante e ao seu companheiro Arthur, no entanto as formas de referência ao interlocutor são bastante reveladoras: quando escrevia ao amante Robertina fazia mais uso do *tu* e quando escrevia ao seu companheiro Arthur ela preferia as formas pronominais associadas ao inovador *você*. Tal distribuição mostra uma postura mais intimista e de maior proximidade comunicativa da informante ao escrever para o seu amante, senhor Álvaro, o que reforça o caráter mais íntimo do *tu*, como estudos têm atestado: quanto maior o grau de informalidade maiores as chances de ocorrência do *tu*.

Após analisarem os bilhetes cuja tônica central é o discurso amoroso, Lopes, Marcotulio e Rumeu concluem que o *você* se estabelece no quadro pronominal, principalmente, nos contextos morfossintáticos: pronome sujeito lexicalmente realizado (ou pleno), complemento preposicionado e formas verbais imperativas (por ex. escreva) ao passo que as formas relacionadas ao *tu* parecem não ter perdido a sua identidade com a manutenção do pronome complemento *te* (acusativo- eu *te* vi e dativo- eu *te* dei o livro). Nos bilhetes escritos na primeira década do século XX, os autores perceberam expressivas ocorrências de mescla de tratamento, tais como: a) paradigma do pronome *tu* (-s, imperativo indicativo ou imperativo P2, *tu, te, contigo, para ti*) e b) formas relacionadas ao *você* (\emptyset , imperativo subjuntivo ou imperativo P3, *seu, lhe, o, você, a/para/com você*). Lopes, Marcotulio e Rumeu coletaram 113 dados, 87 (77%) ocorrências relacionadas ao *tu* e 26 ocorrências (23%) foram formas verbo-pronominais do paradigma pronominal do *você*. O pronome *tu*, dado o seu caráter intimista, se mostrou predominante nos bilhetes, fato que reforça o grau de informalidade, peculiar ao gênero bilhete.

Na análise dos contextos morfossintáticos favoráveis ao *tu*, os pesquisadores obtiveram os seguintes pesos relativos: pronomes-complemento não preposicionado (*te*, PR.68), verbo imperativo-indicativo (PR.59) e formas verbais não imperativas, ou seja, sujeito nulo com marca desinencial de P2 (PR.56). Na amostra dos bilhetes, os autores encontraram, também, 31 dados correspondentes aos pronomes possessivos, porém 100% das ocorrências foram de P2 (*teu/tua*). Concernente à forma *te* como acusativa e dativa, que é o maior contexto de resistência ao *você*, Lopes, Marcotulio e Rumeu encontram 12 ocorrências, 6 casos como dativo e 6 casos como acusativo. Em relação ao *te* como dativo (objeto indireto), os autores identificam que a maioria era

constituída por verbos benefactivos (verbos que implicam a transferência de algo para alguém, transferência material). Esses verbos seriam considerados como estrutura dativa por excelência, por exemplo: dar, mandar, pedir²⁶⁴.

Com relação à forma pronominal *você*, os autores afirmam que essa ocorre mais raramente tanto na função dativa (3 casos) como na acusativa (2 casos). Quanto aos três casos de dativo com preposição (dois casos com *a* e um com *para*) + *você*, são realizados com os verbos dizer (*transferência verbal/perceptual*) e mandar (*transferência material*). Conforme já referido, trata-se de contextos dativos por excelência, dada a presença dos verbos benefactivos. Lopes, Marcotulio e Rumeu (2011) postulam que no *cópus* dos bilhetes amorosos do século XX o pronome oblíquo *te* é mais recorrente seja como acusativo e, também, como dativo, com especial atenção aos casos canônicos em que há os verbos benefactivos. Com relação ao *você*, os autores chamam a atenção para a ocorrência da estrutura dativa (prep. + *você*) realizada com a preposição *para*. Eles acreditam que essa ocorrência sinaliza uma construção dativa alternativa que será mais produtiva posteriormente, ou seja, o uso da preposição *para* (*você*) no lugar de *a* (*você*).

De um modo geral, os autores atestam nos bilhetes amorosos do início do século XX o mesmo quadro descrito em estudos anteriores em relação à implementação do *você* no PB: (1) há expressivas ocorrências de mescla de tratamento; (2) pronomes complementos não preposicionados (*te*), formas verbais não imperativas são contextos de resistência do inovador *você*; (3) a forma inovadora *você* está associada a um sistema com sujeito preferencialmente preenchido e a formas pronominais complementos preposicionadas.

2. O *cópus*, os informantes

Considerando a discussão teórico-metodológica exposta até aqui, apresentaremos a caracterização das amostras e dos informantes; a variável dependente e as variáveis independentes.

Como mencionado antes, nosso *cópus* é constituído por três conjuntos de cartas pessoais escritas por norte-riograndenses, no curso das primeira e segunda metades do século XX. O primeiro conjunto é composto por 65 cartas pessoais datadas de 1916 a 1925 e, pertence ao *cópus* mínimo manuscrito do PHPB-RN, essas cartas foram trocadas entre os irmãos Theodósio Paiva e João de Paiva, ambos norte-riograndenses. O segundo conjunto possui 51 cartas escritas pelos informantes Lourival Rocha e Ruzinete Dantas, no período de 1946 a 1972; e o terceiro conjunto é composto por 30 cartas redigidas por Walter Oliveira, no período de 1992 a 1994. Assim temos um total de 146 missivas.

2.2. A variável dependente e as variáveis independentes

²⁶⁴ No caso deste verbo, no contexto (*para ate a hora da morte te pedir perdão- bilhete dois, destinado a Arthur, companheiro de Robertina*), não há uma transferência material, já que o perdão não é algo concreto. (LOPES, MARCOTULIO e RUMEU, 2011, p. 328).

A variável dependente desta pesquisa é a expressão da segunda pessoa do singular, ou seja, as formas de *tu* e as formas de *você* em cartas pessoais norte-riograndenses.

As variáveis independentes

Linguísticas:

A. *Subtipo de pronome/ desinência verbal* (contexto morfossintático) – Nesta variável, estão incluídos os sujeitos nulos e plenos nas formas verbais imperativas e não-imperativas, os pronomes complementos dativos, acusativos e oblíquos preposicionados (quais sejam: relacionadas ao *tu*: *te, contigo, para ti, de ti, em ti, a ti, com tu, para tu, de tu*; associadas ao *você(s)*: *lhe, com você(s), de você(s), para você(s), em você (s), a você (s) e Ø*).

B. *Formas verbo-pronominais antecedentes ao dado coletado* – No controle desta variável grupo buscamos evidenciar a combinação de formas verbo-pronominais com formas antecedentes, ao dado coletado, de segunda e terceira pessoas gramaticais em uma mesma carta, bem como a primeira ocorrência do item.

C. *Tipo de oração* – Controlar o tipo de oração nas quais os dados estão inseridos, a fim de observar se há alguma correlação entre os tipos de oração e a produtividade das formas pronominais de *tu* e de *você*.

Aliados aos fatores linguísticos apõem-se as variáveis socioestilísticas, quais sejam:

E. *Período de escrita da carta* – Considerando os três conjuntos de cartas, optamos por dividir o período de escrita das 148 cartas em três períodos, desta maneira temos: 1916 a 1925; 1946 a 1972 e de 1992 a 1994. Ao controlar este grupo de fatores buscamos identificar em que época há maior produtividade das formas de *tu* e das formas de *você*.

F. *Universo discursivo das cartas* - O controle dessa variável possibilitará investigar a produtividade dos pronomes *tu* e *você* quanto ao universo discursivo das cartas, no que se refere ao maior ou menor grau de recorrência de assuntos íntimos, portanto mais sentimental, mais intimista.

3. Análise dos resultados: a implementação do *você* em cartas pessoais norte-riograndenses do século XX

Os dados foram quantificados e submetidos aos programas do pacote estatístico computacional GOLDVARB 2001 (cf. ROBISON; LAWRENCE, TAGLIAMONTE, 2001) para obtermos as frequências de uso e os pesos relativos. Dentre as variáveis controladas, quatro variáveis foram selecionadas pelo GOLDVARB 2001 como mais significativas no condicionamento do *você* nas cartas norte-riograndenses, a saber, nesta ordem de relevância: i) o período de escrita da carta; ii) os contextos morfossintáticos; iii) as formas verbo-pronominais antecedentes ao dado coletado; iv) o universo discursivo da carta. Houve, também, uma variável não selecionada como fator relevante ao condicionamento do *você* é o caso da variável independente que controla os tipos de orações, essa variável foi julgada como não significativa pelo programa estatístico.

No total das cartas, encontramos 1412 ocorrências de formas relacionadas aos pronomes *tu/você*, das quais 976 (69%) são formas associadas ao pronome *você* e 436 (31%) estão associadas ao *tu*. É importante referir

que na seleção dos fatores, no primeiro momento, fizemos um controle do preenchimento dos sujeitos nas formas verbais imperativas e não imperativas. No entanto houve *knockouts* associado a esses fatores; ou seja, existiu apenas o uso categórico das formas de *você* no preenchimento do sujeito com formas verbais imperativas, assim tivemos que amalgamar as formas verbais imperativas e não imperativas. Os resultados referentes à essa variável, *contexto morfossintático*, estão expressos na tabela 1 abaixo.

Contextos morfossintáticos	<i>Você</i> - %	P.R.
Sujeito Pleno (imperativo e não imperativo)	283/286 - 98%	0,95
Sujeito nulo (imperativo)	69/75 - 92%	0,93
Oblíquo preposicionado	195/206 - 94%	0,81
Pronomes possessivos	200/319 - 62%	0,28
Sujeito nulo (não imperativo)	54/136 - 39%	0,28
Dativo	106/169 - 62%	0,16
Acusativo	69/221 - 31%	0,06
Total	976/1412 - 69%	

Log likelihood = - 403,530; Significance = 0,000

Tabela 1: Frequências de uso das formas de *você*, nas cartas norte-riograndenses, por contextos morfossintáticos

É perceptível, conforme se pode observar na tabela 1, acima, que há uma distribuição entre as variantes no condicionamento na implementação do *você*, no sentido de que o sujeito pleno (com formas verbais imperativas e não imperativas) com pesos relativos de 0,95, confirma a probabilidade de que ao ocorrer o *você* na posição/função de sujeito, esse será lexicalizado. Percebemos, ainda, uma maior produtividade das formas relacionadas ao *você* nas construções com formas verbais imperativas com sujeito nulo com pesos relativos de 0,93; identificamos, também, frequências e pesos relativos bastantes significativos (94% e P.R. de 0,81) nos pronomes complementos preposicionados (obliquos preposicionados). No entanto, apesar desse inegável favorecimento ao uso das formas de *você*, os resultados da análise, nas cartas do RN, exibem, também, a presença das formas associadas ao pronome *tu* com 31% das ocorrências. Desse modo, as formas verbo-pronominais relacionadas ao *tu* mostraram-se mais produtivas nos seguintes ambientes morfossintáticos: o *pronome-complemento não preposicionado* (69/221- 31% e P.R. de 0,06; 106/169-62 e P.R. de 0,16), *pronome possessivo* (200/319 - 62% e P.R. de 0,28) e as *formas verbais não – imperativas com sujeito nulo*(54/136 - 39% e P.R. de 0,28). Nessa perspectiva, os nossos resultados confirmam os estudos anteriores (RUMEU, 2008; LOPES, 2009; LOPES, RUMEU e MARCOTULIO, 2011; LOPES e MARCOTULIO, 2011) que defendem haver alguns contextos morfossintáticos como ambientes condicionantes ao uso da forma inovadora *você*, são eles: *pronome-sujeito*, o

pronome complemento preposicionado e as *formas verbais imperativas*. Ao passo que, de acordo os estudos elencado anteriormente, os contextos morfossintáticos de resistência ao *tu* são: o *pronome possessivo*, o *pronome-complemento não preposicionado (te)* e as *formas verbais não – imperativas*.

Os exemplos de (1) a (10), a seguir, foram retirados do *córpus* e ilustram a frequência das formas de *tu* e de *voce* nos contextos morfossintáticos analisados.

→ *sujeitos plenos e nulos*

(1) Pelo nosso amigo Apolonio estou remetendo a | importância de Cr\$ 250,00
(Duzentos e cinquenta cruzeiros), | **VOCÊ** mande entregar a menina desta carta a importância de Cr\$ 30,00
conforme acusa na mesma,[...]. (Carta 32 – de Lourival para Ruzinete, 16/5/1972).

(2) Theodosio [...] Desde 5ª feira que entrei na limpeza | do muro, ainda esta semana terminarei [fol. 1r] |
com a limpeza <↑2ª x> dos lados e fundo, para en- | tão passar para a frente, so depois que aca- | bar com a
calsada é que saberei se o | tijollo que sobra dará para fazer o muro | que me **FALLA** em sua carta de ontem.
|| Tive o diário que juntou a sua carta | de ontem, vi o preço de algodão dado nelle, 40 [inint.]. || (Carta 27 –
de Theodósio para João de Paiva, 24/2/1919).

→ *Pronomes possessivos*

(3) Recebi **SUA** cartinha com a qual | fiquei bastante satisfeita pois há dias | que havias saído e ainda não tinhas |
dado noticias de formas que não sabia | se ias até Patú contudo peço-te que fa | cãs por vir o mais breve possível
pois | estou ansiosa que chegues apesar de que | talvez ainda não estejas com saudades | de casa. || (Carta 16 –
de Ruzinete para Lourival, 14/4/1951).

(4) Foi em uma dessas horas de | saudades, que a poesia do amôrbri- | lhava sobre meu ser, que fui surpre- |
endida pela **TUA** delicada e bem aten- | ciosa cartinha,[...](Carta 1 – de Ruzinete para Lourival, 26/2/1946).

→ *Dativos*

(5) Escrevo-lhe esta só para **TE** dizer | o quanto estou com saudade de você amôr. (Carta 2- de Walter Oliveira
para Lucinha, 18|2|92)

(6) Lucinha, achei lindo o | cartão de aniversario que você | me mandou, você é uma pes- |
soa de muito bom gosto não | sei com quais palavras poço² | **LHE** agradecer, so sei dizer que | adorei muito obrigado por tudo.
[fol. 1 r] (Carta 1- de Walter Oliveira para Lucinha, 18|10|91)

→ *Acusativos*

(7) As coisas | para me não tem sentido sem você, você vê- | io para *são* paulo só pra mexer com minha |
cabeça eu não vejo mais ninguem comigo só | vejo você, parece que estou **TE** vendo a to- | da hora do meu
lado nunca mulher nenhuma | mexeu tanto comigo o quanto você tem me- | xido. ||(Carta 3- de Walter
Oliveira para Lucinha, 16|3|92)

(1) Aqui estar | tudo bem comigo graças a Deus, e | desejo que esta chegue em suas | maos e **LHE** encontre *com* muita sau- | de e que você alcance todos os se- | us objetivos. (Carta 1- de Walter Oliveira para Lucinha, 18|10|92)

→ *Obliquo preposicionado*

(9) Netinha; quero apenas que sêja | sincera para com minha [fol. 1 r] | pessôa, quanto ao que falei que | havia dito, não deve dar a | menor atenção, no entanto; | apelo **para VOCÊ**, foi melhor | até, via a realidade e depois | senti-me bastante, quanto a | isto so com nossa vista puderei | contar. (Carta 2 – de Lourival para Ruzinete, 19/5/1946)

(10) Lucinha, eu gosto muito | de você, mas tambem não pos | so cobrar nada de **VOCÊ**. (Carta 1- de Walter Oliveira para Lucinha, 18|10|92)

Controlamos, ainda, o período de escrita das missivas e dividimos os conjuntos de cartas por remetente, desta maneira temos três períodos, a saber: 1916 a 1925 (irmãos Paiva); 1946 a 1972 (Lourival e Ruzinete); de 1992 a 1994 (Walter). Vejamos os resultados na tabela 2, a seguir.

Período de escrita da carta	Você - %	P.R.
1916 a 1925	201/204 - 98%	0,95
1946 a 1972	66/317 - 20%	0,07
1992 a 1994	709/891 - 79%	0,55
Total	976/1412 – 69%	

Log likelihood = - 628,878; Significance = 0,000

Tabela 2: Frequências de uso do *você*, nas cartas norte-riograndenses, por período de escrita da carta

Lopes e Machado (2005); Rumeu, 2008; Lopes, Rumeu e Marcotulio, 2011, advogam que o pronome *você* suplanta o *tu*, tornando-se mais produtivo a partir do ano de 1930. No entanto, a análise das cartas norte-riograndenses do século XX parece, de um modo geral, evidenciar um quadro em que, no Rio Grande do Norte, já na primeira metade do século XX, a partir da década de 10 (considerando as cartas dos irmãos Paiva – 1916 - 1925). No período de 1946 a 1972 percebemos um decréscimo significativo nas ocorrências das formas associadas ao *você*, mas salientamos que se faz necessário analisar cada conjunto de cartas separadamente, pois o período de 1946 a 1951, em que se registra maior produtividade das formas de *tu*, essa produtividade corresponde, em sua maior parte, às cartas escritas pela missivista Ruzinete Dantas para o seu namorado/noivo/esposo Lourival Rocha, informantes com maior recorrência de uso das formas de *tu*, sobretudo missivista Ruzinete, por isso faz-se necessário observar que essas cartas recobrem um período de

namoro/noivado e início do casamento dos informantes, fato esse que possibilita uma maior recorrência de assuntos mais íntimos, conseqüentemente, influenciando numa maior preferência pelas formas de *tu*.

A exemplo do estudo de Rumeu (2008), monitoramos nas cartas norte-riograndenses as realizações das formas verbo-pronominais antecedentes às ocorrências de segunda e terceira pessoas gramaticais numa mesma carta, bem como a primeira ocorrência dessas formas. Com o intuito de observar se há uniformidade no tratamento, ou seja, observar se há um uso exclusivo de formas relacionadas a *tu* ou de formas relacionadas a *você*. Os resultados expressos na tabela 3, a seguir, apresentam os resultados referentes ao controle dessa variável.

Formas verbo-pronominais antecedentes	<i>Você</i> - %	P.R.
Precedidas por formas de <i>você</i>	546/642 - 85%	0,65
1ª ocorrência na carta	387 /553 - 69%	0,50
Precedidas por formas de <i>tu</i>	43/217 - 19%	0,14
Total	976/1412-69%	

Log likelihood = - 371,660; Significance = 0,000

Tabela 3: Frequências de uso do *você*, nas cartas norte-riograndenses, por formas verbo-pronominais antecedentes

A tabela 3 aponta algo já relatado por estudos anteriores: o fato de a forma inovadora *você* ser mais produtiva quando antecedida por formas relacionadas a ela ou nas primeiras ocorrências.

Concernente ao universo discursivo das cartas, muitos estudos têm mostrado que este se constitui como motivações pragmáticas que podem (des)favorecer a escolha de uma ou outra forma pronominal de referência ao interlocutor. Nesse sentido, é importante referir que no *cópus* analisado, existem dois conjuntos de cartas que são cartas de amor e um deles dispõe de correspondências trocadas entre o casal (Lourival e Ruzinete) no período de namoro/noivado e casamento. Dessa maneira, nas cartas norte-riograndenses analisadas exibem-se pesos relativos bastante relevantes, com peso relativo de 0,92 (256/301 - 85% dos dados) para cartas com menor recorrência de assuntos amorosos e de 0,33 (720/1111- 64% dos dados) em cartas com ambientes discursivos mais íntimos, conforme ilustram a tabela 4.

Universo discursivo das cartas	<i>Você</i> - %	P.R.
Menos íntimo (com menor recorrência de assuntos amorosos)	256/301 - 85%	0,92
Mais íntimo (com maior recorrência de assuntos amorosos)	720 /1111 - 64%	0,33

Total	976/1412 – 69%
-------	----------------

Log likelihood = - 345,767; Significance = 0,000

Tabela 4: Frequências de uso do *você*, nas cartas norte-riograndenses, por universo discursivo da carta

Podemos perceber que o P.R. 0,92 indica que, nas cartas norte-riograndenses, há um menor condicionamento das formas associadas ao *você*, sobretudo nas cartas com maior recorrência de assuntos amorosos. Outros estudos já tinham mostrado esse quadro, como, por exemplo, o estudo desenvolvido Lopes, Marcotulio e Rumeu (2011) atestando que quanto maior o grau de informalidade maior as chances de ocorrência do *tu*.

Controlamos, também, os tipos de orações, a fim de observar se há alguma correlação entre os tipos de oração e a produtividade das formas pronominais de *tu* e de *você*. Nessa perspectiva, percebemos que a forma inovadora *você* é significativamente produtiva tanto nas orações principais/coordenadas (564/812 - 69%; P. R. 0,33) como nas orações subordinadas (412/600 - 68%; P. R. 0,92), conforme ilustra a tabela 5, a seguir.

Tipo de Oração	<i>Você</i> - %	P.R.
Orações subordinadas	412/600 - 68%	0,92
Orações principais/ coordenadas	564 /812 - 69%	0,33
Total	976/1412 – 69%	

Log likelihood = - 344,307; Significance = 0,091

Tabela 5: Frequências de uso do *você*, nas cartas norte-riograndenses, por tipo de oração

3. Considerações finais

A análise diacrônica dos três conjuntos de cartas, de um modo geral, parece ratificar os postulados advogados pelos estudos sociolinguísticos de cunho diacrônico evidenciando que existem ambientes morfossintáticos que favorecem a implementação da forma inovadora *você*. Assim, os ambientes com maior probabilidade de ocorrência das formas associadas ao *você*, considerando os três conjuntos de cartas são: pronome sujeito (P.R. 0,98), formas verbais imperativas (P.R. 0,93) e pronomes complementos preposicionados (P.R. 0,82); por outro lado, os contextos com maior resistência do *tu* são: acusativos (P.R. 0,06), dativos (62%; P.R. 0,16), formas verbais não imperativas (P.R.0,19) e, por fim, pronomes possessivos (P.R.0,28). Com relação ao preenchimento do sujeito com as formas de *você*, nas cartas pessoais norte-riograndenses, o sujeito pleno apresentava frequência acima de 90% e, em contrapartida, o sujeito nulo não imperativo apresenta índice inferior a 40%. Acreditamos que a forma *você* teria seguido a tendência de aumento do preenchimento e o *tu* permanecido

associado a um sistema com maior recorrência do sujeito nulo. Tais resultados corroboram a hipótese de Duarte (2012, p. 31) de que o PB, na segunda metade do século XX, apresenta maior tendência ao preenchimento do sujeito.

A variável o *período de escrita das cartas*, também, se mostrou relevante para a implementação do *você*, em que as cartas do RN, escritas nas primeiras décadas do século XX apresentam maior recorrência de uso das formas associadas ao *você* (P.R.0,95). Nesse sentido, percebemos uma peculiaridade nas cartas do RN, notadamente nas cartas escritas no período de 1916 a 1925, diferenciando dos resultados encontrados em estudos anteriores sobre o mesmo tema.

Concernente às *formas verbo-pronominais antecedente*, nas cartas analisadas, percebemos que as formas associadas ao *você* são mais produtivas quando precedidas por formas de *você* (P.R. 0,65) ou nas primeiras ocorrências (P.R.0,50). No tocante ao *universo discursivo das cartas*, podemos observar que as formas ligadas ao *você* são mais produtivas (P.R.0,92) em cartas com menor recorrência de assuntos íntimos, alinhando-se aos resultados de Lopes e Marcotulio (2011) que atestam uma maior produtividade do *você* nas relações com maior grau de formalidade.

Por fim, os resultados encontrados, tendo em vista a análise das cartas pessoais norte-riograndenses do século XX, parecem ratificar, em sua maioria, as constatações feitas por Lopes e Machado (2005), Rumeu (2008), Lopes (2009), Lopes, Rumeu e Marcotúlio (2011), Lopes e Marcotúlio (2011). Nesse panorama, as cartas pessoais norte-riograndenses confirmam que a implementação do pronome *você* no PB não ocorre da maneira em todos os ambientes morfossintáticos, uma vez que é possível verificar ambientes morfossintáticos favorecedores e inibidores do uso da forma inovadora, sendo os *pronomes sujeitos* (P.R. 0,95), as *formas verbais imperativas* (P.R. 0,93) e os *pronomes complementos preposicionados* (P.R. 0,81) os contextos favorecedores ao uso do inovador *você* e os ambientes inibidores do *você*, ou de resistência do *tu* são: *acusativo* (P.R. 0,06); *dativo* (P.R. 0,16); ou seja, pronomes complementos não preposicionados e *formas verbais não imperativas* (P.R. 0,28). Sendo assim, o próximo passo desta pesquisa está relacionado à observação dos contextos em que ocorre resistência à implementação do *você*, em especial os pronomes complementos não preposicionados, e buscar responder o porquê dessa resistência nesses ambientes morfossintáticos.

REFERÊNCIAS

- CHAVES, E. *Implementação do Pronome Você: a contribuição das pistas gráficas*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2006
- DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no Português do Brasil. In: Roberts, I.; Kato, M. (org.) *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, pp. 107-128, 1993.
- _____. *A perda do princípio “evite pronome” no Português Brasileiro*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp. 1995.
- _____. Os sujeitos de 3ª pessoa: Revisitando Duarte 1993. In: DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia *et al.*(orgs). *O sujeito em peças de teatro (1833-1992): estudos diacrônicos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.11-20.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

LOPES, C. R. S.; MACHADO, A. C. Tradição e Inovação: indícios do sincretismo entre a segunda e a terceira pessoas nas cartas dos avós Ottoni. In: LOPES, C. R. S. (org.). *A norma Brasileira em Construção: fatos linguísticos em cartas pessoais do século XIX*. Rio de Janeiro: UFRJ, Pós-Graduação em Letras Vernáculas: FAPERJ, 2005.

_____; RUMEU, M. C de B.; MARCOTULIO, L. L. O tratamento em bilhetes amorosos no início do século XX: do condicionamento estrutural ao sociopragnático. In: COUTO, L. R.; LOPES, C. R. dos S. (orgs.). *As formas de tratamento em português e em espanhol variação, mudança e funções conversacionais*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense (UFF), 2011, p. 315-348.

LUCCHESI, D. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____; ARAÚJO, S. *A Teoria da Variação Linguística*. Em: <<http://www.vertentes.ufba.br/a-teoria-da-variacao-linguistica>>. Acesso em: 19/4/2012.

RUMEU, M. C. de B. *A Implementação do 'Você' no Português Brasileiro Oitocentista e Novecentista: Um Estudo de Paineis*. Tese (Doutorado Em Letras Vernáculas - Língua Portuguesa) - Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2008.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo. Parábola: 2006.

**O SUBSISTEMA DE ATITUDE:
UMA ANÁLISE DO POSICIONAMENTO MORAL E ÉTICO NA HISTÓRIA
EM QUADRINHOS DA TURMA DA MÔNICA “UM
SUPERMOTOCICLISTA”**

Ladyana dos Santos Lobato²⁶⁵

Rosângela do Socorro Nogueira (Orientadora)²⁶⁶

Resumo: Analisamos, no presente artigo, a semântica do discurso de educação para o trânsito presente no episódio “Um Supermotociclista”, da história em quadrinhos da Turma da Mônica, com o objetivo de analisar as construções linguísticas de aprovação ou condenação do comportamento humano no trânsito e suas implicações em um sistema específico de normas sociais e valores éticos. Para isso, utilizamos a Teoria da Valoração (Appraisal System) desenvolvida por Martin e White (2005), especialmente, sua categoria de Atitude, na qual ressaltamos os eventos comunicativos de Julgamento. Após referenciar os principais pressupostos teóricos da Teoria da Valoração, realizamos um levantamento das ocorrências de Julgamento, nos discursos de educação para o trânsito, considerando as valorações positivas e negativas e seus efeitos na representação social dos personagens. Desta análise, compreenderemos como os eventos comunicativos de Julgamento desenvolvem-se, no episódio da História em Quadrinhos selecionada, permeados por atitudes de sanção social (normas de trânsito) e por atitudes de estima social (ética no trânsito) reproduzindo, na ficção, representações morais do contexto cultural em que vivemos.

Palavras-Chave: Avaliatividade; Atitude; Julgamento; Sanção Social; Estima Social; Educação no Trânsito.

Abstract: We analyze in this article, the semantics of the discourse on the traffic education in the episode "A Super motorcyclist" from the comic magazine "Turma da Monica". The main aim of this work is to analyze the linguistic constructions of approval or disapproval of the human behavior in traffic and its implications on a specific system of social norms and ethical values. For this, we based our study on the Appraisal System theory developed by Martin and White (2005), especially their attitude category, which emphasizes communicative events of Judgment. After that, we conducted a survey about the occurrences of Judgment in the speeches of traffic education, analyzing the positive and negative valuations and their effects on the social representation of the characters. From this analysis, we understand how the communicative events of Judgment develop themselves in the episode of the comic story selected, it was permeated by the attitudes of social sanction (traffic rules) and attitudes of social esteem (ethics in traffic) reproducing, in fiction, moral representations of the cultural context where we live.

Keywords: Appraisal; Attitude; Judgement; Social esteem; Social Sanction; Education in the transit.

265 Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: ladyanasl@ufpa.br

266 Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: rsn@ufpa.br

1. Introdução

Muitas campanhas educativas são desenvolvidas, no Brasil, com o objetivo de contribuir com um trânsito mais harmônico. Essas campanhas são realizadas por órgãos do Sistema Nacional de Trânsito, entidades não governamentais, escolas, empresas, etc, que utilizam as mais diversas formas de conscientização: palestras, outdoor, músicas, comerciais televisivos, revistas, panfletos, entre outros. Independente da forma utilizada, as ações de educação para o trânsito contribuem com a construção de uma consciência ética, pois utilizam a linguagem, seja esta verbal ou não verbal, para influenciar o comportamento.

A linguagem utilizada nos discursos de educação para o trânsito expressa determinadas opiniões, faz julgamentos e avaliações e reproduz acordos socialmente estabelecidos, por isso, não pode ser vista desarticulada de seus falantes, de suas práticas, do contexto social, histórico e ideológico em que está inserida. Nestes termos, encontramos a linguagem diretamente relacionada à metafunção interpessoal, sob o ponto de vista da Gramática Sistêmico-Funcional de HALLIDAY (1994), por isso, traremos para este artigo, as contribuições da Teoria da Valoração (Appraisal System), desenvolvida por Martin e White (2005), que discorrem sobre a forma que nos inscrevemos na língua, por meio do modo como valoramos estética, ética e afetivamente as coisas.

A Teoria da Valoração será aplicada no discurso de educação para o trânsito presente em uma História em Quadrinhos (doravante HQ's) da Editora Maurício de Souza Produções publicada no ano de 2010, especialmente, para o Projeto "Harmonia no Trânsito" de uma Empresa de Concessionária de Motocicletas. A HQ's é intitulada "O Supermotociclista: Harmonia no Trânsito" e apresenta três episódios sobre pilotagem segura de motocicleta, a saber: "Um Supermotociclista", "Técnicas de Pilotagem" e "Proteção nunca é demais".

Nosso objeto de estudo será o primeiro episódio da HQ's, isto é, o episódio intitulado "Um Supermotociclista". Pretendemos analisar as construções linguísticas de aprovação ou condenação do comportamento humano no trânsito, a partir dos recursos desenvolvidos pela Teoria da Valoração; e as implicações dessas estruturas linguísticas na construção da representação social dos personagens da história. Esta análise abordará, especificamente, o subsistema de Atitude, pois este é o subsistema que trata sobre a valoração do comportamento; e os eventos comunicativos de Julgamento, por meio dos quais será possível compreender os comportamentos permeados por atitudes de sanção social e que constituem crime do ponto de vista jurídico; e os comportamentos permeados por atitudes de estima social e que constituem prestígio do ponto de vista ético.

2. Teoria da Valoração

Segundo Cabral (2011), a Teoria da Valoração (Appraisal System), também conhecida no Brasil por "teoria da avaliatividade" ou "teoria da avaliação", foi desenvolvida nos anos 90 pelo professor da Universidade de Sydney, Jim Martin; e pelo especialista em discurso midiático, Peter White. A publicação da obra *The Language*

of *Evaluation: Appraisal in English*, em 2005, foi um marco importante para o desenvolvimento da teoria, a qual teve suas bases teóricas no interior da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF).

A obra de Martin e White (2005) foi estruturada levando em consideração a tentativa de responder algumas indagações sobre a valoração da linguagem, entre elas:

de que maneira escritores e falantes instauram-se nos textos que produzem? Como são realizadas, linguisticamente, instâncias de envolvimento, atitudes, afeto, julgamento, apreciação, aprovação, desaprovação, entusiasmo e decepção em relação aos significados que se transmitem? De que modo, ainda, escritores e falantes constroem suas identidades nos textos? (LOPES; VIAN JR, 2007, pág. 1)

Com base nesses questionamentos, Martin e White (2005) construíram uma definição para o Sistema de Valoração. Para eles, a teoria “compreende atitudes positivas ou negativas que o escritor/falante possui em relação a algo.” (LOPES; VIAN JR, 2007, pág. 1). No entanto, essas atitudes, pela forma que acontecem, pela influência que exercem nas relações entre os indivíduos e destes com o mundo que os cerca; situam-se no campo dos significados Interpessoais, mais especificamente, na metafunção interpessoal que a linguagem exerce em qualquer construção comunicativa.

Martin e White (2005) perceberam, de acordo com Cabral (2001), que os itens léxico-gramaticais, quando analisados isoladamente, não conseguem expressar todo o significado de um texto em determinados contextos sociais, o que é possível somente quando consideramos a relação que eles mantêm entre si ou os aspectos do evento comunicativo que estão além da oração.

Dessa forma, ao desenvolverem a Teoria da Valoração, Martin e White (2005) recorreram à Semântica do Discurso, pois, nos estudos sobre definição de linguagem, apontaram uma exterioridade social na materialidade textual. Para eles, “é possível encontrar, no texto, elementos que comprovem sentimentos e valores ‘postos’ de uma comunidade, de modo a demonstrar emoções, gostos e avaliações normativas” (CABRAL, 2011, pág. 2). Isto significa que através do envolvimento dos participantes de determinado evento comunicativo são estabelecidas relações de troca, através das quais circulam, linguisticamente, manifestações e posicionamentos pessoais intrinsecamente relacionados ao modo de ver e avaliar o mundo.

A Teoria da Valoração é um sistema que se dividiu, inicialmente, em três subsistemas: Atitude, Comprometimento e Gradação. De acordo com Martin e White (2005) *apud* Cabral (2011), a Atitude refere-se às possibilidades linguísticas de se fazer avaliações positivas ou negativas dos sentimentos, do comportamento, das opiniões sobre o mundo que nos cerca; o Comprometimento refere-se à aceitação ou não do posicionamento, opinião ou dizer do outro; e a Gradação refere-se à intensificação dos significados expressos pelas duas primeiras categorias, utilizando escalas de avaliação em termos de tamanho, força, vigor.

O subsistema de Atitude, em especial, é constituído por três subcategorias: Afeto, Julgamento e Apreciação. De acordo com Martin e White (2005) *apud* Cabral (2011), o Afeto é o campo de significado que está

relacionado às questões emocionais, isto é, sentimentos positivos ou negativos expressados através da linguagem. Surge nos eventos comunicativos através de atributos (Exemplo: “Mãe *carinhosa*”), de processos mentais (Exemplo: “Ele ficou *chateado*”) ou comportamentais (Exemplo: “A criança está *chorando*”) ou circunstanciadores, isto é, elementos adverbiais (Exemplo: “Fez tudo *caprichosamente*”).

O Julgamento, de acordo com Martin e White (2005) *apud* Farencena (2011), refere-se às posições de aprovação ou condenação do comportamento humano. Seu campo de significado abrange o aspecto da avaliação moral da atitude das pessoas, isto é, as concepções ideológicas do que é “correto” e do que é “errado” ou “aceito” e “não aceito” em determinado grupo social.

A subcategoria de Julgamento apresenta-se a partir de duas perspectivas: Julgamento de Sanção Social e Julgamento de Estima Social. O Julgamento de Sanção Social, segundo Martin e White (2005) *apud* Farencena (2011), refere-se às normas estabelecidas socialmente, em geral, são normas previstas por meio de legislação, preceitos e valores morais ou religiosos que podem constituir crime ou pecado, se infringidas. Julgamento de Estima Social, segundo Martin e White (2005) *apud* Farencena (2011), diz respeito às relações cotidianas entre as pessoas, por isso não se caracteriza como norma institucionalizada, isto significa que deslizes atitudinais não implicam em crime ou pecado, mas estabelecem relações de prestígio (ou não), de admiração (decepção) ou status social.

De acordo com Martin e White (2005) *apud* Farencena (2011), a Sanção Social se realiza no comportamento de veracidade (quão verdadeiro ou confiável alguém é) e no comportamento de propriedade (quão ético ou correto alguém é). Por outro lado, a Estima Social se realiza nos comportamentos de normalidade (quão normal, usual ou frequente um comportamento é), de capacidade (quão capaz uma pessoa é) e de tenacidade (quão decidido, confiável, persistente alguém é).

Apesar desses eventos apresentarem campos de significados diferentes, ambos perpassam sentidos de valoração positiva ou negativa, ou seja, constituem comportamentos que podem ser julgados por meio de aprovação ou negação, além disso, contribuem para constituir redes sociais, pois para Martin e White (2005) *apud* Lopes e Vian Jr (2007), a Sanção Social volta-se, geralmente, para a área da linguagem escrita, uma vez que os julgamentos que a constituem são comuns nos textos escritos, tais como, leis, decretos, editais, etc; enquanto que a Estima Social volta-se para a área da linguagem oral, pois os julgamentos que a constituem são frequentes nas conversas informais, narrativas do dia-a-dia, piadas, etc.

A Apreciação, sinteticamente, é apontada por Martin e White (2005) *apud* Farencena (2011) como o campo de significado que avalia positivamente ou negativamente as opiniões sobre as pessoas, animais, objetos e produtos considerando, no entanto, a perspectiva da estética, da composição e do valor (Exemplo: “Hoje o dia *está belo*”).

As três subcategorias semânticas do Subsistema de Atitude podem surgir nos eventos linguísticos de forma explícita ou implícita, apresentando intensidade alta ou baixa. Vale ressaltar que,

ao contrário do afeto, a apreciação e o julgamento não envolvem avaliações subjetivas. Pelo julgamento, os elementos e os participantes são avaliados em relação às regras sociais; por meio da apreciação, são atribuídos valores ao fenômeno avaliado, mas esses valores residem no objeto, não no subjetivo humano. (RODRIGUES; CABRAL, 2010, pág. 6)

A Teoria da Valoração corresponde, portanto, a um complexo diagrama. Neste artigo, desenvolvemos apenas um breve estudo sobre a Teoria, enfatizando o Subsistema de Atitude e a subcategoria de Julgamento. Por sua recente emergência, a Teoria da Valoração caracteriza-se pela ausência de estudos mais criteriosos, mas que apontam para novos horizontes, no que diz respeito à forma de conceber a linguagem, haja vista as várias possibilidades de pesquisa no campo da gramática sistêmico funcional. Na análise que nos propomos a desenvolver, a partir de agora, oferecemos aos produtores e analistas de textos uma reflexão sobre a aplicabilidade da Teoria da Valoração em nosso idioma, a qual poderá ser atrelada aos estudos futuros sobre o falar/escrever brasileiro e suas recorrências no gênero História em Quadrinhos.

3. Análise Linguística de Atitudes de Julgamento na HQ's “Um Supermotociclista”.

O episódio “Um Supermotociclista” da HQ's “O Super Motociclista: Harmonia no Trânsito” (2010) inicia com um conflito causado por um comportamento do personagem Cebolinha: estar usando um capacete. Esse comportamento causa medo no personagem Cascão que, desesperado, suplica pela própria vida pensando que se trata de um “etê”. Cebolinha levanta a viseira do capacete, identifica-se e afirma que sua atitude de usar um capacete não se trata de um plano contra a Mônica. Neste contexto, podemos apontar um evento linguístico de reprovação do comportamento de Cebolinha, na fala de Cascão:

(1) Não?! Então, pra que esse capacete de astronauta?

Por meio do uso do termo “não”, acrescido dos sinais de interrogação e exclamação, percebemos que Cascão está julgando negativamente o comportamento de Cebolinha, pois este recurso linguístico instaura uma crítica à atitude de Cebolinha de estar usando um capacete, se não para tramar contra a personagem Mônica. Para Cascão não existe outro motivo que justifique a atitude do amigo, por isso, mostra-se surpreso com tal situação e questiona o motivo pelo qual Cebolinha está usando o equipamento. Estamos diante de um julgamento de Estima Social, o qual se realiza em termos de comportamento de Normalidade, mas sob o status negativo, pois Cascão reprova o comportamento de Cebolinha porque nas relações cotidianas não é normal que tal comportamento aconteça.

Cebolinha responde a reprovação de Cascão afirmando:

(2) Este capacete é pra andar de moto!

Percebemos, em (2), a reprodução de uma norma social adequada à vida no trânsito de que todos devem usar capacete para dirigir um veículo automotor. Cebolinha respeita esta condição, pois justifica seu comportamento com a expressão “pra andar de moto!”. Quando extraímos esse discurso da fala do personagem, percebemos que este faz um julgamento positivo de sua própria atitude, baseado em Sanção Social de

Propriedade, uma vez que seu comportamento reflete atitude de respeito às leis de trânsito, ou seja, às normas socialmente fixadas e para as quais ele estará respondendo por meio de um comportamento ético.

Cascão continua reprovando o comportamento de Cebolinha:

(3) Ah, tá! Vai me dizer que agora você é motociclista?

O uso da expressão “Ah, tá!”, pelo personagem Cascão, confere uma ideia de concordância, aceitação, crença no fato de Cebolinha andar de moto. No entanto, o uso dessa expressão, somado ao uso do termo “Vai me dizer”, o qual estabelece uma noção de algo que será posto em dúvida; além do uso do advérbio de tempo “agora”, que insinua que Cebolinha não andava de moto, mas de repente começa a utilizar esse veículo; confere um sentido de ironia à fala de Cascão que duvida da habilidade de Cebolinha de ser motociclista. O julgamento negativo realiza-se, portanto, em (3), do ponto de vista da Estima Social e em termos de comportamento de Capacidade: quão capaz Cebolinha é de dirigir uma moto?

Em contrapartida, Cebolinha contesta a reprovação do amigo e faz um julgamento positivo de si mesmo levando em consideração a Estima Social, a qual se realiza em termos de Tenacidade, ou seja, apontando o quão decidido e disposto estar para se comportar como um motociclista. O que determina esta condição, no evento linguístico, é o uso do termo “mesmo”, o qual confere certeza à condição de Cebolinha ser um motociclista:

(4) E sou mesmo!

Prosseguindo a narrativa, Ulisses, primo de Cebolinha, chega em uma moto e estaciona perto dos dois garotos. Esta passagem marca um momento importante na narrativa, o qual é desenrolado em torno da concepção do que é ser “radical”. O termo é construído a partir de dois significados: 1) Ser radical implica um comportamento condizente com os acordos sociais estabelecidos no trânsito, onde é necessário ser cauteloso, observador e respeitador das leis; e 2) Ser radical está relacionado à aceção mais cotidiana, isto é, aquela que é estabelecida pelo senso comum e que corresponde a ser aventureiro, ousado e veloz no trânsito.

Para Ulisses, ser radical ajusta-se ao primeiro significado do termo: ser coerente com as normas de trânsito. Para Cascão e Cebolinha, ser radical, pelo menos durante o início da narrativa, ajusta-se ao segundo significado do termo: dirigir em alta velocidade. Tendo em vista o duplo sentido adquirido pelo termo, percebemos, na narrativa, vários julgamentos que são construídos em torno do comportamento de Ulisses no trânsito. O primeiro julgamento é positivo e surge na fala de Cebolinha, assim que apresenta seu primo ao Cascão:

(5) O Ulisses é um motociclista ladical!

Neste evento linguístico, percebemos que a fala de Cebolinha evidencia uma atitude de aprovação do comportamento de Ulisses, por meio do uso do termo “ladical” (radical), enquanto adjetivação do substantivo “motociclista”. O termo “ladical” é um elogio a Ulisses e refere-se a um comportamento que merece admiração e prestígio, pois ser um motociclista “ladical” significa, nesse primeiro momento, um julgamento de Estima Social, no qual é evidenciado o comportamento de Capacidade: Ulisses possui habilidades no trânsito. Levando em consideração a aceção de “radical” para Cebolinha, no qual andar de moto é pilotar em alta velocidade, o

juízo do personagem é positivo, pois considera que Ulisses é aventureiro e responderá às suas expectativas no trânsito.

Cascão julga, negativamente, outro comportamento de Ulisses: estar usando capacete, óculos de proteção, luvas, botas, jaqueta. Utiliza, para isso, o mesmo recurso de juízo:

(7) Tem que andar assim todo equipado?

Nesta expressão linguística, o uso do verbo “ter” confere uma obrigatoriedade ao comportamento de andar de moto utilizando os equipamentos de segurança. O termo “assim”, que pode significar “desse jeito”, expressa um tom de estranhamento e reprovação. Em “todo equipado”, temos o uso do intensificador “todo” que sugere que existem equipamentos, para Cascão, que são desnecessários. Por isso, percebemos um juízo de reprovação do comportamento de Ulisses, baseado em Estima Social, o qual se realiza em termos de comportamento de Normalidade. Para Cascão, utilizar equipamentos de segurança para dirigir uma moto não é um comportamento frequente, por isso, considera como uma atitude estranha, haja vista, este personagem não considerar a questão da obrigatoriedade ou da segurança da motociclista.

Ulisses responde ao questionamento afirmando:

(8) Pois é! É mais seguro!

Neste evento linguístico, Ulisses faz um juízo de aprovação de seu próprio comportamento, baseado em Sanção Social de Propriedade. Este juízo está baseado na concepção do que é aceito positivamente, enquanto norma, em determinado grupo social, isto é, estabelecido de forma institucionalizada. As leis de trânsito e os valores éticos apontam para a concepção de que dirigir utilizando os equipamentos é mais seguro e isso é reproduzido por meio da fala do personagem ao utilizar o próprio termo “seguro” para responder à indagação de Cascão. Importante notar é que, apesar disso, o discurso de Ulisses não circunda a questão da obrigatoriedade, mas da necessidade e da segurança.

Na sequência da narrativa, Ulisses e Cebolinha despedem-se de Cascão e saem na moto. Ulisses é o motociclista e Cebolinha é o passageiro. A partir de então, percebemos três eventos comunicativos em que Cebolinha reprova a atitude de Ulisses de dirigir em baixa velocidade. A reprovação da atitude de Ulisses acontece porque, para Cebolinha, ser “radical” corresponde a dirigir em alta velocidade. Todos os eventos comunicativos que apresentam essa característica são construídos por meio de indagações, o que referenda, pela forma que são ditos, crítica ao comportamento julgado. Os julgamentos aparecem nos seguintes eventos linguísticos:

(10) E aí, plimo? Andando tranquilo, né?

(11) você conhece bem este lugar plimo? (...)E por que não vai um pouco mais rápido?

Percebemos, portanto, julgamentos de reprovação do comportamento humano. Em (10) devido ao uso do adjetivo “tranquilo” (tranquilo), antônimo do que é “radical” para Cebolinha. Em (11), devido à incoerência

provocada pelas duas indagações de Cebolinha, para as quais devemos considerar todo o enunciado linguístico: tendo em vista que o primo Ulisses conhece o lugar, para Cebolinha é contraditório que este pilote com pouca velocidade.

Todas essas expressões linguísticas relacionam-se à categoria de Estima Social, a qual diz respeito às relações cotidianas no trânsito. Cebolinha compreende o trânsito, enquanto um sistema dinâmico, movido pela rapidez e que não é coerente com tranquilidade, por isso, julga negativamente o comportamento de seu primo, através da ironia, em termos de comportamento de Capacidade, pois põe em dúvida a capacidade de Ulisses de dirigir com rapidez.

Acontece que, para Cebolinha, o comportamento positivo é aquele coerente com o sentido de radical adotado pelo senso comum. Para Ulisses, no entanto, o comportamento positivo é aquele coerente com as normas de trânsito. Por isso, enquanto Cebolinha avalia negativamente o comportamento de Ulisses, este avalia positivamente seu próprio comportamento. Podemos perceber essa relação nas respostas de Ulisses aos julgamentos de Cebolinha. Em resposta ao questionamento (10), afirma:

(12) Temos que respeitar os limites de velocidade, Cebolinha!

Em (12), Ulisses julga seu próprio comportamento como coerente com as normas sociais, para as quais ser radical não é ser veloz, mas ser cauteloso. Vemos que “respeitar” aponta para o fato de que é necessário considerar os limites de velocidade. Além disso, o uso do vocativo no final do evento linguístico “Cebolinha!” é um chamado de atenção para com o personagem que denota para o fato de que este precisa compreender noções importantes à vida no trânsito. Assim, temos um Julgamento de Sanção Social que é expresso por comportamento de Propriedade, pois Ulisses julga de forma ética a atitude de pessoas que respeitam os limites de velocidade.

Em resposta ao questionamento (11), Ulisses afirma:

(13) É que estou utilizando o PIPDE!

Neste evento linguístico, percebemos que a expressão “É que estou” justifica o comportamento de Ulisses no trânsito. Baseado em uma técnica de pilotagem que chama de “PIPDE”, Ulisses julga seu próprio comportamento (de pilotar moto com pouca velocidade) com aprovação, pois a técnica é o que o personagem está “utilizando” para valer-se de uma boa conduta no trânsito. Segundo Ulisses,

(14) PIPDE quer dizer procurar, identificar, prever, decidir e executar!

Sendo assim, a atitude “tranquila” de Ulisses no trânsito pode ser julgada positivamente, de acordo com a noção de radical ligada às normas de trânsito. O uso dos verbos “procurar”, “identificar”, “prever”, “decidir” e “executar” perpassam por formações ideológicas socialmente aceitas que estabelecem como devemos nos comportar no trânsito. O discurso de Ulisses está inserido no grupo de Julgamento de Sanção Social e diz respeito à Propriedade, isto é, o quão ético é praticar essa técnica durante a pilotagem.

O personagem Ulisses, ao longo da história, julga positivamente suas atitudes; substitui o discurso de obrigatoriedade pelo discurso do que é fundamental; e baseia-se em Sansão Social, em termos de comportamento de Propriedade. Encontramos, no entanto, um evento linguístico, no qual o personagem julga o comportamento de quem pilota com segurança, a partir da perspectiva de Estima Social:

(16) Sabe, Cebolinha... quando se pilota com segurança, além de desfrutar da paisagem...você passa a fazer parte dela!

Nesse evento linguístico, Ulisses aponta para um discurso que vai além do que é entendido como respeito às leis de trânsito, pois reproduz o discurso de que fazemos parte da paisagem quando pilotamos “com segurança”. Assim, reflete um Julgamento de Estima Social desvinculado de imposições legais, mas intrinsecamente relacionado à concepção de prestígio, admiração, construção de um status social, visto por meio do comportamento de Normalidade, por meio do qual se estabelecem atitudes de cumplicidade, entre os veículos, as pessoas e a paisagem.

Após o passeio de moto, Cebolinha julga, novamente, o comportamento de Ulisses no trânsito:

(17) O primo pilota demais!

Trata-se, dessa vez, de um julgamento positivo e que pode ser percebido por meio da intensificação do verbo “pilotar” pelo uso de “demais”, entendido como “muito bem”. Cebolinha demonstra que construiu sobre o primo uma concepção de admiração, por meio de comportamentos de Capacidade ou de Tenacidade. O primo provou o quanto é capaz de dirigir com segurança e, por isso, aponta, também, o quanto é uma pessoa confiável no trânsito. Cebolinha passa, portanto, a compreender o que é aceito ou não no trânsito e muda sua concepção sobre pilotagem de motocicleta. Durante toda a HQ's, percebemos que o personagem reprovou o comportamento de Ulisses quando pilotava com pouca velocidade. No final do episódio, no entanto, Cebolinha faz um julgamento positivo, quando diz para Cascão:

(18) Sabia que andar de moto é tranquilo? O primo Ulisses não cole e pilota sempre com segurança!

O uso dos adjetivos “tranquilo” (tranquilo) e “segurança” (segurança), pelo personagem Cebolinha, confere um julgamento positivo do que é ser radical, dessa vez, devido o personagem ter construído sua concepção sobre o termo, ao longo da narrativa, atrelado às questões de segurança no trânsito. Cascão, em contrapartida, ainda reprova o comportamento de andar de moto com pouca velocidade, pois, para este personagem, positiva é a concepção que relaciona radical ao aspecto da velocidade:

(19) Mas, então, o que tem de tão emocionante e radical em andar de moto?

O julgamento de Cascão fundamenta-se em termos de Estima Social, pois apresenta uma crítica ligada à Normalidade, visto que não compreende a ação de andar de moto como algo emocionante se não houver velocidade. Percebemos essa noção por meio do uso da conjunção “mas” que concede à frase o aspecto adversativo. Cebolinha, então, responde para Cascão:

(20) Ah, muitas coisas! Nem te conto!

As “muitas coisas” a que Cebolinha se refere, dizem respeito à admiração e ao prestígio que foi possível construir na relação com as meninas da narrativa. Mônica, Dorinha, Denise e Magali, outras personagens que aparecem na história, de forma secundária, mostraram-se impressionadas pelos rapazes, Ulisses e Cebolinha, devido estarem passeando de moto e respeitando às leis de trânsito. Percebemos, portanto, que Cebolinha compreendeu que ser um motociclista “ladical” não significa correr muito no trânsito, mas comportar-se com atitudes que implicam na segurança do motociclista. Isto está explícito na expressão linguística em que o personagem julga, positivamente, o que é agir como bom motociclista no trânsito:

(21) Pla você ser um bom motociclista, tem que ser atencioso, cuidadoso e um bom obselvador!

O conceito de “radical” foi, assim, ressignificado, pois foi construído em torno de comportamentos no trânsito que apresentam aceitabilidade social. Identificamos essa questão através da enumeração, em (24), dos adjetivos: “atencioso”, “cuidadoso” e “obselvador” (observador), os quais caracterizam “um bom motociclista”.

Temos, portanto, na HQ's analisada, a representação de um ser alegórico, na figura do personagem Ulisses, que é caracterizado por um conjunto de comportamentos avaliados de forma positiva e/ou negativa. Todos os comportamentos de Ulisses no trânsito refletem atitudes éticas que são responsáveis por transmitir aos leitores o perfil de um personagem “modelo”, “exemplo” de comportamento adequado à vida no trânsito. Este personagem pauta suas atitudes em diversos valores, através dos quais é possível perceber que mais importante que respeito às leis de trânsito, é a consciência sobre as nossas atitudes. Dessa forma, Ulisses é moldado através de um discurso, positivo, de educação para o trânsito, o qual se idealiza na representação social que nomeia o próprio episódio desse quadrinho: “Um Supermotociclista”.

Considerações Finais

A Valoração, mais especificamente o campo de significado da Atitude de Julgamento, oferece àquele que escreve, fala ou analisa a língua, os pressupostos teóricos fundamentais para se compreender como instâncias de julgamento, aprovação, desaprovação, elogio, admiração, crítica ou condenação, são realizadas linguisticamente, através dos significados que transmitem. Nesta análise, percebemos, ainda, que a valoração do comportamento é responsável pela construção do perfil social dos personagens do quadrinho.

Cascão, por exemplo, na maioria de seus enunciados, faz julgamentos negativos de Estima Social. O personagem não consegue julgar o comportamento, em questão, pelo ponto de vista da Sanção Social, mas por suas concepções cotidianas sobre atitudes no trânsito. Não compreende que as atitudes no trânsito estão relacionadas às normas sociais, as quais, desrespeitadas, acarretam infrações do ponto de vista jurídico.

Cebolinha é o personagem que passar por um processo de mudança de atitude, a qual está relacionada à valores de Estima Social que se realizam em termos de Propriedade, isto é, o personagem será aquele que, sofrendo influência do discurso de educação para o trânsito, tomará atitudes eticamente corretas e será

beneficiado por conta disso, pois, na narrativa, consegue fazer com que outros personagens da história (as meninas) julguem seu comportamento com admiração, respeito e prestígio.

Ulisses é o personagem da história construído socialmente a partir da perspectiva de pessoa com comportamento eticamente correto no trânsito. O personagem mantém essa postura do início ao fim do texto. Durante a narrativa, Ulisses faz julgamentos positivos de seu próprio comportamento, o qual reflete, na prática, posturas fixadas em leis de trânsito, técnicas de pilotagem, valores morais e sociais. Ulisses determina quais são as atitudes consideradas corretas e quais são as atitudes consideradas erradas para assegurar a segurança do motociclista e contribuir com um trânsito mais harmônico. O personagem é, portanto, construído do ponto de vista de “modelo”, é por meio das suas atitudes que ocorrerá uma orientação de educação para o trânsito na história analisada.

Os outros personagens da história, tais como, Mônica, Dorinha, Denise e Magali são personagens secundários, surgem para representar a postura da sociedade frente à comportamentos éticos no trânsito. Todas as personagens constroem um julgamento positivo do comportamento de Cebolinha, no trânsito, no final da narrativa e, dessa forma, ratificam o quanto a postura desse personagem, enquanto motociclista, é aceita e admirada socialmente.

Assim, verificamos, através desta análise, o quanto a avaliação do julgamento é fundamental para estabelecer determinadas relações nos eventos comunicativos e como a subcategoria de Julgamento se articula ao contexto social, para além da materialidade do texto. A aplicabilidade da Teoria da Valoração, na história em quadrinho “Um Supermotociclista”, apontou para a eficácia da escolha linguística do escritor quanto à proposta de criar um quadrinho como parte de um projeto maior de educação para o trânsito. Sendo assim, podemos afirmar que a história analisada atinge grande parte de seu público específico, não somente pelas “escolhas” linguísticas do escritor, mas também pelo uso do gênero história em quadrinhos, através do qual, de forma bem humorada, o discurso de educação para o trânsito chega ao público jovem que adquire um veículo na Concessionária patrocinadora do projeto.

REFERÊNCIAS:

CABRAL, Sara Regina Scotta. **Teoria da Avaliatividade: Estudos Introdutórios**. Disponível em: <www.sieduca.com.br/admin/upload/83.doc>. Acesso em: 01 abr. 2011

FARENCENA, Gessélda Somavilla. **As representações nas Fábulas O Lobo e o Cordeiro a partir dos recursos de avaliatividade**. Disponível em: <www.sieduca.com.br/admin/upload/48.doc>. Acesso em: 04 abr. 2011

LOPES, Rodrigo Esteves de Lima; VIAN JR, Orlando. Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. **Delta**, v.23, n.2, São Paulo, 2007.

RODRIGUES, Daniela Leite; CABRAL, Sara Regina Scotta. Eu deixo o mundo mais Pink – uma análise das instâncias avaliativas. **Letrônica**, v.3, n.2, p. 17-28, dez./2010

SOUZA, Maurício de. **Um Supermotociclista**. In: Revista Mônica. São Paulo: Maurício de Sousa Editora, ed. esp para o Projeto Harmonia no Trânsito, p. 3-16.

O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E O DISCURSO JORNALÍSTICO: UM OLHAR A PARTIR DA OCUPAÇÃO DA FAZENDA CABACEIRAS, EM MARABÁ/PA²⁶⁷.

Laécio rocha de Sena²⁶⁸

Nilsa Brito Ribeiro²⁶⁹

RESUMO: O presente artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa mais ampla que tem como objetivo analisar discursos produzidos pela imprensa escrita paraense acerca do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST, no sentido de identificar nos processos discursivos efeitos de identificação ideológica da imprensa e suas principais estratégias de produção de sentido acerca do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST e suas ações frente ao latifúndio. Neste trabalho analisamos uma reportagem de um jornal impresso de Marabá/PA - o jornal Opinião -, publicada em 1999. Nesta reportagem veiculam informações sobre um processo conflituoso gerado a partir da ocupação da fazenda Cabaceiras - localizada em Marabá, no Sudeste do estado do Pará - pelo MST, no mesmo de publicação da reportagem. Nossas análises apreendem efeitos de sentidos de um jogo discursivo que coloca em movimento um processo de correlações de forças. Aprender também como a mídia, sob a égide da informação, constrói imagens desse movimento social, ao mesmo tempo em que desenha em seu discurso, o quadro identitário e ideológico da própria imprensa.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Ideologia; Imprensa; MST.

ABSTRACT: This paper presents partial results of a larger study that aims to analyze discourses produced by the press about the Para Movement of Landless / MST, to identify discursive processes in the identification of the press and its ideological main strategies of meaning production on the Movement of Landless Rural Workers / MST and its actions against the latifúndia. We examined a report of a newspaper printed in Maraba / PA - The Journal Review - published in 1999. In this report convey information about a conflictual process generated from the occupation of the farm Cabaceiras - located in Maraba, Southeast of Pará - by MST, in the same publication of the report. Our analyzes seize effects of discursive meanings of a game that sets in motion a process of correlation of forces. Also grasp how the media, under the aegis of the information, constructs images of this social movement, while drawing in his speech the framework of identity and ideology of the press itself.

KEYWORDS: Discourse; Ideology; Press; MST.

1. Situando as ações políticas do MST no Pará e na região Sul/Sudeste do Pará: seu lugar na mídia

O processo histórico-social de formação do espaço agrário paraense é marcado por várias contradições sociais, econômicas e políticas, deixando um legado na região sudeste paraense, que pode ser constatado, por exemplo, na forte concentração fundiária; na situação territorial e sociolinguística dos povos indígenas – com

²⁶⁷ Esse trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado, que inclui outro jornal de Marabá, O Correio do Tocantins. Por questão de espaço, aqui analisaremos apenas uma reportagem extraída do jornal Opinião.

²⁶⁸ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (UFPA)

²⁶⁹ Doutora em Linguística; docente o Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (UFPA-Campus de Marabá)

perda da língua e de seus territórios tradicionais – na violência e assassinatos de trabalhadores rurais, militantes e lideranças de sindicatos de trabalhadores rurais etc. Essa dinâmica social, econômica e territorial no espaço agrário paraense, de certa forma, ajuda-nos a entender a chegada e as ações de um ator social e político no Pará que traz implicações para a dinâmica agrária no país e na região: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST.

É mister destacar, segundo Caldart (2001, p. 01), que o MST “é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil”. Neste sentido, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra chega ao Pará no final da década de 1980, e suas ações somam-se a um processo de luta pela terra já encampado anteriormente a esta década por posseiros e lideranças de alguns Sindicatos de Trabalhadores Rurais. Todavia, de acordo com alguns estudiosos, as ações do MST se singularizam no modo de enfrentamentos da política agrária no país, uma vez que um dos traços mais significativos deste movimento é a concepção de que a demanda por terra não se esgota no acesso ao lote: vai mais além, exigindo políticas públicas que facilitem a vida do agricultor no lote (MEDEIROS, 2002).

Ainda segundo Caldart (2000, p.208) “o MST reafirmou a ocupação do latifúndio como a principal forma de luta pela terra, e a mobilização em massa dos sem-terras como o jeito de fazê-la”. De acordo com Hébette (2004), o fato de o MST ir além da luta pela propriedade de terra, o torna o único movimento social brasileiro que soube mostrar que a questão da terra não é apenas uma luta entre o latifúndio, mas uma luta em prol de uma nova sociedade (HÉBETTE, 2004).

Paralelamente à territorialização²⁷⁰ do campesinato no sudeste do Pará, as disputas e os conflitos agrários ocupam outras esferas sociais (BAKHTIN, 2006) e discursivas para além do político e do econômico: a esfera jornalística. Nesse campo de produção discursiva, propõe-se então analisar o jogo de representações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST produzido pela imprensa escrita no sudeste paraense, a partir de um caso específico: a ocupação da fazenda Cabaceiras, ocorrida em março de 1999.

Nossas análises centram a ênfase em procedimentos discursivos veiculadores de representações em uma reportagem, publicada no jornal Opinião, em 1999, a fim de apreender sentidos que se produzem na relação entre a materialidade do texto que a mídia veicula sobre o MST, construindo assim uma imagem desse movimento social.

2. Do Polígono dos Castanhais à construção dos grandes latifúndios agropecuários no Sudeste Paraense

Uma das principais características da estrutura agrária paraense é a extrema concentração fundiária. Na região sudeste do Pará, tomando como exemplo o município de Marabá, esse processo remonta à primeira metade do século XX, quando algumas famílias começam a se apropriar de grandes áreas de castanhais, tendo como importante ponto de apoio a conivência do poder público estadual. Emmi (1987) faz uma importante análise do processo de constituição das oligarquias e da formação dos latifúndios na região de Marabá,

²⁷⁰ Processo onde os camponeses, através de sua organização e reorganização social, visam a reorganização do território de forma a garantir seus direitos e liberdade.

destacando em suas análises um período em que o extrativismo (inicialmente o caucho, e posteriormente a castanha) se despontou como principal atividade econômica na região. Desse modo, a autora identifica a formação de uma estrutura oligárquica em Marabá, assim caracterizada:

[...] nos anos 1920 até mais ou menos o fim da década de 1940, esta dominação foi exercida pelo comerciante de castanha e secretário do governo, Deodoro de Mendonça e sua parentela. Já da década de 1950 em diante, por um grupo de comerciantes, fazendeiros e exportadores de castanha, entre os quais se evidencia o tronco familiar Mutran (EMMI, 1987, p.81).

Esse dois grupos familiares exerceram um forte poder político e econômico na região sudeste paraense, sobretudo em Marabá, tendo na economia extrativista – baseada na comercialização da castanha – a sua principal base de sustentação econômica. Além do aspecto econômico, outros fatores são apresentados por Emmi (1987) que nos ajudam a entender como essas famílias se articulavam de forma a produzirem e reproduzirem os seus interesses ao nível do poder local. Assim, essas famílias se valiam das especificidades regionais para perpetuarem os seus interesses, como por exemplo, “o isolamento das cidades e povoados acessíveis somente aos rios, que proporcionava a alguns o monopólio das comunicações, dos transportes e portanto do comércio” (EMMI, 1987, p.38)

No final da década de 1970 e início 1980, após sucessivas quedas na produção da castanha, a cidade de Marabá, bem como toda a região sudeste do Estado do Pará, passa por grandes transformações em sua conjuntura agrária, no que diz respeito às atividades produtivas. O extrativismo aos poucos vai dando lugar à produção agropecuária, e, assim, no início da década de 1970, as famílias que outrora controlavam a produção de castanha intensificam o desmatamento de castanhais com o objetivo de plantar pasto para a criação de gado.

As políticas econômicas do governo federal foram fundamentais no sentido de consolidação dos projetos agropecuários no sudeste do Pará, cabendo à Sudam²⁷¹ um importante papel nesse sentido. Foram pensados e executados vários planos de desenvolvimento e integração para a região, tendo como principal argumento a necessidade de integrar econômica e socialmente a Amazônia ao sudeste brasileiro para corrigir um suposto atraso histórico em que se encontrava a região.

É em meio a essa complexidade caracterizadora da dinâmica territorial da região sudeste paraense que se insere o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras, cujas ações em território paraense têm início no final da década de 1980, exatamente no sul do Estado.

No item que se segue tomaremos uma ação específica do MST no cenário paraense, particularmente na região sul e sudeste do Pará, que é o caso de ocupação da Fazenda Cabaceira, hoje um assentamento da Reforma Agrária, coordenado pelo MST, nomeadamente Assentamento 26 de Março para, então, analisarmos a repercussão deste evento na mídia impressa marabaense e imagens construídas por ela desse movimento.

2.1 De Fazenda Cabaceiras a Projeto de Assentamento: ocupação-resistência-conquista

A história da luta que culminou com a criação do Assentamento 26 de Março inicia-se no ano de 1999, com um ato realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, na cidade de Marabá, cuja

²⁷¹ Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia. Criada em 1966, no governo do presidente militar Castelo Branco, com o objetivo de promover o desenvolvimento da Amazônia gerando incentivos fiscais e financeiros especiais para atrair investidores privados, nacionais e internacionais.

finalidade foi promover a ocupação da Fazenda Cabaceiras. Este ato não se tratava de simplesmente mais uma ocupação, mas sim, da simbolização de um processo político cuja reverberação ecoaria dentro do próprio movimento camponês, como também no cenário político municipal e estadual. Tratava-se de uma ação contra a política de concentração fundiária no Sul e Sudeste do Pará, além de uma pressão frente ao poder público, no sentido de exigir do Estado brasileiro a implementação de uma política de Reforma Agrária no país.

A força e o impacto dessa ocupação tornaram-se maior por se tratar de uma fazenda cujos proprietários pertenciam a uma família tradicional do município de Marabá – família Mutran-, que, por muito tempo, exerceu bastante influência na economia e na política municipal, chegando a alcançar hegemonia no poder legislativo e judiciário de Marabá. Vale lembrar que o poder político e econômico da família Mutran, na cidade de Marabá, assim como na região, tem sua origem na década de 1930 (EMMI, 1987).

Posicionando-se contrário a essa concentração latifundiária da família Mutran, formada ainda na primeira metade do século passado, o MST do Estado do Pará articulou um ato público de ocupação da fazenda Cabaceiras, no dia 26 de março de 1999. A luta entre MST e o proprietário da Fazenda Cabaceiras se estendeu por aproximadamente 10 anos, até a conquista do acampamento (GOMES, 2009).

Considerando que nosso objeto de investigação é o discurso da mídia no qual veiculam representações do MST, no que concerne à ocupação da fazenda Cabaceiras, passaremos a situar as bases teóricas e metodológicas que nortearão nossas análises de discursos.

3. Bases teóricas de análise do discurso da mídia

A análise do discurso jornalístico acerca do MST, neste trabalho, busca apreender efeitos de sentido acerca desse movimento social. O discurso da mídia, como nos lembra Charaudeau (2006), busca legitimar-se enquanto um discurso de informação, que num contexto de democracia política, cumpre a função de garantir o direito de informação aos cidadãos, ancorado na prerrogativa de imparcialidade. No entanto, ao garantir a todos o direito à informação, a imprensa não está isenta de interesse de classe, e de uma dada posição ideológica, portanto. Assim, buscaremos aqui tratar a informação numa perspectiva discursiva, isto é, focando não o conteúdo da enunciação, mas a sua forma.

Embora estejamos certos da distinção de abordagens teóricas e metodológicas entre os estudos bakhtinianos e os estudos de Análise de Discurso (doravante AD), para nossas análises, consideramos produtiva a recorrência a conceitos destas duas vertentes de estudos discursivos, procurando, entretanto, não trair as bases epistemológicas de uma ou outra abordagem.

Conforme nos afirma Orlandi (2012) ao analisar o discurso, o analista busca compreender como um objeto simbólico produz sentidos, isto é, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Nessa perspectiva, convém ressaltar que o sentido não é estático, ou seja, ele não é dado *à priori*, mas é construído sempre numa relação de forças porque quando os sujeitos falam, falam de uma dada posição no mundo para outro que também ocupa uma posição social e política; é esta posição que orienta o que dizer e como dizer. Por isso, um discurso não produz significado em si mesmo, mas é sempre construído numa relação com o outro (nesse caso, outros discursos), ou seja, aponta sempre para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros, isto é, todo discurso dialoga com outro discurso existente. Essa é uma condição necessária para que esse discurso faça sentido (ORLANDI, 2012).

Além disso, todo discurso está inserido numa determinada formação discursiva²⁷² (doravante FD), de forma que na constituição dos sentidos no discurso, as posições socio-históricas e ideológicas cumprem um papel fundamental nesse processo. Portanto, o discurso só produz sentido se estiver inserido dentro de uma FD. Segundo afirma Orlandi (2012), as FD's podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, são elas que dão sentido às palavras. Assim, conforme muda a formação discursiva, o sentido também muda. Ora, somente quando o discurso se inscreve na história, portanto, marcado ideologicamente, é que ele produz significado, ou seja, os sentidos são sempre constituídos ideologicamente, pois se inscrevem na história. Do contrário não fariam sentido.

Na perspectiva dos estudos de discurso, a ideologia não é entendida como um falseamento da verdade, ou seja, como algo que está atrás do texto, de modo que o sujeito atravessa a língua para chegar a uma verdade escondida. Para a AD não existe uma verdade atrás do texto: o que há são gestos de interpretação, efeitos de sentidos marcados de posições imaginárias e ideológicas dos sujeitos do discurso, posições que produzem ideologicamente a ilusão da transparência do dizer, o efeito de verdade e de uma correspondência linear entre o que se diz e o mundo natural e social, de tal forma que as palavras tenham no mundo natural ou social o seu equivalente material. Dito de outro modo, como se as palavras equivalessem às coisas (FOUCAULT, 1999). Assim, no que diz respeito ao trabalho da ideologia na produção do sentido, afirma Orlandi (2012, p. 46,47):

O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza um dizer [...] A ideologia, por sua vez, nesse modo de a conceber, não é vista como um conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há, aliás, realidade sem ideologia. Enquanto prática significando, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido.

A ideologia, tal como refere a autora na citação acima, opera no sentido de fornecer as bases materiais para a interpretação da realidade, de modo que esta interpretação, resultante da relação entre o sujeito e a língua, produz o efeito de naturalização dos sentidos, daí a ilusão da transparência da linguagem, ou seja, é como se o que é dito já estivesse lá *a priori*, ocupando um lugar visível no mundo. Para a análise do discurso de vertente francesa, a ideologia interpela o sujeito a partir de dois tipos de esquecimento, produzindo efeitos de evidências: esquecimento enunciativo (esquecimento número dois) e o esquecimento ideológico (esquecimento número um).

O esquecimento enunciativo é aquele que opera no sentido de produzir uma relação entre as palavras e as coisas, ou seja, o sujeito, ao enunciar, acredita que só poderia fazê-lo da forma como o faz, empregando exatamente aquela linguagem porque somente ela daria conta de enunciar o real. Dessa forma, busca-se uma relação entre pensamento, linguagem e o mundo.

O segundo esquecimento está diretamente ligado ao modo como o sujeito é afetado (ou melhor, construído) pela ideologia. Nesse caso, o sujeito acredita que ele é a origem de seu próprio discurso, esquecendo-se que os sentidos se produzem na relação entre língua e sujeito inscritos na historicidade. O sujeito

²⁷² Esse conceito foi discutido por Foucault em *As palavras e as coisas* (1999), mas é sobretudo em *Arqueologia do saber* (1986) que ele se debruça com mais afinco acerca dessa noção. Segundo ele, todos os discursos constituem em uma dispersão, não havendo nenhum princípio dado *a priori*, portanto cabe ao analista de discurso buscar, a partir da constituição das regras de formações dos discursos, a sua regularidade. Para Foucault (1986) toda Formação discursiva é definida a partir das relações entre objetos, os tipos de enunciados, os conceitos e as estratégias.

entra numa relação com discursos já existentes como se fossem seus e é justamente aí que a ideologia age enquanto mecanismo de interpretação do mundo. Nesse processo que o sujeito é constituído. Como bem lembra Orlandi (2005 p.22), é pela interpretação que o sujeito se submete á ideologia, ao efeito da literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência do sentido, à impressão do sentido já lá.

Assim, lançando mão dessas noções de esquecimentos e de interdiscurso, caras à AD, buscaremos analisar uma reportagem da imprensa marabaense acerca do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST, destacando o trabalho da ideologia e os procedimentos discursivos da mídia produtores de sentidos sobre esse movimento.

4. Imagens do MST no Jornal Opinião

A edição do dia 20 de abril de 1999 do jornal Opinião traz uma reportagem acerca da ocupação na fazenda Cabaceiras localizada a cerca de vinte e oito (28) quilômetros de Marabá:

Radicalizou

MST toma de assalto sede da fazenda Cabaceiras

Talvez motivados pela fome, integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), usando de todo o seu know how e treinamento de guerrilha, fizeram uma operação audaciosa na sede da fazenda Cabaceiras, localizada a 28 quilômetros de Marabá. O fato ocorreu ontem (19), quando cerca de 100 trabalhadores invadiram, mataram 8 cabeças de gado e ainda fizeram reféns por algumas horas funcionários da fazenda e ainda alguns funcionários do Grupo Rede-Celipa, que estavam fazendo manutenção próximo do local.

Durante a ação dos sem-terra, por volta das 14 horas, conforme explicações dos funcionários que estavam na sede, mataram com armas de fogo 8 bois, cujo valor é estimado em torno de R\$ 1,5 mil. Mas a pretensão dos colonos, de acordo com o vaqueiro José Cabral Pedro, era matar em torno de 15 cabeças de gado, inclusive chegaram a perguntar pelos vaqueiros da fazenda, mas o trabalhadores disseram que os mesmos não estavam na propriedade.

A ação dos agricultores se deu num clima tenso e por pouco não enfrentaram diretamente a polícia. Eles usaram como escudo humano os vaqueiros sob ameaça de morte caso a polícia atirasse em um dos trabalhadores sem-terra.

Segundo informou um trabalhador da fazenda, Cláudio Vieira da Silva, a invasão aconteceu nos fundos da reserva "Tróia", onde estão acampados, e quando os vaqueiros perceberam estavam com as suas casas cercadas e os sem-terra adentrando, a maioria portando armas de fogo e encapuzados, em tom ameaçador, perguntando pelo gerente, Genécio Chimoka, mas este não estava na sede da fazenda.

A partir daí, ainda de acordo com as informações dos vaqueiros da fazenda, os invasores começaram a matar as cabeças de gado e ameaçaram os trabalhadores. Alguns deles saquearam objetos pessoais, entre outras arbitrariedades. Durante o saque, um dos líderes do movimento, não identificado pela reportagem, procurou controlar os abusos contra os trabalhadores da fazenda, não permitindo que mexessem em coisas pessoais.

Logo após a invasão na sede, os sem-terra, de acordo com os trabalhadores da fazenda, questionaram pela presença do gerente. "Queremos é o tal de Chimoka", disseram aos vaqueiros, ainda assustados pelo acontecido. Informaram ainda que eles queriam realmente mais gado, então os trabalhadores disseram que eram apenas peões de roça, "senão eles faziam nós ir buscar gado para eles", completa José Joaquim Santos Silva.

Pânico - Durante os momentos em que os vaqueiros ficaram em poder dos invasores, eles classificaram como verdadeiro pânico, pois temiam pela vida das crianças que estavam dentro da casa. "Eles apontavam armas, gritavam, perguntavam se alguém tinha arma na fazenda. As crianças começaram a chorar. Foi um dos momentos mais difíceis que eu já passei em minha vida",

informou José Silva. Vários menores estavam na sede, entre eles a menor Renata dos Santos Amorim, 9 anos, que estava brincando quando houve a invasão com toda sua inocência de criança. Ela ressaltou que mesmo com todas as armas apontadas em sua direção não teve medo dos invasores.

Demonstrando bastante nervosismo com o acontecimento, Cláudio Vieira da Silva informou para **Opinião** que os integrantes do movimento estavam portando armas

como espingardas, rifles, revólveres, facões, machados e outras cortantes. Destacou ainda que os bois foram mortos com muita violência, inclusive chegaram a atirar nas pernas dos animais. "Da maneira como estão agindo eles não querem terra e sim bagunçar", desabafa Cláudio da Silva.

A fazenda Cabaceiras, segundo o funcionário José Wilson, tem 13 mil cabeças de gado e atualmente estava programado para receber mais reses, mas com esse clima de insegurança dificilmente absorverão outros animais. O gerente Genécio Chimoka, por sua vez, quando questionado a fornecer dados sobre o ocorrido, limitou-se a dizer somente que não estava autorizado a tecer qualquer comentário para a imprensa.

Os funcionários do grupo Rede-Celipa, Eliézer Santos Silveira, Valdick Feitosa, Salomão e Rui Milhomem, que estavam efetuando manutenção na rede elétrica próximo ao local, disseram que foram abordados pelos sem-terra, que revistaram o carro, levaram um aparelho celular e mais um equipamento da empresa. Eliézer Silveira informou que era por volta de 14h30 quando os invasores se aproximaram e também detiveram os eletricitistas sob ameaça, portando armas de fogo.

Entendendo que o discurso resulta da relação entre língua e ideologia e que não existe discurso sem ideologia, mais que uma simples cobertura jornalística de um fato – a ocupação da fazenda pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra –, o discurso jornalístico traz em seu conteúdo representações acerca do seu objeto. No caso do texto em análise, é possível dizer que ao caracterizar o MST, o jornal produz discursivamente uma identidade social deste movimento para seus leitores. Atentando ao percurso discursivo do texto, é possível dizer que a caracterização vai da construção de uma imagem negativa à constituição da criminalização do MST, como veremos no decorrer das análises.

Adentrando a materialidade do texto, o fato de o título da matéria estar numa formatação em negrito e com uma fonte maior que o restante do texto, observa-se que este procedimento da mídia já pode ser traduzido como o primeiro passo de captação do leitor sobre o que se vai dizer. Desta forma, o título da matéria funciona como uma espécie de porta de entrada no processo de identificação entre o mundo do leitor e o mundo do texto.

Após direcionar a performatividade do leitor em relação ao modo como ele deve ler a matéria – o que não quer dizer que necessariamente ele assim o fará – a partir do que enuncia o título da reportagem, o jornal prossegue, informando o leitor sobre o ocorrido na fazenda, mas muito mais do que informação, há um trabalho discursivo de formação do leitor, na medida em que a informar esta informação se faz carregada de valores sociais de vínculos ideológicos com uma dada realidade.

Assim, no próprio conjunto lexical selecionado pelo jornal para descrever as ações do MST no que diz respeito à ocupação da Fazenda Cabaceira já se configura uma tomada de posição sobre o MST.

No entanto, antes de nos atermos ao conjunto lexical, não podemos perder de vista o torneio argumentativo e discursivo que sustenta a introdução da reportagem: *Talvez motivados pela fome, integrantes do Sem Terra (MST), usando de todo o seu know how e treinamento de atividades de guerrilha, fizeram uma operação audaciosa na sede da fazenda Cabaceira...* Este enunciado produz um efeito de sentido ambíguo e polifônico, beirando à ironia. O modalizador *talvez* pode não sugerir efetivamente uma dúvida do enunciador em relação aos motivos que levaram o MST a ocupar a fazenda, mas uma estratégia do jornal para adentrar a crítica contundente ao MST, construindo uma identidade negativa do movimento social para o público leitor do jornal.

Ora, se continuarmos atentos à sequência deste mesmo enunciado, logo veremos que expressões como: *seu know how e treinamento de atividades de guerrilha; operação audaciosa* traduzem, neste contexto de enunciação, uma expressividade que ultrapassam também a mera informação de um evento. Ao caracterizar a ação do MST como uma *operação de guerrilha*, inevitavelmente este discurso aciona uma memória discursiva do movimento de guerrilha ocorrido na região do Araguaia em fins da década de 1960 e primeira metade da década de 1970, como uma ação de resistência ao governo militar. Considerando que esta memória guarda adesões aos dois lados, seja por identificação com o movimento guerrilheiro, seja pelo trabalho ideológico dos militares na região contra o movimento de guerrilha, as expressões acima parecem travar um diálogo com esta segunda formação discursiva. Neste caso, a imagem do MST é alinhada com a imagem da guerrilha, enquanto uma *operação audaciosa*.

Na sequência do texto podemos ainda identificar o conjunto dos verbos de ação e expressões lexicais: *radicalizou, toma de assalto, invadiram, mataram, operação de guerrilha, reféns* contribuindo para a construção de uma imagem negativa do MST. Na progressão do texto, estas palavras vão da radicalidade atribuída ao MST, passando pela “invasão” da fazenda até a imputação de ações que colocam o movimento social no âmbito da criminalização: *mataram, operação de guerrilha, reféns*.

Desta forma, o jornal não só comunica, mas, sobretudo, marca seu posicionamento ideológico face aos fatos e a palavra se manifesta carregada desta expressividade, nos termos de Bakhtin (1988). Segundo o autor, a

palavra não é um signo neutro, e enquanto tal tem a gênese de seu significado na realidade social que lhe é exterior. O jornal Opinião, ao afirmar que *O fato ocorreu ontem (19), quando cerca de 100 trabalhadores invadiram, mataram 8 cabeças de gado e ainda fizeram reféns por algumas horas funcionários da fazenda e ainda alguns funcionários do grupo Rede-Celpa*”, vai construindo na linguagem uma gradação argumentativa e, ao mesmo tempo vai também interpelando o leitor a valorizar certos argumentos como mais importantes do que outros. Os operadores ainda (*e ainda fizeram reféns por algumas horas funcionários da fazenda e ainda alguns funcionários do grupo Rede-Celpa*) se encarregam de imprimir maior força aos dois últimos argumentos, em direção à criminalização da ação, uma vez que ao interpretar as supostas ações do MST como o ato de tornar alguém refém é um jogo discursivo que não traduz estas ações mais como ações políticas, mas ações ligadas ao mundo da criminalidades.

Dando prosseguimento à reportagem atentamos para a seguinte passagem: *Demonstrando bastante nervosismo como acontecimento Claudio Vieira da Silva informou para **Opinião** [grifo do jornal] que os integrantes do movimento estavam portando armas como espingardas, rifles, revólveres, facões, machados e outras cortantes. Destacou ainda que os bois foram mortos com muita violência, inclusive chegaram a atirar nas pernas dos animais. “Da maneira como estão agindo não querem terra e sim bagunçar”, desabafa Claudio da Silva.* Situando-nos na teoria dialógica bakhtiniana, não podemos deixar de atentar para as diferentes vozes em circulação, produzindo uma dispersão de discursos e, ao mesmo tempo, uma unidade, uma discursividade que interpela do outro para um único sentido. Este é um discurso relatado através do qual o jornal traz a fala de uma das pessoas envolvidas nos acontecimentos noticiados. Este procedimento tão comum às reportagens jornalística de trazer a fala do outro atestando os fatos produz um efeito de verdade ao que é dito, ou seja, trata-se de um trabalho discursivo de tomar o que é dito pelo entrevistado como cópia da realidade anunciada. Este é o trabalho da ideologia em tomar as palavras como as coisas em si, conforme discutimos no item 02 deste trabalho. Ao trazer o discurso do outro, o jornal produz não somente a imagem do MST, mas também procura constrói, por este procedimento a imagem de um jornal que lida com a verdade e somente com a verdade.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7ªed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CALDART, Roseli Saete. *O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo*. In: Revista Estudos Avançados. 2001

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das Mídias*. São Paulo. Contexto: 2006.

EMMI, M. F. (1999) *A Oligarquia do Tocantins e o Domínio dos Castanhais*. Belém: UFPA/NAEA

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 8 ed. Martins Fontes: São Paulo, 1999.

GOMES, Maria Suely Ferreira. *A construção da Organicidade no MST: o caso do assentamento 26 de março*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Campina Grande. Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais. 2009, 167 f.

HÉBETTE, Jean. *Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia*. Belém. EDUFPA, 2004. Vol 2.

MEDEIROS, Leonilde Sérvo. *Os trabalhadores do campo e desencontros na luta por direitos*. In: CHEVITARESE, André Leonardo (org). *O Campesinato na História*. Relumé Dumará: Faperj. Rio se Janeiro, 2002.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso*. 10ª ed. Campinas: Pontes Editora, 2012.

_____. *Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

RADICALIZOU: MST toma de assalto sede da Fazenda Cabaceiras. *Jornal Opinião*. 20 a 21 de abril, 1999. p. 16.

‘VARIACÃO DOS PRONOMES “TU”/“VOCÊ” NAS CAPITALS DA REGIÃO NORTE

Lairson Costa²⁷³

Profa. Dra. Marilucia Oliveira (Orientadora)²⁷⁴

RESUMO

Este trabalho investiga a variação dos pronomes “tu” e “você” no português falado em Belém (PA), Boa Vista (RR), Macapá (AP), Manaus (AM), Porto Velho (RO) e Rio Branco (AC), Região Norte do Brasil. Baseado nos estudos da Sociolinguística Variacionista de Labov (2008), analisa fatores linguísticos e extralinguísticos que influem a escolha de um ou outro pronome e a relação destes com as formas verbais de segunda e terceira pessoas. Foram utilizados como *corpus* dados produzidos por 8 moradores de Belém; 8 de Boa Vista; 8 de Manaus; 8 de Macapá; 8 de Porto Velho; e 8 de Rio Branco, sendo 4 homens e 4 mulheres de cada capital, por meio de entrevistas de fala espontânea, com base nos Questionários do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALIB). Os resultados apontam o favorecimento do pronome “tu” em Belém, Manaus e Rio Branco. Boa Vista, Macapá e Porto Velho desfavorecem o pronome “tu”.

Palavras-chave: Sociolinguística; Variação; Pronomes de Segunda Pessoa.

ABSTRACT

This paper investigates the co-occurrence of the pronouns "you" and "you" in portuguese spoken in Belém (PA), Boa Vista (RR), Macapá (AP), Manaus (AM), Porto Velho (RO) and Rio Branco (AC), northern Brazil. Based on the theory Labov (2008), extralinguistic and linguistic analyzes factors that influence the choice of either pronoun and their relationship with the verb forms of the second and third persons. Were used as corpus data produced by 8 residents of Belém; 8 Boa Vista; 8 Manaus; 8 Macapa; 8 Porto Velho and 8 Rio Branco, 4 men and 4 women of each capital through interviews of spontaneous speech, based on questionnaires Linguistic Atlas

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor do Instituto Federal do Pará (IFPA), Av. Almirante Barroso, 1155, Marco, CEP 66093-020, Belém – Pará. E-mail: lsmt.federal@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), Rua Augusto Corrêa, n.º 1, Guamá, CEP 66075-110, Belém – Pará. E-mail: mariluci@ufpa.br

Project in Brazil (ALIB). The results show the favoring of the pronoun "you" in Belém, Manaus and Rio Branco. Boa Vista, Macapá and Porto Velho disfavor the pronoun "you".

Keywords: Sociolinguistics; Variation; Second person pronouns.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar que pronome é mais utilizado pelos falantes de seis capitais da Região Norte. Como objetivos específicos, verificamos a percentagem de ocorrência dos pronomes “tu”/“você” e o peso relativo (P.R.) dos fatores que condicionam o favorecimento ou não desses pronomes. Para tanto, levamos em consideração fatores estruturais e sociais, que estão explicitados na Metodologia.

O trabalho tem como base os estudos da variação linguística de William Labov ou Sociolinguística Variacionista, que analisa a fala em contextos sociais diferenciados e estuda as características da sociedade que passam a interferir nessa fala. Dentre outros, esse autor publicou trabalhos sobre frequência e distribuição das variantes fonéticas de /ay/ e /aw/ na fala dos habitantes da ilha de Martha’s Vineyard, em Massachusetts, e sobre a estratificação social do (r) nas lojas de departamentos na cidade de Nova Iorque. Alguns autores, a exemplo de Gonçalves (2008, p. 36), consideram Labov “o primeiro linguista que reúne evidências da variação linguística e que demonstra ser ela ordenada, padronizada e sistemática”.

Seguindo a metodologia proposta por Labov (1972), pretendemos verificar os efeitos dos fatores linguísticos e extralinguísticos que favorecem ou inibem o uso dos pronomes “tu”/“você” nas capitais nortistas.

2 APRESENTANDO O “TU” E O “VOCÊ”

O pronome “você” teve origem na expressão de tratamento “Vossa Mercê”, surgida no séc. XIV e usada para referir-se ao rei. Após ser substituída por outras expressões para o trato com o rei, essa foi se vulgarizando e, depois de passar por várias reduções fonéticas, deu origem a “você” (PERES, 2006).

Ainda segundo Peres (2006), as classes mais baixas de Portugal já estavam deixando de usar os pronomes “Vossa Mercê” e “vós” desde a época da colonização, mais precisamente a partir do séc. XVI, enquanto a simplificação fonética do primeiro pronome se mostrava adiantada. Já nessa época, coocorriam variantes desse pronome com “tu”.

Essa simplificação fonética de “Vossa Mercê” também é registrada por Nascentes (1956), que enumera algumas variantes originadas dessa forma nominal: você, cê, mecê, mincê, ocê, oncê, sucê, suncê, vacê, vainicê,

vancê, vansmincê, vassuncê, voncê, vosmecê, vossemecê, vosmincê, vossuncê, ucê. A primeira forma, porém, foi a que se estabeleceu na língua portuguesa e, segundo Ramos e Oliveira (2002), sua primeira aparição se deu no texto do padre Francisco Manoel de Melo, de 1644.

Cunha e Cintra (2007), ao apresentarem as formas de tratamento de segunda pessoa, fazem referência aos pronomes “tu”, “você”, “senhor/senhora”. Os primeiros, afirmam esses autores, são utilizados no Sul do Brasil e em alguns pontos da Região Norte. As demais regiões do Brasil preferem o pronome “você” quando no trato mais íntimo, mas é também usado no tratamento entre iguais e de superior para inferior. Já os pronomes “senhor/senhora”, que se opõem a você no português brasileiro, expressam respeito ou cortesia.

Para Perini (2004, p. 181 *apud* OLIVEIRA, 2009), “os itens lexicais de segunda pessoa (‘tu’ e ‘vós’) raramente se usam no português padrão brasileiro de hoje”. Oliveira (2009) diz ser esta afirmação verdadeira em parte, “pois a forma singular (‘tu’) é bastante recorrente em determinadas regiões do Brasil, ao contrário do que afirma o autor”.

Menon (1995) apresenta o “tu” como traço regional, mas também como uma tendência do português brasileiro (PB) em marcar o sujeito em função da perda dos traços de segunda pessoa do verbo. Dessa maneira, o PB se caracteriza pelas variações regionais e pela modificação no sistema pronominal, ou seja, a língua brasileira passou a simplificar as flexões, por isso o emprego da terceira pessoa.

3 METODOLOGIA

Para a construção deste artigo, utilizamos como *corpus* os dados de fala de 8 moradores de Belém; 8 de Boa Vista; 8 de Macapá; 8 de Manaus; 8 de Porto Velho; e 8 de Rio Branco, totalizando 48 informantes, sendo 4 homens e 4 mulheres de cada capital, por meio de entrevistas de fala espontânea, com base nos Questionários do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALIB). O total de ocorrências desse *corpus* é de 727, sendo 431 de pronome “tu” e 296 de “você”.

Os dados de nosso *corpus* foram coletados entre os anos de 2004 e 2005, sendo que todos os entrevistados nasceram nas capitais estudadas e nelas habitaram a maior parte de suas vidas. A duração de cada entrevista foi em média duas horas e meia, uma vez que os inquiridores faziam todas as perguntas do questionário ALIB – num total de 420 – mais as sugestões de temas para o registro de discursos semidirigidos e texto para leitura. As entrevistas pertencem ao banco de dados do projeto ALIB – Pará, da Universidade Federal do Pará, e foram feitas por professores e bolsistas envolvidos no projeto, que também fizeram as transcrições destas – na íntegra e com a devida fidelidade ao texto do falante. De posse dos dados, selecionamos os trechos das falas dos entrevistados em que havia ocorrência dos pronomes por nós estudados e que nos propiciaram o estabelecimento da variável dependente binária estudada: a referência de segunda pessoa do singular e suas variantes “tu” e “você”. Procedemos à codificação para, então, passarmos ao tratamento estatístico – por meio do programa Goldvarb 2001 – dos grupos de fatores das variáveis dependentes e independentes, a fim de obtermos a frequência e o peso relativo, seguindo nessa etapa as orientações de Sankoff (1988) e Pintzuk (1988)

sobre como proceder às rodadas. Finalmente fizemos a análise linguística e quantitativa desses dados – levando em consideração as hipóteses levantadas –, que nos permitiram chegar às conclusões deste trabalho.

Para a análise quantitativa dos dados, utilizamos o pacote Goldvarb 2001. Realizamos a primeira rodada obedecendo às normas prescritas por Wolfram (1991) e com todos os grupos de fatores, com o objetivo de identificar qual(is) deles interfere(m) na utilização dos pronomes “tu”/”você”.

Os grupos de fatores trabalhados foram: a) **variável dependente**: Pronome sujeito de segunda pessoa do singular: “tu”/”você”. b) **variáveis independentes**: localidade (Belém, Boa Vista, Macapá, Manaus, Porto Velho e Roraima); gênero (masculino e feminino); escolaridade (ensino fundamental, ensino superior); faixa etária (15 a 30 anos e 45 a 65 anos); concordância verbal com o pronome “tu” (segunda e terceira pessoas); explicitação do pronome (explícito e não explícito); tempo verbal (presente e pretérito); modo verbal (imperativo e indicativo).

Trabalhamos nesta pesquisa com as seguintes hipóteses: 1) O pronome “tu” coocorre com o “você” nas seis capitais nortistas, sendo o primeiro mais utilizado do que o segundo; 2) A localidade tem influência na escolha do “tu” ou do “você” por parte do falante; 3) A não explicitação do pronome favorece o “tu” e a concordância com a segunda pessoa do singular; 4) O tempo verbal (presente/pretérito) favorece o pronome “tu” e a concordância deste com a flexão canônica de segunda pessoa; 5) O modo verbal não tem influência na escolha dos pronomes em questão, mas favorece a utilização do pronome “tu” com a flexão canônica de segunda pessoa; 6) A escolaridade é determinante na escolha dos pronomes “tu”/”você” e na concordância daquele na flexão canônica ou na terceira pessoa; 7) Os falantes do gênero feminino utilizam mais o pronome “tu”; os falantes masculinos, mais o “você”; 8) A faixa etária de 15 a 30 anos favorece o pronome “tu” e a concordância deste com flexão canônica de segunda pessoa; enquanto a faixa de 45 a 65 favorece o pronome “você”.

4 RESULTADOS

Apresentamos as tabelas com os resultados obtidos de acordo com a sequência de fatores selecionados ou não pelo programa Goldvarb 2001, à exceção do grupo de fatores Localidade, que optamos por apresentá-lo primeiro, por acharmos que situa melhor o leitor sobre a distribuição desses pronomes.

Como Loregian-Penkal, utilizamos nas rodadas para testar a alternância “tu”/”você” o pronome “tu” como aplicação da regra e isso deve ser levado em consideração, quando da leitura dos resultados apresentados nas tabelas seguintes.

Apresentamos na tabela 1 a alternância dos pronomes “tu”/”você” nas seis capitais da Região Norte estudadas.

Tabela 1 – Alternância “tu”/“você” com todas as localidades na mesma rodada

	Aplic./Total	%	P.R.
	TU	TU	Imput 0,597
Belém	95/137	69,3	0,61
Boa Vista	56/116	48,3	0,39
Macapá	28/59	47,5	0,38
Manaus	124/181	68,5	0,60
Porto Velho	33/89	37,1	0,29
Rio Branco	95/145	65,5	0,56
Total	431/727	46,9	

Podemos observar na tabela 1, em relação à alternância dos pronomes “tu”/“você”, que as frequências e os pesos relativos apontam o favorecimento do pronome “tu” em três das seis capitais pesquisadas: Belém, que apresenta o maior favorecimento para a aplicação de “tu” (69,3%, 0,61), seguida de Manaus (68,5%, 0,60) e Rio Branco (65,5%, 0,56). As capitais Boa Vista (48,3%, 0,39), Macapá (47,5%, 0,38) e Porto Velho (37,1%, 0,29) desfavorecem o uso desse pronome, sendo o pronome “você” o mais utilizado pelos falantes dessas cidades. Assim, nossa hipótese inicial de que nas capitais do Norte do Brasil o pronome “tu” coocorre com o pronome “você” se confirma.

Ressaltamos que, mesmo nas capitais onde o pronome “você” é favorecido: Boa Vista, Macapá e Porto Velho, a frequência e peso relativo do pronome “tu” podem ser considerados altos.

4.3.1.2 Explicação do pronome

A variável explicação do pronome foi a primeira a ser selecionada pelo Goldvarb 2001.

Tabela 2 – Atuação da variável explicação do pronome sobre o uso de “tu”/“você”

	Aplic./Total	%	P.R.
			Imput 0,62
Pronome não explícito	256/313	81,8	0,73
Pronome explícito	175/414	42,3	0,31
Total	341/727	46,9	

A tabela 2 nos mostra que o pronome não explícito, com 81,8% de frequência e 0,73 de peso relativo, favorece a utilização do “tu”. Com relação ao pronome explícito, observa-se o contrário, ou seja, o pronome “tu” apresenta baixa frequência (42,3%) e baixo peso relativo (0,31), o que nos leva a afirmar que o pronome explícito desfavorece o pronome “tu”, favorecendo, portanto, o pronome “você”.

4.3.1.3 Concordância verbal

Apresentamos, a seguir, o segundo grupo de fatores selecionado pelo Goldvarb 2001: Concordância verbal. Por razões que já explicamos, só expomos aqui a concordância com o pronome “tu”.

Tabela 3 – Concordância verbal com o pronome “tu”

Fatores	Aplic./Total	%	P.R.
			Imput 0,47
Verbo na 2. ^a pessoa singular	45/48	93,8	0,943
Verbo na 3. ^a pessoa singular	151/389	38,8	0,414
Total	196/437		

Pela tabela 3, observamos 48 ocorrências do pronome “tu” com verbo na segunda pessoa do singular, o que corresponde à frequência de 93,8% e ao peso relativo de 0,943. O uso desse pronome concordando com verbo na terceira pessoa aparece na fala de 151 dos 389 entrevistados, o que corresponde à frequência de 38,8% e ao peso relativo de 0,414. A frequência e o peso relativo alcançados por esse fator indicam que o uso do “tu” concordando com a terceira pessoa do singular parece ganhar cada vez mais terreno entre os falantes dessas regiões, em especial entre os paraenses.

Não observamos em nosso *corpus* a utilização do pronome “tu” concordando com verbos com as desinências -sse, -sses, -stes, que já foram registradas por autores como Loregian-Penkall (2004).

4.3.1.4 Escolaridade

A quarta variável independente selecionada foi a escolaridade, que tem o objetivo de verificar a influência da língua padrão sobre a fala dos entrevistados desta pesquisa.

Tabela 4 – Atuação da variável escolaridade sobre o uso de “tu”/“você”

	Aplic./Total	%	P.R.
			Imput 0,59
Ensino Fundamental	227/367	61,9	0,52
Ensino Superior	204/360	56,7	0,50
Total	431/727	59,3	

Com relação à variável escolaridade, observamos na tabela 4 que 227 das 367 ocorrências de pronomes nas falas dos entrevistados com o ensino fundamental são de “tu” – o que equivale à frequência de 61,9% e ao peso relativo de 0,52. Nas falas de entrevistados com ensino superior, das 360 ocorrências de pronomes, 204 são de “tu” – o que corresponde a 56,7% de frequência e ao peso relativo de 0,50. Portanto, o fator ensino fundamental aparece favorecendo a utilização do pronome “tu”, embora a diferença probabilística dos pesos relativos não seja tão acentuada.

4.3.1.5 Tempo verbal

Tempo verbal (presente/pretérito) foi o quinto e último grupo de fatores selecionado pelo Goldvarb 2001.

Tabela 5 – Atuação da variável tempo verbal sobre o uso de “tu”/“você”

	Aplic./Total	%	P.R.
			Imput 0,59

Presente	400/652	61,3	0,52
	31/75	41,3	0,32
Pretérito	431/727	59,3	
Total			

Pelo que apresenta a tabela 5, observamos que, das 652 ocorrências de pronomes, 400 são de “tu” com verbo no presente – o que equivale à frequência de 61,3% e ao peso relativo de 0,52. Já o pronome “tu” com o verbo no pretérito aparece em 31 das 75 ocorrências de pronomes – o que corresponde à frequência de 41,3% e ao peso relativo de 0,32. Portanto, pelo exposto, o presente favoreceu o uso do pronome “tu”, enquanto o pretérito não se mostrou favorável ao uso desse pronome.

O fato de o pretérito ser o tempo que menos favorece a utilização do pronome “tu” pelos falantes de nosso *corpus* talvez seja porque esse pronome, quando usado no pretérito, solicita uma conjugação mais complexa, como *falaste*, *viste* etc.

4.3.2 Grupos de fatores não selecionados

4.3.2.1 Gênero

O gênero foi o primeiro grupo de fatores não selecionado.

Tabela 6 – Atuação da variável gênero sobre o uso de “tu”/“você”

	Aplic./Total	%	P.R.
	TU		Imput 0,59
Masculino	220/370	59,5	0,52
	211/357	59,1	0,51
Feminino	431/582	74,0	
Total			

A tabela 6 mostra que, nas cidades por nós pesquisadas, os homens apresentam 220 ocorrências do pronome “tu” das 370 ocorrências estudadas – o que corresponde a 59,5% de frequência e a 0,52 de peso relativo; as mulheres também apresentam maior ocorrência no uso do pronome “tu”: 211 das 357 ocorrências dos pronomes estudados – o que corresponde à frequência de 59,1% e ao peso relativo de 0,51. Embora ambos os fatores favoreçam o pronome “tu”, o primeiro fator apresenta uma pequena diferença para mais tanto em

frequência como em peso relativo. O favorecimento de ambos os gêneros para o pronome “tu” mostra não ser esse fator significativo, daí ter sido excluído pelo programa Goldvarb 2001.

4.3.2.3 Modo verbal

O segundo grupo não selecionado foi o modo verbal.

Tabela 7 – Atuação da variável modo verbal sobre o uso de “tu”/“você”

Fatores	Aplic./Total	%	P.R.
			Imput 0,61
Indicativo	192/432	44,4	0,34
	239/295	81,0	0,73
Imperativo	431/727	59,3	
Total			

A tabela 7 mostra que, nas capitais estudadas, o modo indicativo desfavorece o pronome “tu”, com a aplicação de 192 de um total de 432 ocorrências – o que corresponde à frequência de 44,4% e ao peso relativo de 0,34. O modo imperativo, com 239 das 295 ocorrências – o que equivale a 81,0% de frequência e a 0,73 de peso relativo –, favorece a utilização desse pronome.

4.3.2.2 Faixa etária

O terceiro e último grupo não selecionado foi a faixa etária. A tabela 15 apresenta os resultados desta rodada.

Tabela 8 – Atuação da variável faixa etária sobre o uso de “tu”/“você”

	Aplic./Total	%	P.R.
			Imput 0,59
15-30 anos	223/377	59,2	0,50
	208/350	59,4	0,50
40 a 65 anos	431/727	59,3	
Total			

Na tabela 8, observamos que, das 377 ocorrências na faixa etária de 15 a 30 anos, 223 são do pronome “tu”, o que corresponde a 59,2% de frequência e a 0,50 de peso relativo. Na faixa etária de 40 a 65 anos, das 350 ocorrências, 208 são do pronome “tu”, correspondendo a 59,4% de frequência e a 0,50 de peso relativo. Portanto, em ambas as faixas etárias o primeiro pronome é favorecido. Comparando os dois fatores, percebemos que também em ambos o número de ocorrências do pronome “tu” é superior ao de “você”.

5 CONCLUSÕES

Apresentamos nossas principais conclusões, baseadas nos resultados obtidos a respeito da alternância dos pronomes “tu”/“você” nas seis capitais da Região Norte estudadas. Para melhor entendimento, procuramos expor as conclusões sobre cada um dos grupos de fatores analisado.

Com relação à hipótese inicial de que o pronome “tu” coocorre com “você”, concluímos que nas seis capitais por nós estudadas essa alternância entre os dois pronomes é uma realidade. Contudo, ao contrário do que pensávamos, não há o predomínio do pronome “tu” em todas as **localidades**: três delas favorecem esse pronome – Belém, Manaus e Rio Branco – e três, o pronome “você” – Boa Vista, Macapá e Porto Velho.

A hipótese de que o grupo de fatores **Localidade** influencia a variação dos pronomes “tu”/“você” também foi confirmada. Como não analisamos o fator etnia, não podemos afirmar que esta favorece ou não o uso de um ou outro pronome, mas podemos sugerir que a presença principalmente de portugueses na formação inicial dessas capitais nortistas e de brasileiros que migraram do Nordeste – em especial cearenses e maranhenses – pode ser um fator importante nessa escolha.

Com relação ao grupo de fatores **Explicitação do pronome**, nossa hipótese de que o sujeito não explícito favorece a utilização do “tu” se confirmou. O fato de nas sentenças proferidas pelos falantes haver um interlocutor para o qual aqueles hipoteticamente davam ordem ou solicitavam alguma coisa foi determinante para o favorecimento desse pronome.

A respeito da **Concordância verbal** com o pronome “tu”, nossos resultados apontam que a utilização desse pronome nas capitais da Região Norte é feita preferencialmente com a segunda pessoa do singular, coocorrendo com a concordância com o verbo na terceira pessoa do singular.

Quanto ao grupo de fatores **Escolaridade**, nossa conclusão é de que, embora com pequena diferença de pesos relativos, o ensino fundamental favorece o uso do pronome “tu”.

No que diz respeito ao grupo de fatores **Tempo verbal**, concluímos que o presente é o tempo que mais contribui para o favorecimento do pronome “tu”, enquanto o pretérito favorece o pronome “você”.

Em relação ao grupo de fatores **Gênero**, chegamos à conclusão de que este não é determinante na escolha dos pronomes “tu”/“você”, o que contraria nossa hipótese inicial de que as mulheres favorecem o pronome “tu” e os homens, o pronome “você”.

No que diz respeito ao grupo de fatores **Faixa etária**, chegamos à conclusão de que este não é determinante na escolha dos pronomes em questão por parte dos falantes das capitais do Norte, o que contraria nossa hipótese inicial.

Com relação ao **Modo verbal**, concluímos que este grupo de fatores também não influencia a escolha dos pronomes “tu”/“você” por parte dos falantes nortistas.

REFERÊNCIAS

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GONÇALVES, Clezio Roberto. **Uma abordagem sociolinguística do uso das formas você, ocê e cê no português**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

ILARI, Rodolfo *et al.* Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para análise. *In*: LOREGIAN-PENKAL, Loremi. **(Re)análise da referência de segunda pessoa na fala da região Sul**. Universidade Federal do Paraná. Tese de Doutorado, 2004.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENON, Odete Pereira da Silva. Pronome de segunda pessoa no Sul do Brasil: tu/você/o senhor em Vinhas da Ira. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, 2000. p. 121-163.

OLIVEIRA, Leandra Cristina de. A Evolução e o Uso dos Pronomes de Tratamento de Segunda Pessoa Singular no Português e no Espanhol. **www. Letra Magna.com**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, ano 4, n. 7 – 2.º semestre de 2007.

PAIVA, Maria da Conceição. Sexo. *In*: MOLLICA, Maria Cecília. **Introdução à sociolinguística variacionista**. Rio de Janeiro: Cadernos Didáticos/UFRJ, 2010. p. 69-73.

PERES, Edenize Ponzio. **O Uso de Você, Ocê e Cê em Belo Horizonte: um estudo em tempo aparente e em tempo real**. 2006. 247 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

PINTZUK, Suzan. **Varbrul programs**. Michigan: University of Michigan, 1988.

SANKOFF, D. Sociolinguistics and syntactic variation. **Language: the sociocultural context**. v. IV. 1988. P. 140-161.

WOLFRAM, W.A. **A sociolinguistic description of Detroit Negro speech**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1991.

QUESTIONAMENTOS DOCENTES SOBRE A APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

Lorena Bischoff Trescastro²⁷⁵
Cilene Maria Valente da Silva²⁷⁶

Resumo: O presente artigo apresenta a análise de questões formuladas por professores ingressantes na carreira do magistério em um curso de formação continuada sobre alfabetização e letramento. O corpus da análise foi composto de 72 perguntas, destas 29 faziam referência à heterogeneidade da turma e 19 sobre didática. A maioria dos docentes se interrogou sobre as práticas de intervenção docente no tratamento da heterogeneidade da linguagem da criança em processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização; Formação de Professores; Heterogeneidade.

Abstract: This article presents the analysis of issues raised by teachers entering the teaching career in a continuing education course on literacy and literacy. The corpus of analysis consisted of 72 questions, 29 of these referred to the heterogeneity of the class and 19 on didactic. Most teachers wondered about the practices of teacher intervention in the treatment of heterogeneity in children's language literacy process.

Keywords: Literacy; Teacher Education; Heterogeneity.

1. Introdução

Este estudo resulta da análise de questionamentos elaborados por professores em um curso de formação continuada, cujo tema foi: alfabetização e letramento. Sabe-se que o conceito de alfabetização agrega as práticas de letramento nos termos do que propõe Soares (2011):

Tradicional e consensualmente, considera-se que o acesso ao mundo da escrita é incumbência e responsabilidade da escola e do processo que nela e por ela se dá — a escolarização. Em outras palavras, considera-se que é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a alfabetização, quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, dos conhecimentos e das atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, isto é, o letramento.

No que se refere à metodologia, entende-se que a formação de professores não deve se pautar apenas em palestras e eventos meramente expositivos, mas devem incluir em sua programação, abordagem teórica e prática, mediante a realização de estudo de textos, pesquisa, formulação de

²⁷⁵ Mestre e Doutoranda em Letras – UFPA. E-mail: lbtrescastro@hotmail.com

²⁷⁶ Mestre em Sociologia – UFPA. E-mail: valentecilene@yahoo.com.br

questionamentos, elaboração de texto, planejamento, produção de material didático próprio e avaliação (DEMO, 2005).

De acordo com Demo (1997), “o questionamento sempre foi a alavanca crucial do conhecimento, em particular de sua marca inovadora”. No cerne da pergunta está uma busca que advém da necessidade de mudar. Formular perguntas, no contexto da formação docente, é uma forma de explicitar essa busca, manifestar incompletudes, conhecimentos provisórios e em processo de elaboração.

O interesse pela discussão emergiu da análise do discurso dos docentes manifesto em suas formulações escritas, para: a) conhecer as representações docentes sobre a interlocução com o texto que discute a aprendizagem na alfabetização; b) subsidiar as ações da formação continuada de professores, à medida que os resultados da análise aproximam o contexto da formação à realidade das concepções docentes.

Discurso é utilizado, neste estudo, a partir da compreensão de que objetos e ações não se constituem naturalmente com seus nomes, mas são utilizadas classificações e categorias da linguagem que as nomeamos. Conforme FOUCAULT (1995), o discurso constitui-se de conjuntos de enunciados sustentados em formações discursivas que pertencem a um mesmo conjunto de regras e leis.

Neste sentido, o universo de perguntas elaboradas pelos professores se constitui em como compreendem o que é alfabetização e como pensam em operacionalizar os processos de ensino e aprendizagem aos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental que têm como enfoque principal a apropriação da leitura e da escrita e a compreensão de seus usos sociais. Para Cagliari (1998, p. 66):

Um método de alfabetização que leve em conta o processo de aprendizagem deve deixar um espaço para que o aluno exponha suas ideias a respeito do que aprende. Isso pode ser feito não de maneira dissertativa (como faz o professor, quando ensina), mas através da realização de trabalhos, onde se pode ver o que o aluno fez e descobrir o que o levou a fazer o que fez, do jeito que fez. Quando o aluno toma a iniciativa e diz algo, ou escreve, ou lê, ele coloca, nessas atividades, seus conhecimentos.

O que ocorre com alunos em processo de aprendizagem também ocorre com professores em processo de formação. Ao produzirem questões por escrito manifestam o que sabem e concebem no que escrevem. Na análise dos dados, a investigação revela que a concepção de aprendizagem dos professores aponta o discurso da constituição de uma turma homogênea como componente dominante nesta concepção. Isso revela a necessidade da compreensão, por parte do professor, da heterogeneidade linguística e da intervenção didática em sala de aula.

Numa abordagem qualitativa, “as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12). Como se vê, neste estudo, para além de

servirem como objeto de pesquisa, as palavras analisadas, no caso os questionamentos docentes, retornarão ao seu *locus* para orientar formadores, aprofundar estudos pelos professores e promover novas questões, em uma interlocução sobre a aprendizagem da criança na alfabetização, que se faz permanente na formação continuada de professores.

Pretende-se com este estudo apresentar a análise dos questionamentos dos professores sobre a aprendizagem na alfabetização, com vistas a contribuir com a elaboração de pautas de formação continuada de alfabetizadores.

2. Metodologia

A coleta de dados foi feita no contexto de um curso de formação continuada de professores, com duração de 20 horas, sobre alfabetização e letramento. Dentre outras estratégias de formação, no primeiro dia do curso foi proposto o estudo de um texto sobre aprendizagem na alfabetização a partir do qual os professores deveriam formular uma questão que expressasse suas necessidades pedagógicas para o exercício da docência. Tais questões foram publicadas em painel coletivo para estudo na formação e, parte delas, compõe o *corpus* desta pesquisa.

O público da pesquisa foi composto por 213 professores, ingressantes na carreira do magistério na rede municipal, que tinham iniciado o exercício da docência, acerca de um mês, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, cujo processo de ensino e aprendizagem deve dar conta da alfabetização e letramento de crianças de 6 a 8 anos. Os dados da pesquisa foram submetidos à análise quantitativa.

A análise das questões formuladas pelos professores, num total de 72, foi feita a partir de três questões problematizadoras: (1) O tema da questão se relaciona com o que o texto focaliza? (2) Quando o tema da questão tem relação com o texto de estudo, qual foi o foco da questão? (3) Se a questão não faz relação temática com o texto estudado, o que abordou?

O objetivo da análise foi identificar aspectos relevantes sobre as necessidades pedagógicas dos professores para subsidiar a programação de pautas de formação a serem desenvolvidas no Programa de Formação Continuada.

3. Resultados e discussão

Das 72 questões formuladas por professores alfabetizadores com base na leitura de um artigo sobre aprendizagem na alfabetização, no contexto da formação em serviço, a análise evidenciou que 58 estão relacionadas à temática do texto estudado e 14 referem-se a outros aspectos externos ao texto que, certamente, inquietam os professores.

Das 58 questões que fizeram referência ao tema tratado no texto, houve 29 ocorrências sobre heterogeneidade, 19 sobre didática, 6 sobre aprendizagem propriamente e 4 sobre avaliação, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Questões que fizeram referência ao tema do texto estudado.

Temas	Ocorrências	Exemplos
Heterogeneidade	29	(1) As diferentes necessidades de aprendizagem exigem diferentes formas de ensinar, mas as atividades devem ser as mesmas para todos os alunos? (2) Como ensinar crianças que se encontram em níveis diferentes de aprendizagem numa turma de CI 1º ano? (3) Como um professor pode atuar na sala de aula, garantindo um bom aprendizado aos alunos, se as crianças se encontram em níveis de leitura e escrita diferentes?
Didática	19	(4) Quais são os desafios e estratégias para ensinar a leitura e a escrita? (5) De que forma devo fazer com que os alunos, que têm aprendizagens diferentes, possam ter aprendizagens significativas durante o processo de leitura e escrita? (6) De que maneira a sequência didática pode contribuir para a eficácia do ensino em nossas escolas?
Aprendizagem	6	(7) Qual tipo de abordagem que o professor tem que aplicar em sala de aula, para que de fato os seus alunos consigam ter uma aprendizagem significativa? (8) De que forma o professor pode mediar as situações de aprendizagem, tendo em vista a heterogeneidade de uma turma, quanto ao desenvolvimento da escrita?
Avaliação	4	(9) A avaliação do aluno deve seguir os procedimentos utilizados no diagnóstico e na metodologia?

De um modo geral, observou-se que a heterogeneidade em que os alunos se encontram na turma quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, associado a como ensinar alunos em diferentes níveis de conhecimento linguístico é o que predominou como tema na maioria das elaborações de questões pelos professores. Inclusive, uma mesma questão (5) e (8) abordou os três temas.

As perguntas, apresentadas no Quadro 1, podem ser classificadas no conjunto de discursos pedagógicos sobre o binômio ensino e aprendizagem e retratam como os professores se relacionam com o conceito de aprendizagem. Observa-se a preocupação evidente no discurso dos professores sobre a presença de diversos níveis de aprendizagem da leitura escrita na sala de aula, o que normalmente os professores identificam como “turma heterogênea”.

Das 14 questões que não fizeram referência ao tema tratado no texto, houve 5 ocorrências sobre família, 5 sobre autoestima, 2 sobre experiência docente e 2 sobre afetividade, conforme se vê no Quadro 2.

Quadro 2: Questões que não fizeram referência ao tema do texto estudado.

Temas	Ocorrências	Exemplos
Família	5	(10) Até que ponto a escola consegue alfabetizar o aluno do 1º ano sem a participação da família? (11) Qual o papel da família neste processo de alfabetização?
Autoestima	5	(12) Como trabalhar o resgate da autoestima dos alunos?
Afetividade	2	(13) Não seria a afetividade, um fator indispensável para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes na criança?
Experiência docente	2	(14) Os professores mais experientes apresentam dificuldades em aceitar o lúdico e formas diferenciadas de aprender?

Embora também abordem outros temas em suas questões, é evidente que a maioria dos professores se interroga sobre as práticas de intervenção docente no tratamento da heterogeneidade da linguagem da criança em processo de alfabetização. Considerando que o texto não trata explicitamente desta questão, mas sobre aprendizagem na alfabetização, observa-se que a palavra heterogeneidade é recorrente em 58 perguntas elaboradas pelos professores.

Isto reflete uma preocupação porque a homogeneização das turmas coloca-se como uma variável condicionante à aprendizagem dos alunos, embora se saiba que a heterogeneidade linguística seja uma abstração. No entanto, o estudo revela que a presença de vários níveis de aprendizagem na turma se coloca como um fator de dificuldade que o professor precisa transpor para alcançar a aprendizagem dos alunos. Para tanto, urge que seja abordado tal tema na formação dos professores.

Diante do exposto, a questão que se apresenta é: será que o conceito de aprendizagem ainda está relacionado à ideia de que todos os alunos aprendem da mesma forma? Então, a compreensão de que a aprendizagem é um fenômeno social e de que a língua não é a mesma para todos os falantes são conceitos que ainda não alcançam, plenamente, a transposição didática.

Na proposição didática, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 53) a “definição dos objetivos de uma sequência didática devia adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nela envolvidos”. Assim sendo, o tratamento da heterogeneidade requer que se tomem os resultados de uma

avaliação diagnóstica, da escrita ou da leitura do aluno, por exemplo, como ponto de partida para definição dos objetivos de ensino na alfabetização.

Ao se realizar uma avaliação diagnóstica, fica evidente que uma turma de alunos é sempre heterogênea, pois cada aluno de uma turma “difere dos demais em condições intelectuais, ritmo de trabalho e de aprendizagem, condições prévias a sua entrada na escola, interesses, etc.” (SACRISTÁN, 1998, p. 258).

A tendência escolar para homogeneizar alunos é uma construção histórica que parte do pressuposto de que assim o professor conseguirá ajustar mais facilmente o ensino às necessidades individuais dos estudantes. No entanto, para Sacristán (1998), não se pode homogeneizar grupos humanos porque se em uma característica os alunos se parecem em outras diferem, além do mais esse modo de organização escolar empobrece o repertório de recursos pedagógicos dos professores para tratar a diversidade e tem efeitos pedagógicos e psicológicos negativos para o aluno porque condiciona o autoconceito do aluno na medida em que provoca uma segregação.

Uma das soluções apontadas por Sacristán (1998) para o tratamento do problema seria a mudança de métodos dentro de agrupamentos heterogêneos apoiados na flexibilidade dos procedimentos de ensino, na cooperação entre iguais e na individualização dentro da diversidade.

De todo modo, sabe-se que isso não é tarefa fácil para os docentes que, para o enfrentamento do problema, precisam se inserir no contexto de uma formação continuada baseada “na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (GOMEZ, 1998, p.363), enfatizando a prática reflexiva numa perspectiva crítica que desnaturalize o discurso e impulse “a intervenção criativa e adaptada às circunstâncias singulares e mutantes da aula” a fim de atribuir novo significado às características já conhecidas (GOMEZ, 1998, p.363).

4. Considerações finais

Analisar questionamentos elaborados por professores é, sobretudo, um encontro que desvela os contornos da concepção de aprendizagem que estes professores possuem, indicando também como operacionalizaram as ações em sala de aula. Concebendo que o discurso consiste em uma prática ou conjunto de práticas que definem e formam os objetos de que falam, ou seja, são as palavras que fornecem significados às coisas. Portanto, é por meio de nomeações, descrições e concepções que construímos conhecimentos e podemos agir sobre nós mesmos e sobre os outros.

A partir destes, outros questionamentos se fazem necessários sobre a aprendizagem na alfabetização. Que seja o contexto da formação continuada o espaço de estudo, problematização e

pesquisa em que questões como as que os professores se colocam sejam provocadoras de novas aprendizagens.

Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 61-86.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DEMO, Pedro. *Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GÓMEZ, A.I.P.. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.353-379

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1247>. Acesso em: 21 dez. 2011.

ABORDAGENS TEÓRICAS ACERCA DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Marcus Alexandre Carvalho de Souza²⁷⁷

Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva (Orientadora)²⁷⁸

Resumo: Este artigo tem o objetivo de contribuir com a reflexão acerca do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, apresentando um estudo teórico sobre o construto da motivação. Este construto advém da psicologia, mas aqui assume uma abordagem diferenciada, pois a motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras é diferente da motivação para a aprendizagem de outras disciplinas escolares e até mesmo para outras ações humanas (DÖRNYEI, 2005). Os estudos sobre a motivação são divididos em três fases: a fase socio-psicológica, a fase cognitiva e a fase orientada para o processo (DÖRNYEI, 2001; DÖRNYEI, 2005). Apresentamos as três fases, inserindo-as nos seus respectivos contextos de pesquisa, a fim de entendermos a sucessão de estudos e reflexões que nos levam à fase orientada para o processo, na qual estamos inseridos atualmente. Este trabalho está inserido no projeto que está sendo desenvolvido em âmbito de mestrado, no qual se pretende investigar a flutuação da motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras em duas turmas de graduação em Letras Língua Inglesa, uma com funcionamento em regime extensivo e outra em regime intensivo.

Palavras-chave: Motivação; Aprendizagem; Língua Estrangeira.

Abstract: This paper aims at contributing with the reflection about the process of learning a foreign language, presenting a theoretical study on the construct of motivation. The study of this construct firstly happens in the psychology area, however taking on here a different approach, because the motivation for learning foreign languages is different from the motivation for other kinds of learning or even for other human actions (DÖRNYEI, 2005). The studies about motivation are divided in three phases: the social psychological period, the cognitive period, and the process-oriented period (DÖRNYEI, 2001; DÖRNYEI, 2005). We present the three phases, inserting them in their respective research contexts, in order to understand the succession of studies and reflections that leads us towards the process-oriented period, in which we are inserted nowadays. This work is inserted in the project that is being developed during the mastering course, in which we intend to investigate the fluctuation of the motivation for foreign language learning in two undergraduate classes of Teaching English as a Foreign Language, one operating during the extensive period and the other in the intensive period.

Keywords: Motivation; Learning; Foreign Language.

²⁷⁷ Mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: alexandre0202@yahoo.com.br

²⁷⁸ Professora do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: wmagno@ufpa.br

1. Introdução

Quando pensamos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, podemos perceber que tal processo acontece de forma diferente para indivíduos diferentes. Ao pesquisar a aprendizagem de línguas, devemos ter em mente que as diferenças individuais devem ser levadas em consideração.

Entre essas diferenças individuais, a motivação do aprendente é um fator que, há anos, tem chamado a atenção de pesquisadores da área. Podemos considerar a motivação um ponto chave para se compreender o sucesso ou o fracasso dos aprendentes na aprendizagem de uma língua estrangeira. Pesquisadores afirmam que aprendentes motivados têm mais chances de sucesso na aprendizagem (USHIODA, 1998; DÖRNYEI, 2001; DÖRNYEI, 2005).

Este trabalho está inserido no projeto de pesquisa de mestrado, provisoriamente intitulado “A (des)motivação em alunos de graduação em Língua Inglesa e suas implicações na aprendizagem: um estudo comparativo entre os regimes extensivo e intensivo” e tem por objetivo apresentar parte da fundamentação teórica que está sendo desenvolvida, no que concerne a conceituação do construto motivação e apresentação da trajetória que os estudos motivacionais na aprendizagem de línguas estrangeiras tem feito desde seu início até os tempos atuais.

O trabalho está constituído em três partes: a primeira, na qual apresento de forma sucinta o projeto de pesquisa no qual este trabalho se insere; a segunda, na qual são apresentados conceitos para o construto e; a terceira, na qual apresento as três fases dos estudos motivacionais.

2. O projeto de pesquisa

O projeto de pesquisa intitulado “A (des)motivação em alunos de graduação em Língua Inglesa e suas implicações na aprendizagem: um estudo comparativo entre os regimes extensivo e intensivo”, está em fase de desenvolvimento em âmbito de mestrado pelo autor deste trabalho, sob orientação da Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva, da Universidade Federal do Pará.

O principal objetivo do projeto é observar como ocorre o processo motivacional em alunos de graduação em Letras Língua Inglesa oriundos de turmas intensivas e extensivas e as implicações deste na aprendizagem da língua alvo. Para se atingir esse objetivo, procuramos perceber como ocorre a flutuação da motivação para a aprendizagem da língua alvo nos sujeitos pesquisados no decorrer dos anos do curso, vendo esse processo sob a ótica dos próprios sujeitos, já que serão eles próprios a narrar os fatores geradores de motivação e de desmotivação. A partir daí, procuramos saber se os níveis motivacionais apontados pelos aprendentes, bem como as influências motivacionais condizem com a premissa de que aprendentes motivados possuem mais chance de sucesso. Ao final, os resultados em cada uma das turmas será comparado, a fim de observarmos se há alguma diferença entre uma turma e outra no que concerne aos níveis motivacionais e seus fatores.

Tomando como abordagem principal a pesquisa qualitativa, utilizaremos questionários, entrevistas e outros instrumentos que forem pertinentes, a fim de coletar dados que levem a uma reflexão acerca dos seguintes questionamentos:

- Como ocorre, nos sujeitos pesquisados, a flutuação da motivação para a aprendizagem de LE?
- Quais os fatores geradores de motivação e suas influências na aprendizagem da língua alvo?
- Quais os fatores geradores de desmotivação e suas influências na aprendizagem da língua alvo?
- Qual a diferença no padrão motivacional dos alunos do curso intensivo em relação aos alunos do curso extensivo?

Os sujeitos de pesquisa são alunos de graduação em Letras Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança. Os alunos são matriculados em duas turmas: uma funcionando em regime extensivo noturno e a outra funcionando em regime intensivo integral²⁷⁹.

3. A motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras

Existem várias definições aplicáveis ao termo motivação. A palavra é originada do verbo latino *movere*, que significa mover. Pode-se dizer basicamente que a motivação “relaciona-se àquilo que move uma pessoa a fazer certas escolhas, a se engajar numa ação e a persistir numa ação” (USHIODA, 2008, p. 21)²⁸⁰. Podemos dizer ainda que a motivação é “o processo por meio do qual a atividade direcionada por um objetivo é instigada e mantida” (PINTRICH; SCHUNK *apud* DÖRNYEI, 2000, p. 202).

A motivação é um construto teórico estudado a princípio na área de psicologia. Na área de aprendizagem de línguas estrangeiras ela toma um rumo de estudos diferente, pois tal motivação é diferente da motivação para outros tipos de aprendizagem e mesmo para outros tipos de ações, pois a aprendizagem de uma língua estrangeira “envolve mais que meras habilidades de aprendizagem, sistemas de regras ou gramática; ela envolve uma alteração na autoimagem, adoção de novos comportamentos sociais e culturais e modos de ser” (WILLIAMS, 1994 *apud* DÖRNYEI, 2005, p. 68). Além disso, devido ao fato do domínio de uma língua estrangeira ser uma atividade de longo prazo, a “motivação não permanece constante durante o curso de meses ou anos” (DÖRNYEI, 2001, p. 16).

É consenso entre pesquisadores que a motivação, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, gera aprendentes com maiores chances de sucesso na aprendizagem (DÖRNYEI, 2001; DÖRNYEI, 2005; USHIODA, 1998). Ela, porém, não é garantia do sucesso, pois a motivação é influenciada por uma série de fatores. Tais fatores podem atuar de forma diferente em indivíduos diferentes, ou até no mesmo indivíduo em momentos diferentes. Por esse motivo, a motivação é considerada “uma das variáveis mais atraentes, embora complexa, usadas para explicar as diferenças individuais na aprendizagem de línguas” (MCINTYRE; MACMASTER; BAKER, 2001, p. 462).

²⁷⁹ Na referida instituição, o regime extensivo é aquele cujas turmas têm funcionamento no decorrer do ano letivo em apenas um turno. Já o regime intensivo é aquele cujas turmas têm funcionamento nos períodos de férias escolares (janeiro-fevereiro e julho-agosto) em período integral (dois turnos, ou seja, 8 horas de aula por dia).

²⁸⁰ A tradução desta e das demais citações em inglês são de responsabilidade do autor.

Os estudos motivacionais na área da aprendizagem de línguas estrangeiras são divididos em três fases: a fase socio-psicológica, a fase cognitiva e a fase orientada para o processo. Na próxima seção discutiremos sobre cada uma delas.

Os estudos em motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras são relativamente recentes, tendo seu início datado de meados de 1950. Segundo Dörnyei (2005), os estudos motivacionais são divididos em três períodos: o primeiro, que inicia no final da década de 1950, quando Gardner e seus colegas apresentaram a motivação por meio de uma abordagem socio-psicológica, se estendendo até a década de 1990; o segundo, que se estende durante a década de 1990, no qual a motivação é caracterizada por meio das teorias cognitivas da psicologia educacional; e o terceiro período, que inicia nos anos 2000 e perdura até hoje, no qual Dörnyei, Ushioda e outros pesquisadores estudam as mudanças motivacionais, o que caracteriza a motivação como um processo.

3.1. A abordagem socio-psicológica

Gardner e Lambert foram pioneiros em afirmar que existia uma diferença entre a motivação para a aprendizagem de línguas e a motivação para aprender outras disciplinas escolares (DÖRNYEI, 2005). Para eles, porém, o desejo de aprender a língua vinha principalmente do desejo de integração com a cultura do falante da língua alvo, o que eles chamavam de orientação integrativa, ou ainda do desejo de receber ganhos instrumentais, como um bom emprego, um aumento de salário, o que eles chamavam de orientação instrumental (DÖRNYEI, 2001; DÖRNYEI, 2005). Foram realizadas várias pesquisas, especialmente no Canadá, com aprendentes falantes de inglês que aprendiam francês, observando-se os dois tipos de orientações motivacionais e as influências que cada uma exercia na aprendizagem dos aprendentes pesquisados.

3.2. A abordagem cognitiva

No período cognitivo, observamos novas teorias em motivação, que abrangem uma gama maior de situações de aprendizagem, haja vista que as teorias de Gardner e Lambert eram mais voltadas para a integração social do aprendente, que aprendia a língua principalmente por sua inclinação pela cultura da língua alvo, ou pela utilização instrumental da língua. Duas das principais teorias surgidas nesse período são as teorias da autodeterminação e da atribuição.

Na teoria da autodeterminação, estudada por Ryan e Deci, a motivação pode ser intrínseca – que vem de dentro do aprendente, na qual ele realiza atividades de aprendizagem pelo prazer em aprender a língua – ou extrínseca – na qual o motivo é externo ao aprendente; ele aprende para alcançar um resultado separável do prazer em aprender a língua (passar em um exame ou conseguir um melhor emprego, por exemplo) (RYAN; DECI, 2000). Até hoje, em trabalhos que tratam da motivação na aprendizagem de língua estrangeira, a teoria da autodeterminação é uma das mais mencionadas e os estudos de Ryan e Deci são citados por muitos teóricos da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

A teoria da atribuição, por sua vez, apresenta o processamento de experiências passadas de sucesso ou fracasso na aprendizagem como fator determinante para o sucesso ou fracasso no futuro (DÖRNYEI, 2001; DÖRNYEI, 2005). Neste caso, são mais bem sucedidos os aprendentes que atribuírem seus fracassos a causas instáveis (e.g. doença) e/ou externas (e.g. sorte) e seus sucessos a causas estáveis (e.g. esforço) e/ou internas (e.g. boa habilidade). Vários estudiosos realizaram pesquisas motivacionais com base na teoria da atribuição.

Estudos mais recentes em motivação começaram a levar em consideração o caráter mutante e a dimensão temporal da motivação. A partir das reflexões sobre essas duas variáveis, começou-se a fase orientada para o processo.

3.3. A motivação como processo

A motivação não é algo estático; ela muda no decorrer do tempo. A essa mudança, chamamos de caráter mutante. Ao fato dessa mudança geralmente ocorrer num espaço de tempo, chamamos de dimensão temporal.

Ushioda, falando sobre o caráter mutante da motivação, diz que, “dentro do contexto institucional de aprendizagem, a experiência comum parece ser mais um fluxo motivacional do que estabilidade” (USHIODA *apud* DÖRNYEI, 2001, p. 83). Nesse sentido, a motivação pode ser comparada com uma “maré diária enchente e vazante” (MAGNO E SILVA, 2010, p. 287), pois os níveis motivacionais não são os mesmos a todo instante: a pessoa que agora está motivada pode, por algum motivo, estar desmotivada em outro momento e, mais adiante, estar motivada novamente. É importante ressaltar que, por se tratar de um fluxo, a motivação não será a mesma ao longo do tempo, nem o aprendente será motivado sempre pelos mesmos motivos. Williams e Burden, falando sobre a dimensão temporal da motivação, afirmam que “motivação é mais do que simplesmente despertar interesse. Também envolve sustentar o interesse e investir o tempo e a energia em aplicar o esforço necessário para atingir certas metas” (WILLIAMS; BURDEN *apud* DÖRNYEI, 2001, p. 83).

Dörnyei, pensando o construto como um processo, apresenta um novo conceito para o termo. Para ele, a motivação é

um estado alerta cumulativo dinamicamente mutante em um indivíduo que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados (com ou sem sucesso) (DÖRNYEI, 2000/2011, p. 209).

Foi com base nessas e em outras reflexões sobre o caráter mutante e a dimensão temporal da motivação que Dörnyei e Ottó (1998) elaboraram um modelo motivacional orientado pelo processo, conforme figura abaixo:

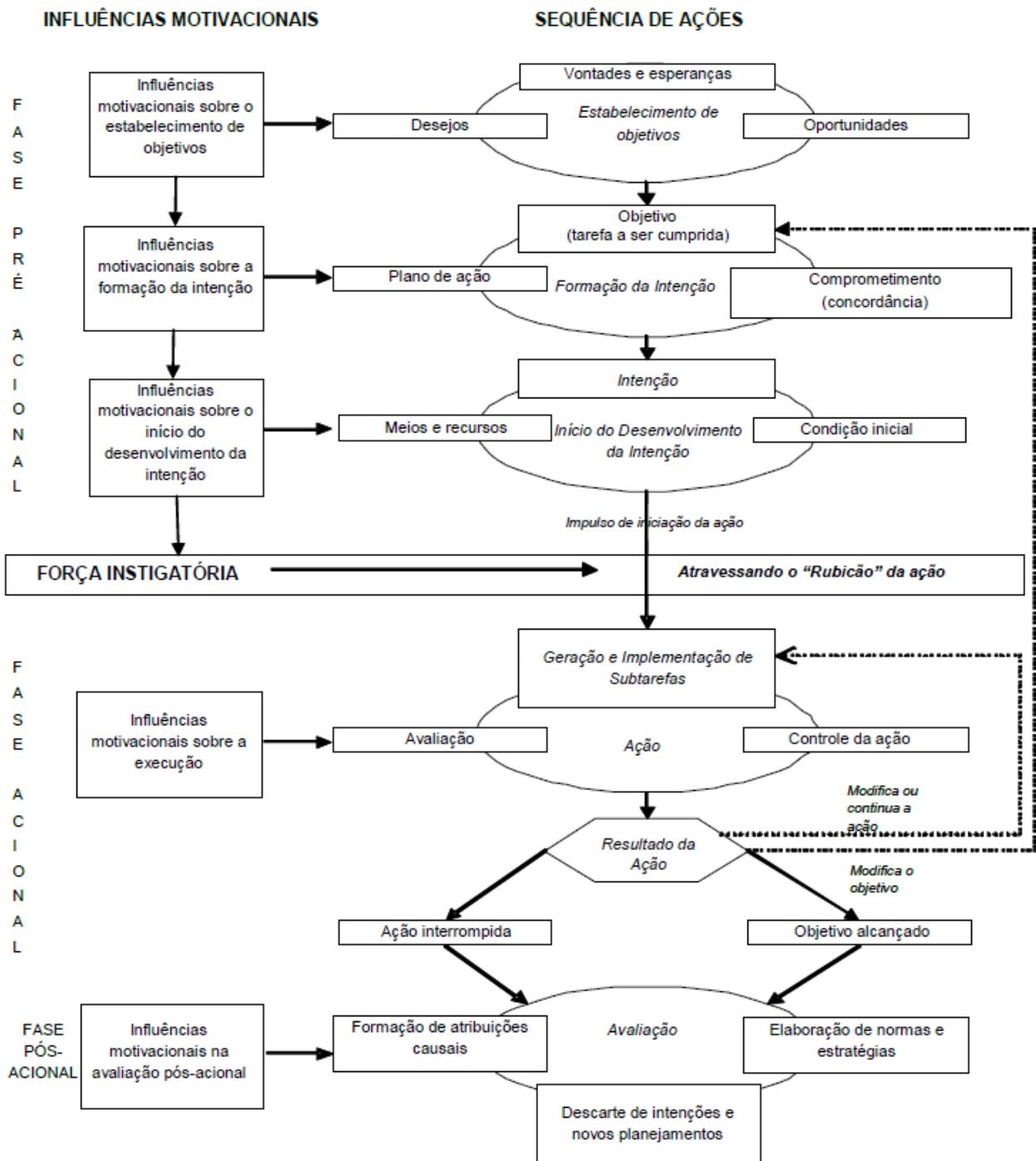


Figura 1: (DÖRNYEI, 2000/2011, p. 210)

No esquema, podemos observar que Dörnyei e Ottó (1998) dividem o processo motivacional em três fases. Cada fase é caracterizada por uma série de influências motivacionais e uma sequência de ações a serem realizadas pelo aprendente. A fase pré-acional é caracterizada pelo estabelecimento das metas, formação e desenvolvimento da intenção em realizar determinada ação. A fase acional trata do momento de realização da ação planejada. Por fim, temos a fase pós-acional, na qual é feita a avaliação da ação depois de realizada, estabelecendo-se estratégias e tomando decisões para ações posteriores, com base nos resultados obtidos.

4. Considerações finais

A motivação, construto teórico com muitos conceitos aplicáveis, tem sua origem nos estudos de psicologia, mas que assume abordagem e formas de estudo diferentes em se tratando da aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo considerada uma variável muito importante nos estudos e pesquisas desta área.

Os estudos motivacionais datam da década de 1950, e desde esse período vem chamando a atenção de pesquisadores, apresentando várias pesquisas que são categorizadas em três fases de estudos. A fase atual, na qual a motivação é vista como um processo, nos apresenta um esquema baseado em estudos das fases anteriores arranjados de forma a abranger uma quantidade maior de situações de aprendizagem. Com base nos estudos de motivação como processo, podemos ter implicações didático-pedagógicas, como o estabelecimento de estratégias motivacionais, por exemplo, por meio das quais o professor atua como um agente motivacional nesse processo.

O projeto de mestrado, ao qual esta parte da fundamentação teórica está inserida, está em fase de pesquisa (coleta de dados), motivo pelo qual não é apresentado tipo algum de resultados da pesquisa em andamento.

REFERÊNCIAS

DÖRNYEI, Z. Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. In: BARCELOS, A. M. F. (org.) *Linguística aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2000/2011. p. 199-236.

_____. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman, 2001.

_____. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum, 2005.

MACINTYRE, P. D.; MACMASTER, K.; BAKER, S. C. The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey. In Z. DÖRNYEI; R. SCHMIDT (org.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 2001. p. 461-492. (p. 462)

MAGNO E SILVA, W. Motivação como força propulsora da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: ROMERO, T. R. S. (org.) *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 283-299.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, Rochester, n. 25, p. 54-67, 2000.

USHIODA, E. Motivation and good language learners. In: GRIFFITHS, C. (org.) *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 19-34.

PRODUÇÃO DE TEXTOS E AVALIAÇÃO FORMATIVA: A PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM ANÁLISE

Myriam Crestian Cunha²⁸¹

Resumo: Neste trabalho apresenta-se a análise da proposta de avaliação formativa veiculada pelo Ministério da Educação em documentos recentemente produzidos para preparar e instrumentalizar a ampliação do Ensino Fundamental brasileiro para nove anos de duração. Mostra-se que tais documentos carecem de uma maior articulação com as especificidades de cada área do conhecimento, como a da Língua Portuguesa. Em resposta a essa lacuna, articulam-se os princípios da avaliação formativa veiculados nesses documentos com as concepções que embasam o procedimento didático-metodológico para a produção textual – a sequência didática – tal como divulgado pelos pesquisadores em Didática das Línguas da Universidade de Genebra. Mostra-se que a forte coesão do modelo, articulando concepções teóricas e opções didáticas e pedagógicas, se estende à dimensão avaliativa. A análise destaca sucessivamente os princípios da sequência didática relacionados com as *finalidades* da avaliação, os *sujeitos* que participam dela e o modo como integra os *objetos didáticos*, evidenciando a dimensão formativa deste procedimento que favorece o desenvolvimento de capacidades de (auto)avaliação e articula de modo significativo princípios de avaliação formativa e de ensino/aprendizagem de língua. Demonstra-se a relevância da proposta, em determinadas condições, para a aprendizagem da produção/avaliação de textos.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Sequência Didática; Produção textual.

Abstract: This paper presents the analysis of the proposal for formative assessment conveyed by the Ministry of Education in recently produced documents to prepare and equip the expansion of Brazilian elementary school to a nine year duration. It is shown that such documents require greater coordination with each area of knowledge, like Portuguese Language. In response to this gap, the principles of formative assessment in these documents are articulated with the conceptions that underlie the educational-methodological procedure for text production - the Didactic Sequence - as disclosed by researchers in Didactic of Languages at the University of Geneva. It is shown that the strong cohesion of the model, linking theoretical concepts and didactic and pedagogical options, extend to the evaluative dimension. The analysis emphasize successively the principles of the Didactic Sequence related to the *purposes* of the assessment, the *subjects* involved in assessment and how it integrates *didactic objects*, highlighting the formative dimension of this procedure that favors the development of (self)evaluation capacities and articulates significant principles of formative assessment with principles of teaching/learning language. It is demonstrated the relevance of the proposal, under certain conditions, for learning/evaluating text production.

Keywords: Formative Assessment; Didactic Sequence; Textual Production.

1. Introdução

²⁸¹ Professora associada da UFPA, Instituto de Letras e Comunicação, Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas e Programa de Pós-graduação em Letras. O presente trabalho é fruto de estudos realizados no âmbito do grupo de pesquisa "Avaliação da/na Aprendizagem de Línguas" (AVAL) coordenado pela autora. As investigações do grupo AVAL têm como objetivo principal entender de que forma práticas de avaliação e práticas de ensino/aprendizagem se inter-relacionam na área de línguas.

Neste trabalho²⁸², analisa-se a proposta de avaliação formativa divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) em documentos produzidos para preparar a ampliação do Ensino Fundamental brasileiro para nove anos de duração, com o objetivo de “construir políticas indutoras de transformações significativas [...] *nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar*” (BRASIL, 2004, p. 11 – grifo nosso). Confronta-se esta proposta com o procedimento didático-metodológico da sequência didática, tal como é defendida pelos pesquisadores da universidade de Genebra para o ensino/aprendizagem da produção escrita em português.

Nesses documentos, a avaliação escolar é vista, como “condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 23) e o processo de ampliação do Ensino Fundamental é entendido como “uma oportunidade de rever concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, partindo do princípio de que precisamos, na educação brasileira, de uma avaliação inclusiva” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 11). Neles, sublinha-se ainda a profunda inter-relação existente entre, por um lado, a escolha dos objetos de ensino e dos objetos de aprendizagem, e, por outro, os processos avaliativos adotados: “O que se avalia e como se avalia está condicionado pelas competências, habilidades, conhecimentos que o currículo privilegia ou secundariza [...]” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 13), considerando que, como parte integrante das questões curriculares, os processos avaliativos também “terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização” (BRASIL, 2004, p. 14). Os documentos em pauta adotam concepções formativas da avaliação escolar, entendida como uma avaliação “processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica” (BRASIL, 2009, p. 16).

Entretanto, professores de Português Língua Materna que queiram buscar nesses textos subsídios específicos para articular práticas avaliativas deste teor com atividades de ensino/aprendizagem de sua área podem encontrar recomendações do que *não fazer*, porém certamente sentirão falta de orientações claras sobre o que fazer em substituição às atividades tradicionais de avaliação. De fato, embora diversos instrumentos sejam discutidos nesses textos, os princípios defendidos carecem de uma maior articulação com as práticas específicas de diversas áreas do conhecimento e as recomendações são insuficientes para promover as mudanças pretendidas. Como os problemas que o cotidiano da docência levanta são relacionados a objetivos específicos²⁸³, acreditamos que somente seja possível construir respostas adequadas articulando o modelo avaliativo proposto com modelos do funcionamento da linguagem e do ensino/aprendizagem de uma língua.

²⁸² O texto baseia-se em um estudo mais abrangente apresentado na obra organizada por LEAL e SUASSUNA. Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo. Recife: CEEL/UFPE (no prelo).

²⁸³ Em Língua Portuguesa, pode-se pensar em problemas como os seguintes: “Como fazer para que meus alunos de 1ª (4ª, 7ª ou outra) série aprendam a escrever histórias (resumos, relatórios de ciências etc.)?” ou “Como ajudar meus alunos do 2º (3º, 8º ou outro) ano a se apropriarem dos recursos linguísticos para resolver problemas de retomada de ideias (distanciamento em relação às informações veiculadas / hierarquização de argumentos / criação de suspense etc.)?”.

Propomo-nos aqui a relacionar as recomendações dos textos oficiais com os princípios que caracterizam o ensino/aprendizagem do português compreendido na perspectiva interacional, a qual fundamenta o procedimento didático-pedagógico da sequência didática, tal como definido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Após uma rápida apresentação desse procedimento, passaremos a destacar as características essenciais de uma avaliação “inclusiva” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 11), também referida nos documentos do MEC como “formativa reguladora” (SILVA, 2003 *apud* LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 101). Para isso, realizamos um levantamento das concepções acerca dessa modalidade que podem ser identificadas em documentos disponíveis no portal do MEC, na página de publicações dedicadas ao “Ensino fundamental de nove anos”. Dedicamos especial atenção às concepções relativas às finalidades, aos sujeitos e aos objetos da avaliação, confrontando-as com os princípios que embasam a sequência didática.

2. Um modelo de “sequência didática” para a produção textual

Embora qualquer conjunto de atividades organizado, em termos de tempo e de estratégias, para alcançar determinado objetivo de aprendizagem constitua uma sequência didática, ao mencionarmos aqui “a sequência didática” (com artigo definido), estaremos focando especificamente o modelo sistematizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Este procedimento didático-pedagógico envolve objetivos de aprendizagem definidos em termos de capacidades de expressão oral e escrita e leva à delimitação de objetos didáticos (objetos de aprendizagem, ensino e avaliação), que tomem a língua em uso e os gêneros textuais como eixo central. Do ponto de vista pedagógico, a perspectiva de uso, na qual o dispositivo se estrutura, motiva atividades de produção e reflexão desenvolvidas com uma ampla participação dos aprendentes (sujeitos da aprendizagem, mas também sujeitos de linguagem).

Esse procedimento tem se fortalecido com os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (BRASIL, 1998), que elegeram como objetivo prioritário para o ensino do português a apropriação das diversas práticas textuais. A nosso ver, a força desse modelo de sequência didática deve-se à forte coesão que ele proporciona entre concepções teóricas e opções didáticas e pedagógicas, ao articular atividades linguageiras e atividades de aprendizagem. Veremos aqui como essa coesão se estende à dimensão avaliativa.

Em síntese, a sequência tem o seguinte funcionamento: o contexto de produção e os diferentes parâmetros da situação de comunicação são discutidos no momento inicial em que o professor negocia a tarefa a ser realizada com sua turma (por exemplo, a preparação de um seminário para a semana do meio ambiente da escola). Pretende-se que: os aprendentes tenham clareza em relação ao projeto de produção e à situação de comunicação visados; sejam, eventualmente, confrontados a textos

pertencentes ao gênero textual a ser trabalhado; disponham de conteúdos temáticos suficientes para produzir uma primeira versão do texto esperado.

Para o professor, a análise dessa primeira produção, que vai permitir (re)planejar as atividades de ensino a serem realizadas nos módulos, pressupõe que o docente já disponha de uma descrição mínima das características do gênero para escolher os critérios de apreciação que serão privilegiados ao longo da sequência. Para os aprendentes, a análise é o momento para um primeiro distanciamento crítico em relação à sua produção e para uma sensibilização coletiva no tocante às características do texto esperado. Nos módulos ou oficinas, as principais dificuldades diagnosticadas tornam-se objeto de atenção sistemática: cada módulo dedica-se à descoberta e apropriação de novas técnicas, conhecimentos ou habilidades para solucionar os problemas detectados, motivando sucessivas reescritas do texto até a produção final, ou preparando a refacção final, no caso da oral. Finalmente, os aprendentes produzem a última versão do texto, reinvestindo as habilidades desenvolvidas ao longo dos módulos. Nesse momento, o projeto visado é executado (por exemplo, o seminário é realizado). A finalização da sequência, obviamente, não marca o término do processo de aprendizagem da produção textual, mas encerra um período de trabalho em torno de determinados objetivos de aprendizagem, cujo alcance pode ser submetido a uma avaliação somativa.

A sequência didática favorece, portanto, um trabalho de produção, reflexão e regulação que não se limitam aos aspectos gramaticais. Segundo o modelo do “saber-escrever” de Mas (1991), para dar conta das diversas operações de produção de um texto em uma situação de interação, é preciso: gerenciar a interação do ponto de vista pragmático e enunciativo (contextualizar o projeto de escrita, escolher uma estratégia discursiva...); gerenciar o objeto do discurso do ponto de vista semântico (criar o referente, construir o esquema textual, estruturar o texto...); gerenciar o objeto texto do ponto de vista morfosintático e material (garantir progressão e continuidade, redigir frases, modalizar...). Nessas condições, percebe-se todo o potencial da sequência didática. Nela, a produção é situada na perspectiva da ação finalizada, mas esse plano da interação (plano do uso) articula-se de modo muito produtivo com o da aprendizagem formal (plano da reflexão). Em outras palavras, a sequência não promove apenas boas oportunidades de ler, escrever, falar, mas faz dessas oportunidades momentos para aprender, ao reservar amplo espaço à objetivação das atividades de linguagem e à análise das características linguístico-textuais. Veremos, a seguir, que esse procedimento não é apenas produtivo como dispositivo de ensino da produção textual, mas que ele favorece o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem, em língua materna, justamente por ser um procedimento formativo.

3. A avaliação formativa na sequência didática

Nos documentos do MEC supracitados, realizamos um levantamento de trechos relativos à avaliação formativa, com especial interesse para aqueles relacionados com as finalidades da avaliação, os sujeitos que participam dela e o modo como integra os objetos didáticos. Iremos agora apresentar essas características e analisar como se atualizam no modelo da sequência didática.

3.1 As finalidades da avaliação formativa

Os documentos do MEC contrastam as práticas tradicionais de avaliação limitadas à aferição dos rendimentos escolares com as práticas que visam a “subsidiar a permanente inclusão do educando no processo educativo” (LUCKESI, 2001, s. p.), de modo a “assegura[r] aprendizagem de qualidade a todos” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 11). Mostram que, para que essa função da avaliação se cumpra, é preciso identificar os obstáculos presentes no processo, analisá-los e removê-los: assim, a avaliação formativa ajuda os alunos “a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 22).

Para a maioria dos professores, a dificuldade maior não consiste em aceitar a necessidade desse tipo de práticas, e sim em concretizá-las no seu cotidiano. Ora, para nós, o procedimento da sequência didática permite, sem dúvida, tal concretização. De fato, a avaliação, enquanto tomada de informações a serem usadas em prol da regulação do ensino e da aprendizagem, é praticada em toda a extensão da sequência. Excetuando-se a produção final, que também pode ser objeto de avaliação somativa, não se atribuem notas ou conceitos em nenhum momento da sequência, embora processos avaliativos sejam constantemente desenvolvidos. A avaliação inicia logo na análise da primeira produção que, como momento do diagnóstico das necessidades, servirá “para ajustar o ensino e planejar as atividades” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 102), uma vez que

[...] permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

A avaliação diagnóstica também é, para os aprendentes, um momento de valorização de suas capacidades efetivas e de tomada de consciência de suas necessidades.

As oficinas, por sua vez, quando encaminhadas de modo coerente com os pressupostos que embasam o modelo, têm feições totalmente formativas. Longe de serem a mera exposição de um conhecimento considerado como pré-requisito para a instalação da competência, a ser posteriormente “aplicado” no fazer textual, as oficinas favorecem a descoberta e a análise, pelos próprios aprendentes, dos mecanismos e recursos que a linguagem oferece para resolver os diversos problemas da escrita ou do oral encontrados. Para isso, atividades de exploração de textos bem ou mal sucedidos na resolução

dessas dificuldades permitem aos alunos identificarem as qualidades esperadas – que nada mais são do que critérios pelos quais se pode avaliar a produção textual – e relacioná-los com os descritores, isto é, no caso, com os recursos linguísticos que materializam o critério em questão no texto produzido/avaliado. A apreensão de critérios e descritores e sua progressiva apropriação são o objetivo central do trabalho empreendido em cada módulo, na medida em que permitem a regulação da produção pelo próprio aprendente, tornado mais apto a identificar o que é passível de ajustes, correções ou reformulações. Desse modo, a forma de ensinar e aprender coaduna-se com a forma de avaliar, integrando-se a avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem de modo eficaz²⁸⁴. Apropriar-se dos critérios, afinal, é, ao mesmo tempo, imprescindível para desenvolver capacidades procedimentais em relação à produção textual e para avaliar essa produção, posto que as capacidades de autoavaliação e autorregulação da produção integram plenamente as capacidades de escrita.

A reflexão, exercitação e conceituação realizadas nessas oficinas geralmente levam à construção de instrumentos de síntese (fichas de trabalho como grades de critérios e descritores, *check-list* das características esperadas para a produção) nos quais o aprendente deve se apoiar para elaborar a versão final de sua produção. A produção final, portanto, também oportuniza atividades avaliativas de cunho formativo, na medida em que a refacção da produção se vale de todo o trabalho desenvolvido ao longo dos módulos. Percebe-se, portanto, que as finalidades apontadas nas recomendações oficiais podem se atualizar de modo mais proveitoso em um procedimento didático-pedagógico como o que acabamos de examinar. Todavia, essa análise evidencia, além das finalidades, elementos indissociáveis, sem os quais o dispositivo perderia seu potencial formativo regulador, como veremos agora.

3.2 Avaliação formativa e sujeitos

Em seu texto, Leal, Albuquerque e Moraes (2007, p. 100) oferecem uma longa lista de motivos pelos quais se pode avaliar diferentemente na escola. Analisando-os, notamos que nela o sujeito responsável por “conhecer”, “identificar”, “verificar” ou “saber” é sempre o docente, que tem um papel importante a desempenhar na mediação do processo, mas não pode se substituir ao aprendente, sujeito dessa aprendizagem. Fernandes e Freitas (2007) também insistem no papel ativo do aluno, pressuposto na construção da autonomia, recomendando que “os estudantes realizem autoavaliação, refletindo, dessa forma, sobre os próprios conhecimentos e sobre suas estratégias de aprendizagem, de modo que possam redefinir os modos de estudar e de se apropriar dos saberes” (2007, p. 102); mas, a poucas páginas de distância, reafirmam a centralidade do ensino no processo formativo, pondo a ênfase nas regulações executadas pelo docente.

²⁸⁴ Diversos documentos acadêmicos têm relatado experiências bem sucedidas em que, nesse paciente trabalho de observação, análise e explicitação dos critérios e de seus descritores, os aprendentes surpreendem seus professores ao se tornarem capazes de se orientar de modo seguro em suas produções (ver CUNHA, 2012).

Na literatura educacional, não é raro observar certa tensão entre um discurso que defende fervorosamente uma avaliação “inclusiva”, “integradora”, “participativa” ou “dialógica”, em que o aluno toma as rédeas de sua aprendizagem, e propostas de intervenção que tendem a esvaziar, de fato, essa dimensão formativa quando ignoram a corresponsabilidade do aprendente pela avaliação. Nessas condições, é grande o risco de se reproduzir indefinidamente a concepção de avaliação formativa dos anos sessenta, em que todo o controle do processo era deixado a cargo do professor.

Na base dessa tensão, encontra-se, a nosso ver, um grande equívoco pelo qual as capacidades avaliativas são encaradas como pré-requisito para a prática da avaliação. Nesse caso, defender práticas co ou autoavaliativas parece insustentável junto a um público que nem sequer dá conta de produzir textos aceitáveis, quanto menos avaliá-los. Porém, na perspectiva francófona de avaliação formativa, o desenvolvimento das capacidades de avaliação constitui um *objetivo de aprendizagem* indissociável dos outros objetivos de desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-textuais: aprender a escrever/falar também é aprender a construir progressivamente o referente que norteia a produção e permite adequá-la às intenções, aos interlocutores, à situação de comunicação e às exigências do gênero em uso.

Ao inserir as atividades de aprendizagem em uma situação de produção autêntica, na qual algo está verdadeiramente em jogo, com interlocutores socialmente situados, em um tempo e com um suporte definidos, a sequência coloca a avaliação do texto em construção como algo imprescindível. Gera-se, deste modo, uma dupla motivação nos alunos: a de acertar na interação e a de acertar na aprendizagem, a primeira sendo relacionada à segunda. A sequência didática proporciona, ao mesmo tempo, a oportunidade de operar em um plano distanciado, no qual os processos e elementos envolvidos podem ser objetivados e discutidos, e no qual, finalmente, operações de ordem metacognitiva vão sendo estimuladas.

A efetiva participação dos aprendentes na descoberta dos elementos que vão guiar a avaliação e a regulação da produção começa com a avaliação diagnóstica da primeira produção. Ela prossegue nos módulos quando estes são elaborados de forma que o conhecimento provenha de uma “construção coletiva de metas e regras” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 36), na qual a explicitação dos critérios “favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento”, como ressaltam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106). Os alunos também são valorizados enquanto sujeitos da aprendizagem quando elaboram instrumentos diversos nos quais sistematizam descobertas, regras, técnicas que irão ajudá-los a analisar/avaliar suas sucessivas reescritas. Entretanto, para que a sequência didática funcione como dispositivo por meio do qual as capacidades de produção/avaliação vão sendo construídas, ainda é preciso que finalidades e sujeitos se harmonizem em torno dos objetos de avaliação apropriados: é preciso definir o que (auto)avaliar na aprendizagem da língua materna.

3.3 A avaliação formativa e os objetos avaliados

Em se tratando dos objetos de avaliação, a crítica às práticas tradicionais costuma tomar como alvo os conteúdos a serem retidos pelos alunos. Os documentos do MEC assumem esse mesmo posicionamento, ressaltando que “A escola não deve se ater apenas aos aspectos cognitivos do desenvolvimento” (BRASIL, 2009, p. 16). Os autores do documento ainda relembram a importância de se considerar os aspectos qualitativos. Para os autores desses textos, maneiras diferentes de avaliar são obviamente associadas a objetos de ensino e de aprendizagem diferentes, e reciprocamente, e a discussão do que deve (pode) ser avaliado atrela-se sistematicamente à discussão dos objetos de ensino e de aprendizagem:

[...] precisamos garantir a coerência entre as metas que planejamos, o que ensinamos e o que avaliamos. A clareza sobre o que vamos ensinar permitirá, em cada etapa ou nível de ensino, delimitar as expectativas de aprendizagem, das quais dependem tanto nossos critérios de avaliação quanto o nível de exigência (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 102).

Em última instância, a pertinência dos objetos didáticos mobilizados pela escola é definida socialmente, como enfatizam Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 97): “precisamos refletir sobre quais saberes poderão ser mais relevantes para o convívio diário dos meninos e meninas que frequentam nossas escolas e para a sua inserção cada vez mais plena nessa sociedade letrada”. Dessa forma, rejeita-se a aprendizagem de “conceitos ou teorias científicas desarticuladas das funções sociais” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 98). Em outras palavras, rejeitam-se conteúdos de ensino – e de avaliação – que estejam desprovidos de significação para os aprendentes.

Nas atividades do cotidiano, não são os conhecimentos isolados (os chamados conteúdos conceituais dos PCN) que importam, mas aqueles que são mobilizados de forma pertinente no âmbito de ações complexas. No âmbito da linguagem, o que é socialmente pertinente e deve ser objeto de aprendizagem – e, portanto, de avaliação – pode ser chamado de competências linguageiras. Ora, tais competências não são tão imediatamente ensináveis – justamente em razão de sua natureza complexa que mescla, em uma misteriosa alquimia, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Voltando para a sequência didática em língua materna, observa-se que todo o trabalho empreendido por meio desse dispositivo visa ao desenvolvimento de capacidades textual-discursivas estruturadas em torno do eixo dos gêneros. O papel da avaliação diagnóstica praticada no início da sequência é, entre outros, o de permitir escolher aquilo que será objeto de aprendizagem nos diversos módulos. Segundo Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 107), “[...] para que tenhamos clareza sobre o que ensinar e avaliar, necessitamos ‘traduzir’ em objetivos observáveis os conteúdos formulados geralmente de modo muito ‘amplo’ nos documentos curriculares ou planos de curso”. Se entendermos que objetivos como “adequar seu texto ao interlocutor” ou “complexificar a intriga” são formulações mais específicas de objetivos como “expor um assunto oralmente” ou “redigir uma narrativa de

aventura”, ainda assim precisamos refletir sobre o tipo de conteúdos a serem mobilizados. Objetivos como aqueles exigem do aprendente muito mais do que a aquisição de conhecimentos estáticos sobre os pronomes de tratamento, a conjugação verbal ou a estrutura de uma narrativa. Embora tais conteúdos possam constituir objetos de ensino, as capacidades necessárias para adequar uma produção a seu destinatário ou para complexificar uma intriga é que são objetos de aprendizagem. Trata-se de objetos muito mais difíceis de serem circunscritos na medida em que exigem do produtor do texto que saiba intervir em diversas dimensões concomitantes do seu texto, realizando, ao mesmo tempo, uma gestão discursiva da interação, uma gestão semântica do objeto do discurso e uma gestão morfossintática do texto (ver o modelo didático “do saber-escrever” de Mas, 1991).

No término da sequência, é possível lançar mão dos mesmos instrumentos e dos mesmos descritores construídos no decorrer dos módulos para apreciar avanços e lacunas. Essa avaliação, com características somativas, desta vez, se dá no texto reescrito, no qual os diversos conhecimentos e técnicas trabalhados são integrados, sempre na perspectiva da interação autêntica: a complexidade textual-discursiva continua sendo levada em conta e a avaliação da aprendizagem se torna bem mais significativa. Dessa forma, a preocupação com a dimensão qualitativa da aprendizagem também está presente, não só pela natureza das atividades de comunicação e de aprendizagem que solicitam o aprendente em suas experiências de vida, atitudes e emoções, mas também pela natureza dos objetos de aprendizagem. O qualitativo está nas competências complexas designadas como objeto de aprendizagem, como no uso de instrumentos construídos e utilizados pelos próprios aprendentes ao longo de uma sequência didática, pois sintetizam a reflexão sobre as diversas dimensões textuais analisadas e refletem a evolução das capacidades de regulação dos aprendentes.

Percebe-se, portanto, que, para praticar uma avaliação formativa, não é preciso fugir da necessária avaliação da aprendizagem e instaurar no seu lugar (e não ao lado dela e de forma articulada) uma avaliação do ensino, do currículo, da escola etc.

4. Considerações finais

A análise da articulação entre um modelo didático e a proposta de avaliação formativa realizada até agora nos parece trazer elementos suficientes para mostrar que o modelo de avaliação formativa (processual, contínua, inclusiva...) divulgado nos documentos sobre os quais nos debruçamos não opera isoladamente. Procuramos entender como, no ensino/aprendizagem da língua materna, se pode fazer da avaliação “um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças [...]” (BRASIL 2009, p. 16). Aliás, mais do que apenas “um momento” específico do processo, procuramos apontar para uma avaliação indissociável do processo de aprendizagem, tentando mostrar que essa articulação é a condição para se “[...] transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 23) e que, sem uma coerência entre o modelo didático mobilizado e as concepções

relativas aos sujeitos e aos objetos, nas práticas linguageiras como nas de avaliação, a avaliação formativa acaba por não acontecer de fato.

Finalmente, a análise proposta permitiu caracterizar a sequência didática como um dispositivo marcadamente formativo, que coloca a regulação e, em particular, a autorregulação das produções no centro da sua dinâmica, fazendo das capacidades avaliativas um objetivo de aprendizagem. Nesse sentido, a sequência didática constitui uma proposta para a produção/avaliação de textos amplamente relevante para os nove anos do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações curriculares para educação básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC/SEB, 2004.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CUNHA, Myriam Crestian. A sequência didática: renovação e mesmice em práticas de ensino/aprendizagem do português. In: MENDES, Edleise; CUNHA, José Carlos C. *Práticas em sala de aula de línguas: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas*. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 119-148.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). *Indagações sobre Currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007. Caderno nº 5.
- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 97-107.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Entrevista à revista Nova Escola sobre avaliação da aprendizagem*. Publicada em nov. 2001. Disponível em <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Acesso em 22/05/2008.
- MAS, Maurice. Savoir écrire: c'est tout un système! Essai d'analyse didactique du "savoir écrire" pour l'école élémentaire. *Repères*, Paris, nº 4 (nouvelle série), 1991. p. 23-34.

INTERTEXTUALIDADE COMO MESCLA: POR UMA NOVA POSSIBILIDADE EPISTEMOLÓGICA

Sandra Cavalcante

Josiane Militão²⁸⁵

Resumo

Desde a proposição do termo, o fenômeno da intertextualidade vem sendo tema de investigação em perspectivas teóricas distintas. Entre essas, destacam-se a Crítica Literária, a Linguística Textual e a Antropológica. O termo, proposto por Julia Kristeva (1979) a partir de uma franca influência dos trabalhos de Mikhail Bakhtin (1895-1975), vem sendo utilizado para descrever a relação entre textos de uma mesma natureza ou representativos de diferentes *semioses*. Poucos são os estudos que buscam compreender e descrever a intertextualidade a partir de princípios e operações cognitivas implicados em sua concreta manifestação semiótica. Nesse contexto, justificamos a necessidade e apontamos para a possibilidade de que um novo ponto de vista sobre o tema seja criado. Por sua natureza discursiva, a intertextualidade é um fenômeno recursivo, implicado na capacidade humana de comunicar-se simbolicamente e, portanto, de produzir sentido. Este trabalho parte do pressuposto de que a intertextualidade é uma manifestação, na materialidade discursiva, do processo de produção e compreensão de um texto alvo, em que os seres humanos vivenciam uma reformulação de experiências (Maturana, 2001). Nesse fenômeno, uma rede de integração conceptual já fora previamente compartilhada, em outro contexto, a partir do processo de interação com um texto fonte. Assim, a intertextualidade pode e deve ser investigada em uma perspectiva cognitiva (Cavalcante, 2012, 2009, 2008, 2007a, 2007b). Para isso, o fenômeno passa a ser problematizado de acordo com fundamentos teóricos e metodológicos do campo da Linguística Cognitiva, como uma manifestação da dimensão dialógica da cognição humana (Tomasello, 2003) e da operação cognitiva básica de *conceptual blending* (Fauconier & Turner, 2002; Brandt, 2004), em português “mesclagem conceitual” (Militão, 2007, 2009).

Palavras-chave: Cognição; Dialogismo; Integração conceptual; Intertextualidade.

Abstract

Since the proposition of the term, the phenomenon of intertextuality has been the subject of investigation in different theoretical perspectives. Among these, we highlight the Literary Criticism, Textual and Anthropological Linguistics. The term, proposed by Julia Kristeva (1979) from an influence of Mikhail Bakhtin (1895-1975), has been used to describe the relationship between similar nature texts or representing different *semiosis*. There are few studies that seek to understand and describe intertextuality by cognitive operations principles concerned in its concrete semiotic manifestation. In this context, we justify the need and point to the possibility of creating a new perspective. This paper assumes that intertextuality is a discursive manifestation of the process of production and understanding of a target text, in which we experience a reformulation of experiences (Maturana, 2001). In this sense, a network of conceptual integration had been previously shared, in other context, from the process of interaction with a text source. Thus, intertextuality can and should be investigated in a cognitive perspective (Cavalcante, 2012, 2009, 2008, 2007a, 2007b). For this reason, the phenomenon is analyzed and described according to theoretical and methodological foundations of Cognitive Linguistics, as a manifestation of the dialogical dimension of human cognition (Tomasello, 2003) and of the basic cognitive operation called

²⁸⁵ Professoras do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pesquisadoras do Grupo de Pesquisa interdisciplinar e interinstitucional Complex Cognition - uma visão integrada da cognição humana: corpo, cérebro, mente, linguagem, significação. <http://dep.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=1178801V2CNX4E>

conceptual blending (Fauconier & Turner, 2002, Brandt, 2004), in Portuguese "mesclagem conceitual" (Militão, 2007, 2009).

Key-words: Cognition; Dialogism; Conceptual Integration; Intertextuality.

1. Introdução

Uma primeira formulação do problema descrito neste trabalho poderia ser apresentada na forma de uma pergunta: *como compreender e descrever o fenômeno da Intertextualidade em uma perspectiva cognitiva?* Esse questionamento nos coloca diante da necessidade de compreender o que é a intertextualidade, como e onde esse fenômeno se manifesta e por que propor um estudo sobre o fenômeno na perspectiva cognitiva.

O termo intertextualidade fora proposto por Julia Kristeva (1979) a partir de uma franca influência dos trabalhos realizados por Mikhail Bakhtin (1895-1975). A noção de Intertextualidade, introduzida por Kristeva para o estudo da literatura, chamava atenção para o fato de que a produtividade da escritura literária redistribui, dissemina textos anteriores em um texto atual. Uma vez que todo texto literário apresenta como característica uma relação, implícita ou explicitamente marcada, com textos que lhe são anteriores, essa concepção permite tomar o texto literário como o lugar do intertexto por excelência.

Identificada no âmbito da literatura e, da mesma forma, fora dos seus limites, historicamente, a intertextualidade é compreendida como uma propriedade constitutiva do texto, como o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos. Nas últimas décadas do século XX, o conceito intertextualidade passa a ser, amplamente, adotado como forma de definir as relações estabelecidas entre textos de um mesmo campo semiótico e textos produzidos em campos semióticos distintos.

Desde a proposição do termo, no campo dos estudos literários, a intertextualidade vem sendo tema de investigação em disciplinas e perspectivas teóricas distintas. Entre essas disciplinas, destacam-se a Crítica Literária, a Linguística Textual e a Linguística Antropológica. Poucas são, no entanto, as pesquisas realizadas na perspectiva cognitiva. Poucos são os estudos que buscam compreender e descrever a intertextualidade a partir de princípios e operações cognitivas implicados em sua concreta manifestação semiótica. Nesse contexto, justificamos a necessidade de que um novo ponto de vista sobre o fenômeno seja criado.

Neste artigo, a Intertextualidade é problematizada como um fenômeno, fundamentalmente implicado na experiência humana de construção de sentido. Assim sendo, é um fenômeno que — implícita ou explicitamente, indiciado na materialidade discursiva de diferentes espécies e gêneros textuais, constitutivos de diferentes domínios do conhecimento — permite revelar o caráter eminentemente intersubjetivo, portanto dialógico, da linguagem e da cognição humana.

Nosso objetivo é propor uma abordagem teórica que permita descrever princípios e operações cognitivas pelas quais o fenômeno em estudo se manifesta, à luz da concepção de linguagem e dos pressupostos

teóricos em que se baseia a área do conhecimento a que denominamos Linguística Cognitiva. Assim sendo, defendemos a tese de que, além de uma concreta manifestação da dimensão intersubjetiva da existência humana e do princípio dialógico da linguagem, a intertextualidade deve ser compreendida como uma concreta manifestação, na materialidade discursiva, da operação cognitiva básica de integração conceptual.

2. A intertextualidade

A intertextualidade não é, definitivamente, uma noção teórica consensual e precisa nos estudos da linguagem. Apesar de estarmos discutindo um conceito aparentemente familiar, não existe, nos estudos linguísticos e literários, uma única e bem definida caracterização para esse fenômeno. Quando afirmamos que um texto estabelece com outro texto uma implícita ou explícita relação, uma estreita ou difusa forma de interação, podemos estar tratando de manifestações muito diferentes do fenômeno.

No decorrer do século XX, diferentes teorias que se voltam para a compreensão do fenômeno da intertextualidade, nos campos literário e discursivo, se valem de estudos que privilegiam uma tipologia das relações que os textos estabelecem entre si. Segundo Genette (2006 [1982]), relações transtextuais podem ser tipologizadas em termos de *intertextualidade*, que supõe a presença de um texto em outro (por citação, alusão, plágio); de *paratextualidade*, que diz respeito ao entorno do texto propriamente dito, sua periferia (títulos, prefácios, ilustrações, encarte); *arquitextualidade*, que põe um texto em relação com as diversas classes às quais ele pertence (um poema de Vinícius de Moraes estaria em relação de arquitextualidade com a classe das obras líricas, dos poemas, das obras da literatura moderna brasileira) e, por fim, de *hipertextualidade*, que recobre fenômenos como a paródia e o pastiche, por exemplo. O trabalho realizado por Genette (2006) nos permite constatar que uma definição mais precisa do que tradicionalmente se define como intertextualidade (presença de um texto em outro) parece implicar o reconhecimento de diferentes e específicas ocorrências desse fenômeno. No que se refere à dimensão textual do fenômeno, de sua manifestação e identificação formal na materialidade do texto, podemos compreender a intertextualidade em termos de “uma relação de co-presença entre dois ou vários textos”, ou ainda, como “a presença efetiva de um texto em outro” (GENETTE, 2006: p. 7-8). Consideramos importante reconhecer, no entanto, que a identificação de diferentes formas de manifestação do fenômeno, apesar de contribuir para caracterizar a intertextualidade em uma perspectiva tipológica, não permite revelar aspectos fundamentalmente implicados em sua realização, entre os quais aqueles relativos à natureza cognitiva do fenômeno.

Neste artigo, por permear os usos das línguas naturais — dos mais correntes aos mais sofisticados — a intertextualidade passa a ser compreendida como um fenômeno que, manifestado na materialidade do texto de formas diversas (alusão, citação, paráfrase, paródia), decorre da natureza da linguagem e, portanto, da natureza da cognição humana. Por essa razão, é um fenômeno que permite revelar a maneira como interagimos com o mundo biocultural no qual vivemos imersos.

Conceber a intertextualidade nessa perspectiva, ou seja, partindo de sua manifestação concreta no texto para chegarmos à explicitação de princípios, habilidades e operações cognitivas constitutivas do fenômeno, coloca-nos diante do desafio de migrar de uma abordagem essencialmente textual para

uma abordagem cognitivo-discursiva do fenômeno (CAVALCANTE, 2007, 2008, 2009, 2012). A natureza dialógica, social, característica constitutiva do discurso e da cognição, tem sido amplamente estudada tanto pelas teorias linguísticas que tratam da dimensão discursiva (BAKHTIN, 2003 [1929]), da dimensão biológica (MATURANA, 2001), da dimensão enunciativa (BENVENISTE, 1989 [1974]) e da dimensão cognitiva (TOMASELLO, 2003).

Em uma perspectiva que pretende entender como os processos cognitivos surgem de nossa operação enquanto existência e interação como sistemas biológicos complexos, Humberto Maturana propõe, em uma epistemologia de base biológica, um quadro teórico o qual denomina “Biologia do conhecer”. Para Maturana, a ação de conhecer, de produzir sentido, dá-se na linguagem. Somos humanos na linguagem, nela existimos como tal (MATURANA, 2001, p.130). Nossa visão de realidade, formulada por nossas experiências linguageiras, é função de nossa conformação biológica e da história de interações recorrentes e recursivas na comunidade do viver na linguagem. A linguagem é essencialmente um fenômeno social e biológico, de interação do indivíduo com o meio, que nasceu e sobrevive no princípio da cooperação. A linguagem é o domínio da coordenação de ações. É por meio dela que coordenamos nossas ações para uma convivência cooperativa.

Para Maturana, a linguagem está relacionada a uma coordenação de ação específica, que é aquela consensual. Isso está estritamente ligado ao caráter dialógico da linguagem. Coordenamos nossas ações com o outro, e também coordenamos essas ações coordenadas. A linguagem é um operar em ações consensuais de coordenações consensuais de ações. Para o pesquisador, isso é que o nos identifica como seres humanos. Somos seres linguageiros. A linguagem acontece “quando duas ou mais pessoas em interações recorrentes operam através de suas interações numa rede de coordenações cruzadas, recursivas, consensuais de coordenações consensuais de ações”(MATURANA, 2001, p. 130). Operamos na linguagem não por via de operação de símbolos abstratos na comunicação. Esses símbolos não preexistem, mas surgem na linguagem, nas coordenações consensuais de coordenações de ações. Assim, aquilo que vemos como o conteúdo do processo, na verdade é uma distinção, feita pelo organismo, de relações em uma rede complexa de relações. Ao adotarmos essa perspectiva, a manifestação concreta da intertextualidade, na materialidade discursiva, não é o que a caracteriza como tal, mas sim o fato de podermos distinguir - na rede de relações, nas coordenações consensuais de coordenações de ações que caracterizam o linguajar - as experiências já vividas.

Advogamos, portanto, a tese de que a manifestação concreta da intertextualidade pressupõe uma reformulação de experiências que se entrecruzam. Essas coordenações estão diretamente ligadas à natureza social, compartilhada, da cognição e, conseqüentemente, à sua natureza dialógica manifestada no discurso.

Dito de outra forma, o fenômeno pressupõe a (re)contextualização de um cenário discursivo-enunciativo já construído, que passará a ser “recordado”, “recontado” e, portanto, “reformulado”, “reconstruído”. Isso ocorrendo sempre com outra perspectiva, em um novo cenário discursivo, que podemos caracterizar como

intertextual. Se assim compreendermos a intertextualidade, para além de um fenômeno de caráter textual, discursivo, enunciativo, ela passa a ser entendida como um fenômeno implicado na dimensão cognitiva linguagem.

Por enunciação, compreendemos, em consonância com Benveniste, o colocar em funcionamento a língua por um ato individual²⁸⁶ de utilização. Segundo Benveniste (1989 [1974], p. 82-84), a enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso. Além disso, pressupõe o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos (fonológicos, lexicais, gramaticais, semânticos) de sua realização. O processo de enunciação, o ato em que uma pessoa expressa para outra pessoa, em um contorno entonacional único, uma intenção comunicativa relativamente coerente em um dado contexto comunicativo (TOMASELLO, 2003, p. 440), ocorre com vistas à comunicação cooperativa entre os interlocutores, ou seja, com vistas à co-construção da referência e do sentido pelos sujeitos da interação. Nessa perspectiva, o ato individual de se apropriar da língua (de suas convenções simbólicas) e de mobilizá-la criativamente, ou seja, o ato de colocar a língua em atividade é desencadeado por locutores empíricos que, em um dado contexto comunicativo, necessitam referir e co-referir pelo discurso. Segundo Tomasello (2009), nesse processo de co-referência, construímos nossa aprendizagem cultural por via de imitação, instrução e colaboração, que se devem à nossa capacidade de compreender os co-específicos como iguais, como seres intencionais. Essa co-operação, em que estamos sensíveis à nossa interdependência em atividades de colaboração, se caracteriza como “uma racionalidade social endêmica à intencionalidade compartilhada”. (2009, p. 45-46)

Considerando que o fenômeno da intertextualidade pode ser caracterizado, em estudos linguísticos e literários contemporâneos, por uma rica tipologia (citação, alusão, paródia, paráfrase, carnavalização, pastiche), em busca de compreender o fenômeno em uma perspectiva cognitiva, adotamos, como ponto de partida, as seguintes premissas: i) o fenômeno não se restringe à materialidade textual, apesar de manifestado e identificado na materialidade de textos de diferentes gêneros e funções e em situações comunicativas diversas; ii) o fenômeno está implicado no processo de enunciação, sendo assim, no ato mesmo de os seres humanos inter-agirem, de (co)referirem e de produzirem sentido através do discurso; iii) a manifestação do fenômeno pressupõe a (re)contextualização de um cenário discursivo constituído e identificado em outro contexto sociocomunicativo; de maneira que esse cenário, “conhecido”, passa a ser “recordado”, “recontado”, tomado em outra perspectiva, em um cenário discursivo novo, atual; e, por fim, que o processo de encenação discursiva intertextual se institui como forma de manifestação concreta, material, da dimensão intersubjetiva da linguagem e, portanto, do princípio dialógico da linguagem humana.

Diante de premissas que permitem delinear, em linhas gerais, a natureza do fenômeno em estudo, podemos nos perguntar que operação cognitiva básica está implicada, constitutivamente, no processo de encenação discursiva intertextual?

²⁸⁶ Neste artigo, desconsideramos a controvérsia criada em torno da tese de que o trabalho de Benveniste se estrutura com base em uma abordagem epistemológica solipsista da língua.

3. A mesclagem conceptual

A teoria da Integração Conceptual formulada por Fauconnier e Turner, na obra *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities* (2002), constitui um amplo estudo sobre processos cognitivos que subentendem a habilidade humana de produzir significados.

O modelo teórico proposto por Fauconnier e Turner (2002) pressupõe que, na linguagem natural humana, o discurso materializa e, ao mesmo tempo, esconde estratégias e estruturas cognitivas responsáveis pela produção de sentido. Nessa perspectiva, os pesquisadores afirmam que, à medida que o discurso acontece, muito mais acontece por trás das cenas que o constituem: antigos e novos domínios conceptuais se estabelecem, conexões entre esses domínios são forjadas, operam-se projeções abstratas, estruturas cognitivas emergem e espalham-se, diferentes pontos de vista e focos de atenção são acionados. Essas diferentes operações de caráter cognitivo são possíveis pela operação básica de instauração e integração de espaços mentais em uma mescla, denominada *integração conceitual*.

O conceito de Espaços Mentais baseia-se na premissa de que as expressões linguísticas *per se* não portam o sentido, mas servem de guia para a produção do mesmo. Na busca de identificar e de mapear os “acontecimentos” que subjazem o processo de produção de sentido/referência, Fauconnier (1994 [1985]) propõe o conceito de Espaços Mentais como configurações mentais necessariamente construídas à medida que os seres humanos pensam e (inter)agem através da linguagem verbal e não verbal. O ser humano, no trabalho com a linguagem, comprime o que é difuso para compreender, e o faz por meio uma série de mesclagens entre espaços mentais que constrói no processamento da linguagem (MILITÃO, 2007). Esses construtos são muito parciais e contêm elementos que são tipicamente estruturados por *frames*. “Eles são interconectados e podem ser modificados à medida que o pensamento e o discurso vão acontecendo.” (Fauconnier e Turner, 2002: 40). O sentido construído nesse processo não é algo que reside no espaço mescla, mas que é construído na compreensão das relações internas e externas dos elementos desses espaços.

O modelo de Teoria da Integração Conceptual proposto por Fauconnier e Turner tem fundamentado e inspirado trabalhos realizados em diferentes áreas. Nos últimos anos, o Centro de Semiótica da Universidade de Aarhus, na Dinamarca, vem realizando trabalhos de investigação científica a partir da proposição de um modelo que, baseado nos conceitos de espaços mentais e de mesclas conceptuais, possibilita uma descrição do processo de produção de significado/referência de forma a considerar a dimensão enunciativa da linguagem e a relevância do contexto da situação interacional no processo de integração conceptual. Por considerarmos a configuração do contexto situacional uma dimensão fundamentalmente implicada na produção de cenários discursivos intertextuais, o modelo de integração conceptual proposto por pesquisadores da escola de Aarhus, em particular por Per Aage Brandt, é o quadro teórico adotado para problematização, análise e descrição de uma nova abordagem do fenômeno (CAVALCANTE, 2009).

Nessa perspectiva epistemológica, a construção de sentido pressupõe que os seres humanos compartilhem domínios de experiência²⁸⁷ e que esses estão, necessariamente, implicados na construção de Espaços Mentais. Se a produção de sentido pelos seres humanos é essencialmente teatral, os Espaços Mentais são “mini-dramas dinâmicos” que contam com recursos esquemáticos de interatividade. Os Espaços Mentais, esses pequenos dramas implicados no processo de significação, são estruturados pelos domínios semânticos nas diferentes situações e pelas diferentes formas de interação humana.

Sendo assim, em seu modelo teórico, Brandt (2004) considera que o processo de significação desencadeado por todo e qualquer tipo de “texto” se institui com base na ativação de estruturas esquemáticas implicadas em uma situação enunciativa específica. Nesse contexto, caracterizado pelo aqui-e-agora do discurso, os interlocutores, sujeitos empíricos implicados na situação enunciativa, compartilham padrões subjetivos e intersubjetivos de atenção em relação a um determinado “elemento referencial”.

4. A intertextualidade como mescla conceptual

O modelo de integração conceptual proposto por Brandt pressupõe que o processo de integração conceptual se institui sempre a partir de uma situação interacional concreta. Nessa situação e dessa situação concreta, institui-se um espaço semiótico base a partir do qual o ato de referenciação e de significação se instituem. O **Espaço Semiótico Base** deve ser compreendido como o espaço em que os interlocutores compartilham, em uma concreta situação interacional, padrões intersubjetivos de atenção para fins da co-construção da referência e dos sentidos. Esse é o espaço que corresponde ao aqui-e-agora do discurso, espaço a partir do qual o processo de enunciação se institui e é, portanto, o espaço em que os interlocutores, em busca da co-construção da referência, se colocam em relação com sua própria enunciação. No espaço semiótico base, ao atentarem intersubjetivamente para elementos contextualmente relevantes, os interlocutores evocam e compartilham diferentes **Frames de Relevância**.

No caso de uma interação em que o fenômeno da intertextualidade esteja em jogo, esse fenômeno evoca, pelo menos, três frames de relevância. Um **frame de relevância situacional** se institui com base em conhecimentos esquemáticos, compartilhados pelos interlocutores, quanto às *características discursivo-enunciativas próprias do jogo enunciativo* em questão: narrar um fato episódico, defender um ponto de vista, criar uma situação fictícia ou imaginária, ironizar alguém ou algo em particular, vender um produto, declarar um sentimento. Ao evocar um frame situacional, por um processo de elaboração, os interlocutores instauram e compartilham, simultaneamente, os Espaços Mentais de Referência e de Apresentação. A evocação de um frame situacional é um elemento determinante na construção da Rede de Integração Conceptual. Essa evocação influencia, fundamentalmente, a seleção dos elementos que passarão a ser considerados proeminentes no Espaço de Referência. Além disso, influenciarão as relações que esses elementos proeminentes estabelecem com a sua representação predicativa, ou seja, o frame situacional influencia tanto “o quê” os interlocutores selecionam

²⁸⁷ Sobre o assunto, conferir Brandt (2004, p. 22-23). Para o pesquisador, em um nível fundamental, os seres humanos parecem processar a sua experiência de ESPAÇO, TEMPO E IDENTIDADE diferentemente. Essas experiências se estruturam em diferentes domínios do conhecimento e esses devem ser compreendidos como domínios de natureza semântica e ontológica.

como elemento referencial do/ para o seu “dizer” quanto “o como” esses interlocutores “dizem”, ou selecionam esses elementos referenciais.

Além do frame situacional, um **frame de relevância argumentativa** também é evocado no processo de Integração Conceptual. Esse *frame* se configura com base em conhecimentos esquemáticos relativos ao fato de que *cenários discursivos já compartilhados podem gerar cenários discursivos novos*. Os interlocutores compartilham conhecimentos esquemáticos relativos ao fato de que um jogo de encenação discursiva que seja “vivenciado” em uma situação interacional diferente da atual pode ser retomado, reconstruído, no aqui-e-agora e que essa retomada pressupõe a criação de uma outra perspectiva. Na rede, os conhecimentos esquemáticos constitutivos do *frame* de relevância argumentativa se projetam no Espaço Mescla. Nesse espaço, dois ou mais cenários discursivos são, virtualmente, integrados — mesclados — em um cenário discursivo novo.

Por fim, um **frame de relevância ilocucionária** também é evocado. Como podemos constatar, no trabalho de análise realizado por Brandt e Brandt (2005), esse *frame* é evocado, na esfera dos atos expressivos dos interlocutores, na esfera da semiose, pela força enunciativa que o jogo interacional coloca em cena. Esse *frame*, que será definido no e pelo jogo interacional em questão, influencia, de maneira essencial, a construção dos efeitos de sentido que emergem do espaço virtual. Esses efeitos de sentido geram implicações (semântico-pragmáticas) que (re)configuram o espaço semiótico base e, a partir do qual, novos espaços de referência e de apresentação serão instituídos e integrados.

Neste momento, consideramos que um processo de encenação discursiva de natureza intertextual se institui, cognitivamente, a partir de um espaço semiótico base em que se instauram e integram dois espaços mentais: um espaço de referência e um espaço de apresentação. O **Espaço de Referência** é, na perspectiva cognitiva aqui adotada, o espaço em que se identificam elementos referenciais que, para aquele cenário discursivo, são considerados proeminentes. Esse é o espaço em que se identifica aquilo que (ou O QUÊ) é o objeto de atenção dos interlocutores. Por outro lado, o **Espaço de Apresentação** deve ser compreendido como o espaço em que os interlocutores compartilham atenção intencional na maneira como o conteúdo referencial se apresenta, se constrói discursivamente. Esse é o espaço da predicação, da figuratividade. Nesse espaço, processamos conhecimentos relativos ao COMO o processo de referenciação está se instituindo. Nessa perspectiva, o espaço de apresentação é o espaço mental em que figuram elementos que, acessados de cenários discursivos já conhecidos dos interlocutores, funcionam como contraparte de elementos considerados proeminentes no Espaço de Referência. Assim sendo, a construção e utilização pelos falantes das línguas naturais de cenários discursivos intertextuais pode ser compreendida como uma espécie de estratégia, como um modo de apresentação de um determinado conteúdo referencial.

O processo de construção de sentido que subjaz um cenário discursivo marcadamente intertextual pressupõe um mapeamento entre elementos identificados nos espaços de referência e de apresentação. A integração conceptual, operação cognitiva implicada nesse mapeamento, permite aos seres humanos, criar espaços virtuais, mescla, sempre novos e profundamente dinâmicos. Os **Espaços Virtuais** são, portanto, os espaços em que a integração conceptual, efetivamente, ocorre. Desses espaços, emergem facetas de significado sempre novas, diferentes daquelas identificadas nos espaços de referência e de apresentação. Como afirmam

Brandt e Brandt (2005, p. 227), os Espaços Virtuais devem ser considerados “espaços de ficções momentâneas que geram inferências duradouras”. Essas inferências, por sua vez, são ativadas, de maneira sempre nova e desencadeiam implicações, de caráter semântico-pragmático no Espaço Semiótico Base, do qual novas redes de integração conceptual serão instauradas.

Os seres humanos modernos, recursivamente, utilizam cenários discursivos já conhecidos para fins comunicativos diversos. A finalidade desse uso é um dado que assume papel relevante na/para a situação interacional em curso. Cenários discursivos intertextuais, por sua vez, são configurados pelo acesso do falante/ouvinte a “vestígios” de cenários discursivos que desencadeiam uma experiência de construção de sentidos já vivenciada em outra situação interacional. Em termos argumentativos, um dado a ser considerado relevante na experiência de construção de sentidos que esses cenários desencadeiam diz respeito ao que denominaremos “fenomenologia do intertexto” (CAVALCANTE, 2009). O ser humano, ao se reconhecer um sujeito intencional e aos seus coespecíficos como sujeitos intencionais iguais a si mesmo, aprende que as suas ações, as suas palavras, as suas obras, os artefatos culturais que constrói, podem refletir uma estreita relação com outras ações, palavras, obras, artefatos culturais já existentes. Dessa forma, os seres humanos “sabem” que cenários discursivos já conhecidos podem gerar, *ad infinitum*, cenários discursivos novos.

Mesclas conceptuais intertextuais se instituem pela identificação — por parte do falante/ouvinte — de elementos que, proeminentes no cenário enunciativo em foco, encontram uma contraparte em cenários enunciativos já conhecidos ou experienciados pelo(s) sujeito(s) participante(s) daquela situação em particular. Elementos que se caracterizam como proeminentes em cenários discursivos já conhecidos podem ser de natureza diversa: gestual, prosódica, lexical, gramatical, semântica, pragmática ou de outra natureza.

Como afirmamos neste trabalho, a intertextualidade é um fenômeno que está, intrinsecamente, implicado na experiência humana de construção de referência/sentido. O objetivo deste breve artigo é problematizar uma nova possibilidade epistemológica para abordagem do fenômeno. A instauração de Redes de Integração Conceptual é uma operação cognitiva básica do processo construção de sentido e está, portanto, fundamentalmente implicada na manifestação do fenômeno em estudo. A análise de dados baseada no modelo teórico aqui descrito deve ser verificada em outros trabalhos realizados pelas autoras.

Bibliografia

- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães *et al.* Campinas: Pontes, 1989 [1974].
- BRANDT, Per Aage. *Spaces, domains and meanings: essays in cognitive semiotics*. Bern: Peter Lang, 2004.

BRANDT, Line; BRANDT, Per Aage. Making sense of a blend: a cognitive semiotic approach of metaphor. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, n. 3, p. 216-249, 2005.

CAVALCANTE, Sandra M. S.(2012). *A preliminary essay on intertextuality as a socio-cognitive phenomenon*. Cognition and the Arts e-Journal. Available at SSRN: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2153937

CAVALCANTE, Sandra M. S. *O fenômeno da intertextualidade em uma perspectiva cognitiva*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2009. Tese de Doutorado. Disponível em http://www.sandracavalcante.com/?page_id=19

CAVALCANTE, Sandra M. S. *Toward Understanding the Cognitive Processes Underlying Intertextuality*. In: 9th Conference on Conceptual Structure, Discourse, and Language: meaning, form and body. (CSDL9) 18-20 october 2008. Cleveland, Ohio, USA. Disponível em: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1292833

CAVALCANTE, Sandra M. S. *Intertextualidade e Cognição: um estudo sobre processos sociocognitivos subjacentes à produção de crônicas jornalísticas*. In: V Congresso Internacional da Abralin, 2007, Belo Horizonte. Caderno de Resumos do V Congresso Internacional da ABRALIN. Belo Horizonte : UFMG, 2007. v. 1. p. 56-57.

CAVALCANTE, Sandra M. S. Dimensões sociocognitivas do fenômeno da intertextualidade. In: Hugo Mari, Ivete Walty, Maria Nazareth Fonseca. (Org.). *Ensaio sobre Leitura 2*. 1 ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007, v. 2, p. 124-147.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MILITÃO, Josiane. Compressão e descompressão: a chave da compreensão. In: Jorge Campos da Costa; Vera Wannmacher Pereira. (Org.). *Linguagem e Cognição: relações interdisciplinares*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2009, v. , p. 304-318.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1999].

TOMASELLO, Michael. *Why We Cooperate*. MIT Press, 2009.

POSSE NOMINAL EM APURINÃ (ARUÁK)

Sidney da Silva Facundes²⁸⁸

Marília Fernanda Pereira de Freitas Corrêa²⁸⁹

Resumo: Neste artigo, revisitaremos a análise das classes de nomes construídas a partir do comportamento observado em construções possessivas nominais, descritas em Facundes (1995 e 2000) para Apurinã (Aruák). Analisaremos os dados e resumiremos a análise anterior para então propormos uma nova classificação que mais adequadamente reflete os fatos da língua. Finalmente, faremos algumas sugestões preliminares sobre possíveis motivações semântico-pragmáticas que merecem mais investigação.

Palavras-chave: Posse nominal; Nomes simples; Propriedades lexicais; Apurinã.

Abstract: In this paper we review the description of nouns classes that emerge from morphological marking patterns in nominal possession constructions described in Facundes (1995 e 2000) for Apurinã (Aruák). We review the data, summarize the analysis and propose a new classification that better represents the facts of the language and, finally, mention some possible semantic-pragmatic motivating factors that deserve further investigation.

Keywords: Nominal possession; Simple nouns; Lexical properties; Apurinã.

1. Considerações Iniciais

A língua Apurinã pertence à família Aruák e é falada por algumas centenas de indivíduos ao longo de vários tributários do rio Purus, no sudeste do Estado do Amazonas. Baseados em artigo preliminar de Facundes (1995), além de uma descrição detalhada da língua oferecida pelo mesmo autor (FACUNDES, 2000), apresentamos a análise de nomes e seus comportamentos em construções possessivas nominais. Discutiremos a classificação dos nomes com base nas características morfosintáticas expressas em construções nominais e, ao final, proporemos uma revisão na classificação atual, juntamente com algumas sugestões preliminares sobre possíveis motivações, sejam elas diacrônicas ou sincrônicas, para o sistema de marcação atual na língua observado em construções possessivas.

2. Nomes em Apurinã

Enquanto unidade sintática, os nomes em Apurinã diferenciam-se de outras classes de palavras da língua em diversos aspectos. Em termos de sua expressão formal, nenhuma outra classe de palavras, apenas a dos nomes, pode admitir marcas morfológicas de posse ou não posse, assim como apenas os nomes podem formar construções possessivas por justaposição de elementos, conforme ilustraremos

288 Professor de Língua Portuguesa e Linguística da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará.

289 Professora de Língua Portuguesa e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará.

mais adiante. Os aparentes casos de exceções são aqueles em que um dos sufixos de posse nominal se atrela a uma base verbal, nominalizando-a (por exemplo²⁹⁰²⁹¹, “*ʃika-re₁*” [cantar-POSD] ‘canção’). O mesmo ocorre quando o marcador de nomes não possuídos “-*tʃi*” é agregado a bases verbais (como em “*ʃipuku-ta-tʃi*” [comer-VBLZ-N.POSD] ‘lugar para comer’). Mesmo que agregadas a verbos, as marcas “-*re₁*” e “-*tʃi*” apresentarão outra função (no caso, a formação de nomes), e não a de marcar (não) posse, como ocorre na classe dos nomes.

À medida que a marcação de posse/não posse corresponde a um fenômeno sintático na língua (além de ser morfológico), esta constitui uma propriedade sintática distintiva de nomes em Apurinã. Uma outra propriedade exclusiva de nomes que decorre da possibilidade de admitir marcas de posse/não posse é sua propriedade distribucional de ser o elemento nuclear possuído em uma construção de posse. Nenhuma outra classe de palavras pode ocupar o papel de um nome possuído em uma construção possessiva.

Nomes podem ser lexicalmente ou morfológicamente marcados com o gênero feminino ou masculino e essa propriedade gramatical dos nomes pode não apenas se refletir na forma do nome (quando o nome admite uma marcação morfológica de gênero), mas também nos padrões de marcação de correferencialidade encontrados em outras palavras da língua e controlados pelo nome com o qual tais palavras concordam. Exemplos disso podem ser vistos em: *hare-ru hãtaku-ru* [ser.bonito-F jovem-F] ‘moça bonita’ vs. *hare-ri hãtaku-ri* [ser.bonito-F jovem-F] ‘moço bonito’. A única outra palavra que também codifica gênero como parte de seu significado é a forma pronominal independente para a terceira pessoa do singular (*ɪwa* ‘3Sg.M’ vs. *uwa* ‘3Sg.F’). Então, exceto por essa forma pronominal específica, apenas nomes apresentam a categoria de gênero. Outras propriedades que podem diferenciar nomes de outras classes incluem as maneiras com que os nomes podem se combinar com outras palavras na formação de sintagmas e a maneira como sozinhos podem formar sintagmas.

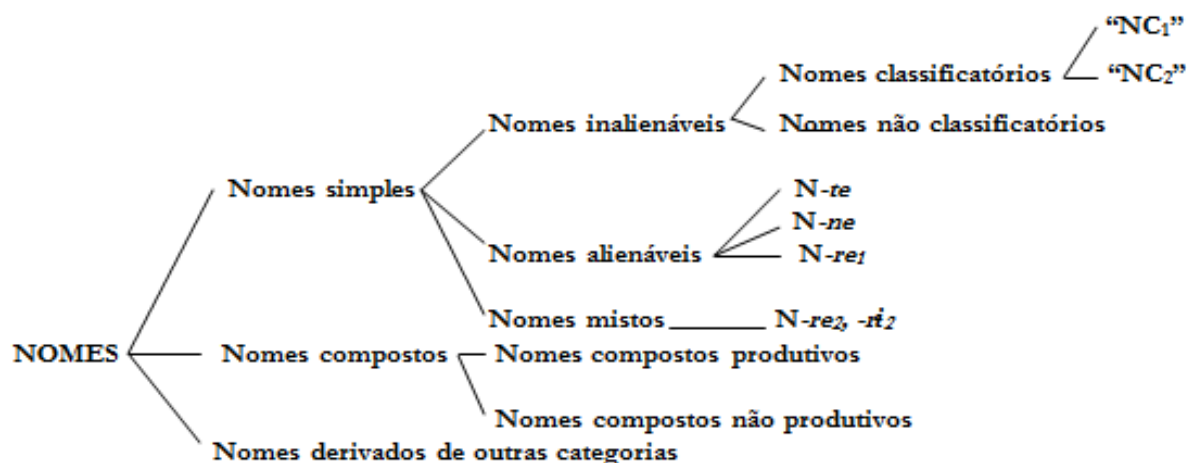
Com base em critérios morfossintáticos e semânticos, os nomes, na língua Apurinã, foram divididos em classes por Facundes (1995 e 2000), seguindo o esquema na Figura 1. Nesse esquema, NC₁ corresponde a nomes que ocorrem produtivamente como núcleos de compostos nominais, sendo que NC₂ apresenta extensões metafóricas e possibilidade de incorporação no verbo, de maneira semelhante a certos nomes classificatórios em outras línguas.

Figura 1: Classes de nomes segundo Facundes (2000) (Tradução nossa)²⁹²

290 POSD= possuído; VBLZ= verbalizador; N.POSD= não possuído; PFTV= perfectivo; SG= singular; F= feminino; M= masculino; DEM= demonstrativo; O= objeto.

291 A transcrição utilizada aqui é fonológica, utilizando os símbolos do IPA. Facundes (2000) fez uso da transcrição ortográfica, em forma anterior à ortografia atualmente em vigor na língua.

292 O uso de números subscritos com -*ri* e -*re* serve apenas para distinguir estes de suas formas homônimas.



Como mencionado anteriormente, daremos ênfase, neste trabalho, aos nomes simples que, em linhas gerais, correspondem àqueles nomes não derivados (ou seja, que não provêm de qualquer outra classe de palavras), os quais se apresentam sob a forma de uma raiz isolada exclusivamente nominal (i.e. recebem morfologia exclusivamente nominal). Alguns nomes simples são lexicalmente marcados²⁹³ como sendo obrigatoriamente possuídos, outros não. Nomes simples obrigatoriamente possuídos são classificados por Facundes (2000) como inalienáveis, enquanto que nomes simples não obrigatoriamente possuídos são alienáveis. Essa distinção entre nomes inalienáveis e alienáveis se reflete nos padrões de marcação morfológica de cada uma dessas categorias. A seguir, serão apresentadas as principais características das diferentes categorias de nomes simples (nomes inalienáveis, nomes alienáveis e nomes mistos).

2.1. Nomes simples inalienáveis

Sob o aspecto semântico, a classe dos nomes simples inalienáveis inclui partes do corpo, pertencentes individuais, termos de parentesco, entre outros; embora constitua uma subclasse fechada de nomes, engloba, pelo menos, algumas centenas de palavras.

Como dito anteriormente, nomes inalienáveis são obrigatoriamente possuídos, prescindindo de marcação morfológica em construções possessivas; no entanto, em casos em que a semântica/pragmática permitir a ocorrência desse tipo de nome em sua forma não possuída, este irá requerer uma marca morfológica (isto é, -tʃi). Por exemplo, a palavra “kĩwĩ” significa “cabeça de”, e não simplesmente “cabeça”; então, para expressar o conceito “cabeça”, sem especificar de quem pertence essa cabeça, é necessário dizer “kĩwĩ-tʃi²⁹⁴”. Observem-se os exemplos abaixo (FACUNDES²⁹⁵, 2000):

293 Propriedades de um nome “lexicalmente marcado” são aquelas que correspondem à parte do significado de uma entrada lexical. Sendo assim, o fato de um nome simples ser obrigatoriamente possuído ou não possuído o torna lexicalmente marcado, pois cada entrada lexical para nomes simples ou é obrigatoriamente possuída ou não.

294 Aqui ocorre a nasalização da vogal final da raiz, quando precede o sufixo -tʃi, propriedade de morfemas RZ_{INAL} (raiz inalienável), cujo conceito será posteriormente esclarecido.

(1) [kema kɨwɨ] mipa atama-ta
 anta cabeça.de Mipa ver-VBLZ
 ‘Mipa viu a cabeça da anta’

(2) [kɨwĩ-tʃĩ] si-pe
 cabeça.de-N.POSD ir-PFTV
 ‘A cabeça saiu’ (Nesse caso, “cabeça” refere-se a um personagem mitológico, uma cabeça sem corpo).

Na análise aqui proposta, a posse obrigatória corresponde à parte integrante da entrada lexical de nomes inalienáveis; ou seja, ela é armazenada com as entradas lexicais de nomes inalienáveis, ao invés de ser adicionada por regras morfológicas. No exemplo (1), nenhuma marca morfológica é adicionada quando um nome inalienável ocorre possuído e, como consequência, o contexto sintático em que nomes inalienáveis ocorrem possuídos apresenta dois nomes justapostos, “kema kɨwɨ”. Por outro lado, quando nomes inalienáveis ocorrem não possuídos (exemplo (2)), estes requerem a presença do sufixo “-tʃĩ”.

O padrão geral de marcação morfológica para inalienáveis possuídos e não possuídos é dado na Tabela 1. O termo Rz_{INAL} se refere ao conjunto de raízes que são lexicalmente marcadas como possuídas e que, portanto, não requerem marcação morfológica para ocorrer em sua forma possuída, mas necessitam do sufixo -tʃĩ para ocorrerem sob a forma não possuída (quando semanticamente/pragmaticamente possível). Na última coluna da tabela, “NA” corresponde a “não aplicável”, marcando os casos em que a semântica ou a pragmática não permitem que uma Rz_{INAL} ocorra em sua forma não possuída.

Tabela 1: Padrões de marcação para nomes inalienáveis

Classe da raiz	Marcação de possuído	Marcação de não possuído
Rz_{INAL}	Ø	-tʃĩ/NA

Há casos de alternâncias alomórficas da base lexical (como no caso de kɨwɨ / kɨwĩ-tʃĩ), quando acrescida do sufixo “-tʃĩ”, as quais são lexicalmente condicionadas; mais especificamente, quando “-tʃĩ” ocorre com um subconjunto de nomes inalienáveis²⁹⁶ se referindo a partes do corpo (exemplo (3)), um

295 A grande maioria dos exemplos utilizados neste artigo foi retirada da tese de doutorado de Facundes (2000). Quando necessário, dados atuais coletados em pesquisa de campo realizada pelo primeiro autor foram acrescentados.

296 Analogicamente, poder-se-ia considerar, em Apurinã, “miʃĩ-tʃĩ” ‘gravidez’ como sendo uma “parte do corpo”; e caso se assuma que “nakaŋĩ-tʃĩ” ‘tapioca’ tem a vogal que precede -tʃĩ nasalizada por analogia a palavras como “pitʃĩ-tʃĩ” ‘pênis’, miʃĩ-tʃĩ ou “okĩ-tʃĩ” ‘olho’, por exemplo, então a presença da nasalização precedendo -tʃĩ poderia ser descrita como restrita ao conjunto das partes do corpo, com exceções geradas pelo desenvolvimento de analogias. Para que esse tipo de análise se tornasse satisfatória, seria necessário encontrar evidências, em um estudo diacrônico, por meio de uma reconstrução interna desse sufixo.

subconjunto de nomes se referindo a conceitos abstratos (exemplo (4)) ou um subconjunto se referindo a alguns outros conceitos (exemplo (5)), a vogal que precede “-tʃi” é nasalizada:

(3) p-okĩ
2SG-olho.de
'seu olho'

okĩ-tʃi
olho.de-N.POSD
'olho'

(4) u-miʃi
3F-gravidez
'gravidez dela'

miʃi-tʃi
gravidez-N.POSD
'gravidez'

(5) u-nakaʃi
3M-tapioca
'tapioca dele'

nakaʃi-tʃi
tapioca-N.POSD
'tapioca'

Em suma, a marca “-tʃi” ocorre apenas com: a) partes do corpo ou significados relacionados ao corpo; b) pertences individuais e conceitos abstratos (não “palpáveis”); c) outros tipos de conceito (por analogia). Digno de nota é o fato de que os termos de parentesco são totalmente excluídos do subconjunto de nomes inalienáveis que podem levar o sufixo “-tʃi”. Tais termos podem ser descritos como sendo um subconjunto de nomes inalienáveis não classificatórios. De fato, termos de parentesco nunca são usados em contextos não possuídos, sendo sempre possuídos nas situações de fala natural. A palavra para “avó”, nos exemplos (6) e (7), poderá ser usada em construções possessivas tanto com terceira pessoa pronominal masculina quanto com feminina:

(6) Ø-akĩru apu-pe
3M-avó.de chegar-PFTV
'A avó dele chegou'

(7) ũ-akĩru apu-pe
3F-avó.de chegar-PFTV
'A avó dela chegou'

Casos em que termos de parentesco são usados sem um possuidor formalmente expresso são aqueles em que tais termos ocorrem como vocativo; nesse caso, o vocativo é interpretado em termos de sua relação com o falante (o falante é o possuidor):

(8) tutĩ apu-pe
vovô chegar-PFTV
'Vovô chegou'

(9) kĩru apu-pe
vovó chegar-PFTV
'Vovó chegou'

2.2. Nomes simples alienáveis

Nomes alienáveis são aqueles que requerem os sufixos “-te”, “-ne” e “-re₁” quando possuídos, seguindo os padrões de marcação dados na tabela abaixo. Na Tabela 2, a seguir, $Rz_{ALIEN.te}$ é o subconjunto de raízes alienáveis que admitem o sufixo “-te” na forma possuída, não tendo marca morfológica na forma não possuída. Os outros dois subconjuntos de raízes alienáveis são também apresentados na tabela:

Tabela 3: Padrões de marcação para nomes alienáveis

Classe da raiz	Marcação de possuído	Marcação de não possuído
$Rz_{ALIEN.te}$	-te	-Ø
$Rz_{ALIEN.ne}$	-ne	-Ø
$Rz_{ALIEN.re1}$	-re ₁	-Ø

Em outros termos, nomes alienáveis são aqueles notoriamente marcados em construções possessivas e não marcados em construções não possessivas. A análise mais plausível do status morfológico de -te, -ne e -re₁ é a de que a escolha da marca de alienabilidade a ser empregada em cada raiz nominal é lexicalmente determinada. Uma discussão acerca de se -te, -ne e -re₁ são, cada um, morfemas independentes ou alomorfes de um mesmo morfema pode ser vista em Facundes (2000, pp.228-236). O exemplo (10) abaixo ilustra a ocorrência de “-te”, em que se vê em (11) a construção correspondente na forma não possuída:

(10) [pice aiku-te] iri-pe
2SG casa-POSD cair-PFTV
'Sua casa caiu'

(11) [aiku] iri-pe
casa cair-PFTV
'A casa caiu'

A seguir, os dados exemplificam o emprego de “-ne”:

(12) nuta n̄ita-ru n-ããta-ne
 1SG procurar-3F.O 1SG-canoa-POSD
 ‘Eu procuro minha canoa (tradicional)’

(13) nuta n̄ita-ru ããta
 1SG procurar-3F.O canoa
 ‘Eu procuro a canoa (tradicional)’

Em (14) há o emprego de “-re₁”, seguido de uma construção não possuída correspondente:

(14) [nuta kiki-re₁] apu-pe
 1SG homem-POSD chegar-PFTV
 ‘Meu marido chegou’

(15) kiki apu-pe
 homem chegar-PFTV
 ‘O homem chegou’

Não há qualquer grupo semântico óbvio que possa ser usado para distinguir os vários subconjuntos de raízes alienáveis marcadas por -te, -ne e -re₁. A tabela abaixo busca sistematizar as diferentes classes semânticas que podem ocorrer com esses três sufixos:

Tabela 4: A semântica dos nomes alienáveis

Classes semânticas	RZ _{ALIEN.te}	RZ _{ALIEN.ne}	RZ _{ALIEN.re1}
elementos da floresta	+	+	
plantas	+	+	
elementos celestiais	+	+	
lugares	+	+	+
Elementos manufaturados	+	+	+
humanos	+		+
elementos industrializados		+	
Meios de transporte	+	+	
Partes do corpo/elementos relacionados	+		+
comestíveis			+
outros	+	+	+

Como a semântica de nomes alienáveis marcados, mostrados na tabela acima, sugere, nomes alienáveis simples constituem uma subclasse de nomes que, a princípio, parece ser potencialmente aberta; no entanto, a existência de nomes compostos produtivos limita a quantidade desse tipo de ocorrência, já que essas marcas morfológicas ocorrem principalmente em nomes possuídos simples.

2.2. Nomes simples mistos (duplamente marcados)

Nomes mistos (ou duplamente marcados) são nomes simples marcados tanto na sua forma possuída quanto na sua forma não possuída. Quando possuídos, nomes mistos admitem a marca de posse “-re₂” e quando não possuídos recebem a marca “-ri₂”, conforme os exemplos a seguir (como indicado mais acima, números subscritos são usados com esses sufixos para distingui-los de suas formas homônimas):

(16) mipa atama-ta-ri₁ u-kuta-re₂
 Mipa ver-VBLZ-3M.O 3SG.F-cesta-POSD
 ‘Mipa olha sua cesta’

(17) mipa atama-ta-ri₁ kuta-ri₂
 Mipa ver-VBLZ-3M.O cesta-N.POSD
 ‘Mipa olha a cesta’

Em (16) e (17), observa-se um nome misto que se comporta de maneira diferente daqueles nomes alienáveis apresentados na seção anterior, já que o nome “kuta” ‘cesta’ não apenas requer o sufixo marcador de posse “-re₂”, em uma construção como a apresentada em (16), mas também o sufixo “-ri₂”, que marca a forma não possuída para o mesmo nome (em (17)). A Tabela 5 mostra os padrões de marcação para nomes mistos:

Tabela 5: Padrões de marcação de nomes mistos

Classe da raiz	Marcação de possuído	Marcação de não possuído
Rz _{MIX.re2}	-re ₂	-ri ₂

Nomes mistos, portanto, se diferenciam tanto de nomes alienáveis quanto de nomes inalienáveis em seus padrões de marcação morfológica em construções possessivas e não possessivas: enquanto que nomes alienáveis são morfológicamente marcados quando possuídos e morfológicamente não marcados quando não possuídos, e enquanto que nomes inalienáveis são morfológicamente não marcados quando possuídos e morfológicamente marcados quando não possuídos, nomes mistos são morfológicamente marcados (por formativos mutuamente excludentes) tanto na forma possuída quanto na não possuída.

Assim como ocorre com nomes alienáveis, os padrões de marcação para nomes mistos, possuídos e não possuídos, não podem ser previstos com base em classificações semânticas. A Tabela 6 ilustra a semântica de nomes mistos em comparação com os nomes alienáveis:

Tabela 6: A semântica de nomes alienáveis x nomes mistos

Classes semânticas	Rz _{ALIEN.te}	Rz _{ALIEN.ne}	Rz _{ALIEN.re1}	Rz _{MIX.re2}
elementos da floresta	+	+		
plantas	+	+		
elementos celestiais	+	+		
lugares	+	+	+	+
elementos manufaturados	+	+	+	+
humanos	+		+	
elementos industrializados		+		
meios de transporte	+	+		
partes do corpo/ relacionados	+		+	
comestíveis			+	+
outros	+	+	+	+

3. Considerações finais

Com base no resumo das informações apresentadas em Facundes (1995 e 2000), podemos agora propor um re-exame da classificação de nomes na forma apresentada na Tabela 7, a qual sintetiza os padrões possíveis para a posse nominal em Apurinã. Nomes, na língua Apurinã, inicialmente podem ser classificados como possuíveis ou não. Se possuíveis, a posse deles pode ser opcional (a., d. e e.) ou obrigatória (b.), marcada (d. e e.) ou não marcada (a. e b.). Finalmente, se não possuível, o nome não é marcado (c.).

Tabela 7: Padrões de marcação para posse nominal em Apurinã (revisados)

Padrão	Possuído	Não Possuído
a. Possuível com posse não marcada na forma possuída	<p style="text-align: center;">-Ø</p> kema <u>kiwi</u> -Ø anta cabeça-POSD ‘Cabeça da anta’	<p style="text-align: center;">-tʃi</p> i-ie <u>kiwĩ-tʃi</u> M-DEM cabeça-N.POSD ‘Esta cabeça’
b. Obrigatoriamente possuído com forma possuída não marcada	<p style="text-align: center;">-Ø</p> hãtaku-ru <u>inĩ</u> -ru jovem-F mãe-F ‘Mãe da menina’	-----
c. Obrigatoriamente não possuído com forma possuída não marcada	-----	<p style="text-align: center;">-Ø</p> i-ie <u>kema</u> F-DEM anta ‘Esta anta’

Padrão	Possuído	Não Possuído
d. Possuível com forma não possuída não marcada	<p>-te, -ne, -re</p> <p><u>a-ki</u>pat<i>ʃi</i>-te 1PL-terra-POSD 'Nossa terra'</p> <p><u>i-katsut</u>at <u>i-ne</u> 3M-grama-POSD 'Grama dele'</p> <p><u>u-ki</u>ki-re 3F-homem-POSD 'Marido dela'</p>	<p>-Ø</p> <p>i-ie <u>ki</u>pat<i>ʃi</i>-Ø F-DEM terra-N.POSD 'Esta terra'</p> <p>i-ie <u>katsut</u>at-i-Ø F-DEM grama-N.POSD 'Esta grama'</p> <p>i-ie <u>ki</u>ki-Ø M-DEM man-N.POSD 'this man'</p>
e. Possuível com forma possuída marcada e não marcada	<p>-re</p> <p><u>Ki</u>ki <u>hã</u>puki-re homem flauta-POSD 'Flauta do homem'</p>	<p>-ri</p> <p>i-ie <u>hã</u>puki-ri F-DEM flauta-N.POSD 'Esta flauta'</p>

Portanto, é possível identificar cinco subclasses nominais motivadas pelos seus padrões de marcação morfológica envolvidas em construções possessivas nominais. Como já sugerido em Facundes (1995 e 2000), espera-se que esses diferentes padrões de marcação em construções possessivas encontrem alguma motivação, ao menos historicamente, no tipo de relação entre o elemento possuído e o elemento possuidor. Sendo assim, espera-se que a ausência de marcação morfológica indique (iconicamente) alguma proximidade maior ou relação mais íntima entre o possuído e o possuidor. Isso é confirmado pelo fato de nomes para partes do corpo não serem marcados quando possuídos, mas sim quando não possuídos, pois o normal é conceber parte do corpo agregada ao corpo. Além disso, o fato de termos de parentesco ocorrerem apenas na forma possuída pode sugerir uma relação tão íntima entre o possuído e o possuidor, de modo que a língua sequer oferece recursos para que um termo de parentesco possa ser expresso sem o seu elemento correspondente nessa relação. Ou seja, não há como falar do filho ou da filha, sem dizer de quem filho ou filha ele ou ela é; ou da mãe sem especificar o seu filho ou a sua filha etc. A ideia de que o tipo de marcação morfossintática pode estar associado a informações semântico-pragmáticas já foi sugerida de formas distintas por diferentes linguistas como Seiler (1983), Nichols (1988), Chappell e McGregor (1989, 1996), seja na forma de graus de predicatividade, noções de inalienabilidade, ou de iconicidade que expressam a distância conceitual entre possuído e possuidor. Essas são possíveis implicações semântico-pragmáticas da classificação de nomes aqui revista, e que precisam de uma análise mais aprofundada no âmbito dessas discussões.

REFERÊNCIAS

CHAPPELL, Hillary; MCGREGOR, William. *Alienability, Inalienability and Nominal Classification*. Berkeley Linguistic Society 15, 1989.

_____. (eds). *The Grammar of inalienability: a typological perspective on body part terms and the part-whole relation*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1996.

FACUNDES, Sidney da Silva. Possession and Unpossession in Apurinã (Maipuran). In: *LSA Parassession: Languages South of Rio Bravo*. Nova Orleans. Conference Proceedings of LSA Parassession: Languages South of Rio Bravo, 1995.

_____. *The Language Of The Apurinã People Of Brazil (Maipure/Arawak)*. Nova York, Búfalo: Faculty of the Graduate School of State University of New York at Buffalo (Tese de Doutorado), 2000.

NICHOLS, Johana. *On Alienable and Inalienable Possession*. In: SHIPPLEY, ed., In Honor of Mary Haas, from The Haas Festival Conference on American Linguistics. Berlin: Mounton de Gruiter, 1988, pp.557-609.

SEILER, H. *Possession: an Operational Dimension of Language*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, 1983.

PRÁTICAS DISCURSIVAS QUE REVELAM RELAÇÕES DE TRABALHO E DE GÊNERO ENTRE OS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS

Teresinha Rosa de Mescouto ²⁹⁷

Fátima Cristina da Costa Pessoa (Orientadora) ²⁹⁸

RESUMO: O presente trabalho pretende mostrar como a prática discursiva do Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis pode revelar concepções de relações de trabalho e de gênero. Tomando como base o conceito de prática discursiva de Dominique Maingueneau (1997), as relações sociais de trabalho abordadas em Pinto (2010) e as relações de gênero e trabalho abordadas em Sousa-Lobo (2011), entende-se que linguagem e trabalho se relacionam e que, portanto, as noções de gênero e trabalho materializam-se nos discursos e práticas sociais, em que homens e mulheres agem como sujeitos. Os catadores de materiais recicláveis, organizados em um Movimento Nacional, têm construído a compreensão de catador como sujeito que vem, por meio do processo de organização, intervindo na cadeia produtiva da reciclagem e quebrando o ciclo de dependência e exploração que historicamente os marcam como trabalhadores (MNCR, 2005). O site do movimento tem constituído uma prática discursiva fundamental para a instituição do movimento dos catadores, pois materializa a constituição da identidade do sujeito catador ao relacionar linguagem e trabalho. Como método faz-se uso da pesquisa documental realizada com os documentos disponibilizados no site do movimento. O *corpus* constitui-se de três materiais em formato PDF, caracterizados como documentos de cunho formativo, orientativo e de sensibilização, estruturados em panfleto, declaração e cartilha. A análise permitirá caracterizar a prática discursiva do movimento dos catadores construída no site do movimento e identificar o que elas podem revelar sobre as relações de trabalho e de gênero.

Palavras-chave: Linguagem e trabalho; Práticas discursivas; Relações de trabalho; Relações de gênero.

Abstract: This work intends to show how the discursive practice in the National Movement of Recycled Materials Pickers can reveal conceptions of work and gender relations. Based on the concept of discursive practice by Dominique Maingueneau (1997), the social relation of work approached by Pinto (2010) and the gender and work relation approached by Sousa-Lobo (2011), we understand that language and work are related to each other and, therefore, the notion of gender and work are materialized in discourses and social practices in which men and women act as subjects. The recycled material pickers, organized in a national movement and through this organization process, have been constructing the comprehension of a picker as a subject who intervenes in the recycling productive chain and breaks up the dependence and exploration cycle which historically identifies him/her as workers (MNCR, 2005). The movement's website has been constituted as a fundamental discursive practice to the institution of the pickers' movement, because it materializes the constitution of the picker's identity by relating language and work. We use the documental research with the documents provided in the movement's website as the method of research. The *corpus* is constituted by three materials in PDF format, characterized as documents with formative, orientating and sensitizing features, structured as a pamphlet, a declaration and a booklet. The analysis will allow us to characterize the discursive practice of the pickers' movement constructed in the movement's website and will give us conditions to identify what they can reveal about the work and gender relation.

²⁹⁷ Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: teresinha.mescouto@hotmail.com

²⁹⁸ Professora do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: fpessoa@ufpa.br

Key-words: Language and work; Discursive practice; Work relation; Gender relation.

1. Introdução

Nos últimos dez anos surgiram muitos trabalhos voltados para a investigação do discurso no espaço de trabalho, aprofundando a relação entre linguagem e trabalho, especificamente as relações entre discurso, trabalho e gênero nos diversos contextos. O estudo em questão busca analisar a construção discursiva de relações de trabalho e de gênero no site do movimento dos catadores de materiais recicláveis, se debruçando sobre duas perguntas centrais: Que comunidade discursiva se constitui nessa prática? Que formação discursiva sobre relações de trabalho e gênero são assumidas por essa comunidade?

O segundo espraiamento da AD coloca as práticas discursivas no centro da análise dos estudos do discurso. E toma tal relevância ao se propor analisar “as comunidades que a enunciação de uma formação discursiva pressupõe” (MAINGUENEAU, 1997 p. 54).

Ao afirmar que a instituição discursiva possui de alguma forma duas faces, uma que diz respeito ao social e a outra à linguagem, Maingueneau (1997) nos revela que há uma relação interdependente entre grupos e formações discursivas que é marcada para além da relação de classe, e se caracteriza como prática discursiva que se propõe a evidenciar “a reversibilidade essencial entre as duas faces, social e textual do discurso”, ou seja, ela integra tanto a formação discursiva como a comunidade discursiva. E devemos entender aqui que a comunidade discursiva “não remete unicamente aos grupos (instituições e relações entre agentes), mas também a tudo que estes grupos implicam no plano da organização material e modos de vida” (MAINGUENEAU, 1997 p. 56).

Por mais que reconheçamos a presença dessas duas ordens, não é tão fácil revelar a relação que as duas estabelecem entre si, pois apesar de terem regularidades, cada prática é única, se constitui historicamente e se manifesta diferenciadamente. Seja em qual for a materialidade da prática discursiva, Maingueneau (1997) diz que “é impossível escapar à mistura radical dos conteúdos e da instituição”, que “a comunidade discursiva e a formação discursiva conduzem uma a outra indefinidamente” (MAINGUENEAU, 1997 p. 64).

2. As relações de trabalho e de gênero: uma construção social

A construção das relações de trabalho e de gênero mostra-se como resultante de um processo histórico vivenciado pela humanidade sobre o trabalho e sobre a linguagem.

Acompanhando a ação do homem sobre o trabalho, abordada em Pinto (2010), percebemos que esta passou de um estágio individual, bruto e inconsciente, para uma ação coletiva, intencional, planejada e central na vida social, perpassando pelo espaço político, mítico, artístico, público, privado que, no decorrer do processo, incorporou princípios fundantes em sua práxis, como a coletividade e a democracia, princípios estes fundamentais para a construção humana, que se não vivenciados, o trabalho pode ter um efeito inverso e assumir o caráter antidemocrático, individualista, desigual e precário, distanciando-se das bases que o criaram. Isso nos

remete tanto aos desafios postos a partir da reestruturação produtiva e dos processos de flexibilização do trabalho, quanto aos papéis exercidos por homens e mulheres e as relações entre eles construídas.

Nesse sentido, Souza-Lobo (2011) afirma que o gênero é uma das dimensões que marca as relações de trabalho, pois é realizado por homens e mulheres. Tanto o patriarcado quanto o capitalismo foram e são determinantes na organização e divisão social e sexual do trabalho, estabelecendo paradigmas quanto ao papel que homens e mulheres exercem na sociedade, no trabalho, e no espaço da reprodução. A questão de gênero é um recorte que Souza-Lobo (2011) faz dentro da divisão sexual do trabalho para revelar a importância, as raízes e as contradições dessa relação, fator ainda não superado apesar de muito avanço tecnológico, conquista quanto aos direitos trabalhistas e conquista das mulheres aos espaços de trabalho e de poder.

A autora ainda afirma que os discursos de flexibilização e de homogeneização da classe trabalhadora escamoteiam a relação de exploração, pois além de ocultar a força de trabalho feminina, estabelece uma desigualdade de gênero e a precarização do trabalho da mulher. As mulheres ainda estão no setor secundário da economia, de forma precarizada, ocupando funções secundárias, ganhando menos que os homens e ainda assumindo o trabalho reprodutivo do cuidado com os filhos e das atividades domésticas. Desafios estes colocados na ordem do dia para o conjunto da sociedade. Para Stearns (2012), essa relação de desigualdade entre homens e mulheres varia de sociedade para sociedade, dependendo da forma como as várias culturas incorporaram o patriarcalismo e o capitalismo nos processos de organização social.

Tendo em vista que gênero e trabalho são conceitos históricos e construídos nas relações sociais, pode-se dizer que estão sujeitos às mudanças, assim como todo signo ideológico e linguístico, os quais incorporam as marcas do “*horizonte social*” de uma época e de um grupo social determinado (BAKHTIN, 2006).

3. O site dos catadores de matérias recicláveis

O site do Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis (www.mncr.org.br), pelo que se tem de primeiros registros, foi construído por volta do ano de 2005, quatro anos após o surgimento do movimento, com objetivo de instituir politicamente o movimento dos catadores, legitimar para a sociedade a sua ação; fazer articulação política com as lutas e demais movimentos, poder público e organizações sociais.

No aspecto do desenho organizativo do site, a página inicial mostra, em sua abrangência, informações sobre o movimento como: o que é o movimento, suas lutas, seus princípios e objetivos, sua organização interna, notas e declarações, notícias nacionais e das regiões Sul, Sudeste, Centro-oeste, Nordeste e Norte, além de um conjunto de documentos sobre a legislação que marcam a história de luta dos catadores e dos meios interativos da TV mncr e da rádio catador.

Esse conjunto de ação de construção e alimentação do site não é aleatório, revela a intencionalidade do movimento, como forma de instituir-se politicamente no campo dos movimentos e organizações sociais. Todos os recursos mobilizados no site legitimam de alguma forma sua prática, apresentando o catador como o sujeito

do processo. Nesse contexto, tenta dialogar com os catadores e com a sociedade, divulgando seus princípios, o seu trabalho, a luta e as conquistas alcançadas.

4. Os dados

Tomaremos os documentos orientativos e de sensibilização do MNCR expostos no site do movimento. Materiais estes pertencentes ao acervo da pesquisa documental da dissertação de mestrado em fase de desenvolvimento, denominada preliminarmente de “O discurso de gênero nas relações de trabalho das organizações de catadores de materiais recicláveis da cidade de Belém”. Do conjunto de materiais foram selecionados três documentos:

1. A declaração de princípios do movimento dos catadores – material em formato PDF de duas páginas, disponível no site do movimento, na qual apresentam-se os princípios do movimento em quatro artigos de orientação às bases orgânicas:



Fonte: <http://www.mnrc.org.br>

2. A cartilha de formação denominada “Os direitos humanos e os catadores de materiais recicláveis” – material em formato PDF de 28 páginas, produzido pelo MNCR e pelo PANGEA - Centro de Estudos Socioambientais, em 2008, com objetivo de subsidiar a formação dos catadores e catadoras:

Os Direitos Humanos e os Catadores de Materiais Recicláveis



Cartilha de Formação

Fonte: <http://www.mncc.org.br>

3. Panfleto de sensibilização da coleta seletiva porta-a-porta – material em PDF, frente e verso, produzido pelo movimento e direcionado para a população com objetivo de sensibilizá-la para a colaboração com o trabalho do catador e da catadora:



Fonte: <http://www.minc.org.br>

5. Construção da Análise

Dois objetivos norteiam a análise deste trabalho. O primeiro no sentido de identificar e caracterizar a prática discursiva construída no site do movimento, identificando que comunidade discursiva se constitui nessa prática, quais os sujeitos que se mostram no site e que outros são revelados. O segundo em analisar as relações de trabalho e de gênero, identificando que formações discursivas sobre relações de trabalho e de gênero são assumidas por essa comunidade.

A prática discursiva do movimento dos catadores de materiais recicláveis caracteriza-se como uma construção recente, em processo de consolidação, seja pela história do movimento dos catadores, seja pela pluralidade de discursos entrelaçados. É marcada ideologicamente pelo processo de resistência que o movimento faz frente a um cenário predominantemente influenciado pela ideologia do capital, do lucro, da competitividade, da desigualdade social, da exploração dos trabalhadores e da gestão empresarial.

A comunidade é composta por diversos sujeitos que se revelam pela voz do catador, confirmando a heterogeneidade da prática discursiva. Entre os sujeitos, podemos destacar o catador organizado, sujeito este que tenta instituir um novo paradigma na realidade dos trabalhadores. A partir da concepção de organização, abre-se a possibilidade de transformar a matéria prima “lixo” em “material reciclado”, o trabalho invisibilizado do catador em trabalho visível e importante para toda a sociedade, o trabalho de caráter individual em trabalho coletivo, a relação de hierarquia e exploração entre patrão e empregado em relação democrática, coletiva,

participativa e auto-gestionada. Entre essa categoria, percebe-se a voz da direção do movimento e do catador militante associado, cuja voz se direciona tanto para o catador organizado, quanto para o catador não cooperado e para a sociedade em geral. Outro sujeito é o catador que não está organizado (autônomo), interpelado na maioria dos materiais para fazer parte do movimento e auto-organizar-se e libertar-se, então, do jugo da exploração.

Na busca de auto-afirmação, o discurso do catador é marcado pelo menos por seis interdiscursos: discurso sindicalista, discurso popular, discurso cooperativista, discurso ambientalista, discurso de ONGs; discurso do controle social. Seria a revelação do sujeito cindido e marcado pelos discursos outros que o atravessam, pois ora mostra-se como o trabalhador catador com todas as marcas da exploração, ora como o militante do movimento conhecedor de seus direitos e motivador de sua categoria, ora como o gestor de um empreendimento coletivo, ora como o agente ambiental.

Dos materiais analisados, percebe-se que dois (a declaração de princípios e objetivos do movimento e a cartilha de formação sobre os direitos humanos do catador) são bem direcionados para os catadores de forma geral, seja o que está organizado e militante do movimento, quanto para o que ainda trabalha individualmente ou coletivamente, mas que ainda não se associou. Nos dois materiais é recorrente a referência da primeira pessoa do plural “nós catadores”, como síntese do sujeito. A voz da direção se destaca na declaração de princípios ao apresentar o movimento:

O movimento nacional dos catadores de materiais recicláveis trabalha pela auto-gestão e organização dos catadores através da constituição de bases orgânicas, em que a participação de todos os (as) catadores (as) que a querem ajudar a construir a luta de seus direitos. (Artigo 1º, Declaração de princípios e objetivos do MNCR).

O panfleto de sensibilização para a coleta porta-a-porta já é mais direcionado para a sociedade em geral, e através deles percebemos que a intenção é de mostrar que o trabalho do catador é digno e muito importante para a sociedade e que a contribuição de todas as pessoas é um passo fundamental para que o catador possa desempenhar o dele com mais eficiência. Como podemos observar nos seguintes excertos:

1. “**você** pode ajudar o nosso trabalho separando os materiais recicláveis dos resíduos orgânicos”
2. “**Contribua** com a coleta porta-a-porta!”
3. “nossa coleta é muito fácil, **todos** podem ajudar”
4. “**apoiar esse trabalho** é contribuir com uma categoria que desenvolve suas atividades dentro dos princípios de solidariedade e apoio mútuo, **pessoas que lutam por uma sociedade mais justa para todos**”
5. “**venha** conhecer nossas organizações solidárias”.

Quanto às relações de trabalho, temos uma formação discursiva construída no seio das contradições que acompanham historicamente essas relações, as quais apontam para uma relação de trabalho emancipadora, baseada nos princípios do cooperativismo, que se contrapõe à relação patrão-empregado predominante no sistema capitalista de produção. O trabalho é colocado como uma atividade extremamente importante, pois através dele, o catador, fruto de um processo de desenvolvimento excludente e competitivo, passa a se inserir no mercado de trabalho, mesmo que ainda informal e precarizado. Como no discurso sindical, trabalho e luta são indissociáveis, o resgate histórico da profissão, feita na cartilha de formação, reforça que, ao dar o passo da organização, o acesso aos direitos passa a ser concretizado, o trabalho valorizado e o catador reconhecido como cidadão.

Há passagens em que o trabalho do catador mostra-se extremamente penoso, mas útil à sociedade, como podemos observar no trecho “somos centenas de milhares de pessoas que trabalham duramente coletando materiais recicláveis” (Cartilha direitos humanos e os catadores de materiais recicláveis, p. 04). Por isso a reivindicação pelos direitos consagrados na constituição: a liberdade de ir e vir, a igualdade diante da lei, liberdade de opinião, reunião e associação e os direitos sociais, econômicos e culturais (direito à habitação, direito ao trabalho, direito à cultura e a ciência, direito à educação e à alimentação).

A produção da cartilha sobre os direitos humanos e os catadores de materiais recicláveis evidencia que mesmo o catador já sendo uma categoria de trabalho reconhecida, sua cidadania não vem automaticamente, que sofre muitas violações, que é muito sujeito ao preconceito e à discriminação, por isso a necessidade de sensibilizar o próprio catador dos seus direitos para poder reivindicá-los como cidadão e como categoria de trabalhador.

A cartilha sobre os direitos humanos do catador revela também que muitos dos que são catadores não optaram por essa profissão, foram levados como única alternativa de sobrevivência ou como único “ganha pão”. Revela também que o sujeito catador geralmente é migrante, negro, homem, chefe de família, pertencente à classe pobre, que precisa constantemente reafirmar sua identidade, uma identidade ainda difusa, pois a identidade de catador é atravessada pelo discurso ambientalista, o colocando como “defensor da vida humana saudável”, como podemos observar no trecho abaixo:

Nós, catadores, nos orgulhamos por sermos verdadeiros defensores da vida humana saudável, por ajudarmos a preservar os recursos naturais do meio ambiente e por sermos trabalhadores e sujeitos na busca por melhores condições de trabalho dignas. (Cartilha de formação - os direitos humanos e os catadores de materiais recicláveis, p. 05)

Quanto às relações de gênero, estas são uma peculiaridade importantíssima dentro da divisão sexual do trabalho dos catadores. Apesar do movimento em vários momentos citar que é constituído por homens e mulheres (catadores e catadoras), que um dos princípios é o “apoio mútuo” e a “unidade de classe”, vários mecanismos discursivos, observados nos documentos, revelam uma prática predominantemente masculina, fundada nas contradições históricas do lugar do homem e da mulher nos espaços da produção e da reprodução, no espaço público e do privado, e no espaço da política. Na maioria das atividades, o trabalho do catador é

visibilizado e o da catadora invisibilizado, principalmente nas atividades relacionadas à organização política e à produção. Entre as diversas situações, destacam-se as seguintes imagens:



Fonte: Cartilha de formação, p. 04

As duas imagens são emblemáticas, a primeira ao fazer referência à história de migração do catador do sertão ou campo para o centro urbano, o homem vem na frente e a mulher negra grávida, segurando na mão de uma criança atrás. A outra imagem mostra já a família trabalhando como catador na cidade: o homem puxando a carrocinha com vários sacos de materiais recicláveis e a mulher atrás grávida, puxando um saco de material. As imagens revelam basicamente duas coisas: a mulher ocupando os dois papéis, o da produção e o da reprodução, isto pode revelar a dupla jornada de seu trabalho; a mulher em posição secundária ao homem ao vir sempre atrás dele como a mãe, a esposa e frágil pela sua condição de grávida, e o trabalho da mulher como complementar.

6. Considerações finais

Antes de tudo, é importante ressaltar o desafio que é fazer uma investigação na área dos estudos da Análise do Discurso, o que nos aponta que está longe das conclusões deste trabalho caracterizar a análise como fechada ou encerrada, é mais possível e coerente vê-la em uma ação contínua, que pretendeu mais sugerir, dialogar, relacionar, que amarrar conceitos e apontar resultados.

Sobre a análise realizada, pode-se afirmar que se buscou construir uma linha de raciocínio, na qual caracterizamos a prática discursiva do site dos catadores como uma prática política, que revela as contradições históricas das relações de trabalho e de gênero, próprias do seu processo de construção e da conjuntura política, social e ideológica que nos situamos. O que nos permite dizer que o movimento tem muito a avançar no processo de construção, reafirmação, elaboração e consolidação de uma *práxis*, onde o que se diz e o que se é tenham fronteiras cada vez menores, onde as relações de trabalho e de gênero sejam a expressão mais viva da igualdade, da solidariedade e da criação humana.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Oscite: 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes: 1997.

MOVIMENTO NACIONAL DOS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS. *Cartilha de formação*. São Paulo: 2005.

PINTO, Geraldo Augusto. *A organização do trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular: 2010.

SOUSA-LOBO, Elisabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. 2ª ed. São Paulo: Perceus Abramo: 2011.

STEARNS, Peter N. *História das Relações de Gênero*. 2ª ed. São Paulo: Contexto: 2012.

http://www.mnrc.org.br/box_4/publicacoes-on-line acessado em 06 de janeiro de 2013.

REALIZAÇÃO:



PIPGL

Programa de
Pós-Graduação
em Letras

PATROCÍNIO:



APOIO:

PROESP

Pró-Reitoria de Pesquisa
e Pós-Graduação | UFPA

PROEG

Pró-Reitoria de Ensino
de Graduação | UFPA

PROAD

Pró-Reitoria de Administração | UFPA

PROPLAN

Pró-Reitoria de Planejamento
e Desenvolvimento Institucional | UFPA



SECULT



Fadesp

Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa

PHIEBO
DESDE 1930

**Distribuidora
BOM LIVRO**

**Livraria
HUMANITAS**

GEMA GEOLOGIA E MINERAÇÃO
MONT'ALVERNE LTDA.
ÁGUA MINERAL
MAR DOCE

