VCIELLA

CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS NA AMAZÔNIA

ANAIS

EBOOK

Volume 1

ESTUDOS LINGUÍSTICOS

ORGANIZAÇÃO:

Sidney da Silva Facundes
Thomas Massao Fairchild
Ivânia Neves
Marília Fernanda Pereira de Freitas
Bruna Fernanda S. de Lima Padovani

REALIZAÇÃO: PPGL

PATROCÍNIO: CNPq CAPES Fapespa

APOIO: PROPESP

www.ciella.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

EDITOR: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

ORGANIZADORES
Dr. Sidney da Silva Facundes
Presidente da comissão organizadora
Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras

Dr. Thomas Massao Fairchild
Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras

Drª. Ivânia Neves
Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras

Drª. Marília Fernanda Pereira de Freitas
Docente do Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa

Ma. Bruna Fernanda Soares de Lima Padovani
Discente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos Linguísticos)

Belém
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho
Reitor

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva
Vice-Reitor

Prof. Dr. Edmar Tavares da Costa
Pró-Reitoria de Ensino e Graduação

Prof. Dr. Rômulo Simões Angélica
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Nelson José de Souza Júnior
Pró-Reitoria de Extensão

João Cauby de Almeida Júnior
Pró-Reitoria de Administração

Karla Andreza Duarte Pinheiro de Miranda
Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal

Raquel Trindade Borges
Pró-Reitoria de Planejamento

INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
Dr. Otacílio Amaral Filho Diretor Geral
Dra. Fátima Cristina da Costa Pessoa

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Dra. Tânia Maria Pereira Sarmento-Pantoja
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Dr. Sidney da Silva Facundes
Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras

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

Congresso de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia (11.: 2016: Belém, PA)

E-book do V Congresso de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia / Organização, Sidney da Silva Fagundes, et al. - Belém : Programa de Pós-Graduação em Letras. UFPA, 2016.
880p. : il.

Evento realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA.
Inclui bibliografias.
ISBN: 978-85-67747-09-5.
Disponível em: http://www.ciella.com.br/

1. Educação superior - Congressos. 2. Linguística - Congressos. 3. Literatura - Congressos. 4. Língua portuguesa – Congressos. I. Pantoja, Sidney Fagundes et al, org. II. Título.

CDD-22. ed. 379.177

Apresentação

É uma honra apresentarmos os trabalhos que fizeram parte do V Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários da Amazônia (V CIELLA). Como demonstram os artigos incluídos nos dois volumes da área de estudos linguísticos (além de dois outros volumes que concentram a área de estudos literários), o V CIELLA foi maior e mais diverso que suas edições anteriores. Nem por isso, no entanto, a qualidade diminuiu. Ao contrário, como demonstram os artigos aqui representados, e confirmam os vários comentários da maioria dos participantes do evento, o V CIELLA foi um sucesso! Foram 487 comunicadores, 185 ouvintes inscritos, 27 convidados nacionais, 05 convidados internacionais e 18 mesas-redondas. Os trabalhos apresentados incluíram muitos dos mais diversos temas das subáreas dos estudos linguísticos, desde as várias modalidades de ensino do português, de línguas estrangeiras, diferentes abordagens teórico-metodológicas de análise do português, de línguas indígenas, a LIBRAS.

Em função dessa diversidade de temas abordados nos artigos, é difícil decidir como agrupá-los, especialmente, quando eles variam tanto em relação aos temas quanto aos domínios teórico-metodológicos, bem como às subdisciplinas da linguística a que se vinculam. Qualquer forma de escolha por uma sequenciação dos artigos implicava também o provável cometimento de alguma arbitrariedade. Assumindo, então, esse risco, a escolha foi por incluir no primeiro volume os trabalhos relacionados ao ensino-aprendizagem do português e a estudos pragmático-discursivos também do português brasileiro; já no segundo volume, estão os artigos que tratam de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ou de línguas indígenas, descrição e análise gramatical ou fonético-fonológica do português, suas variantes, de LIBRAS e das línguas indígenas.

Seja pela participação de nomes renomados da linguística mundial, seja pelas contribuições de professores, pesquisadores, pós-graduandos ou graduandos de Belém, das cidades vizinhas, de outras cidades do Brasil e do exterior, o V CIELLA serviu para estabelecer-se em definitivo como o principal evento acadêmico de LETRAS da região Norte do País organizado por um programa de pós-graduação em Letras.

Agradecemos aos participantes que contribuíram para a construção dessa edição do evento e para a elaboração destes Anais, e desejamos ao leitor uma leitura agradável e produtiva.

Belém, 02 de agosto de 2017.

Sumário

AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA ESCRITA DE TEXTOS POR CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL **14**
Lorena Bischoff Trescastro (SEMEC-Belém)
Cilene Maria Valente da Silva (SEMEC-Belém)

CORTESIA VERBAL E VARIAÇÃO CULTURAL: O MODO DE VIDA TRADICIONAL COMO ARENA PARA O ESTUDO DA POLIDEZ NA CONVERSAÇÃO **24**
Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui (UEPA/ USP)

ANÁLISE DA POLIDEZ E DAS ESTRATÉGIAS DE PRESERVAÇÃO DE FACE NA CARTA DE MICHEL TEMER À DILMA ROUSSEFF **36**
Flavyanne Santos Serrão (UFRA)
Elionay Mota Santos (UFRA)
Ana Paula Martins Alves (UFRA)

AS VIRGIENSES E OS CABRASSURDOS: ALEGORIAS, ADEREÇOS E TRADIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA POPULAR DO CARNAVAL DE VIGIA/PA **46**
Geovana Nascimento Brito (UFPA)

ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO, MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA: UMA EXPERIÊNCIA COM PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA EM INGLÊS **59**
Marja Ferreira Martins (UFPA)

APRENDIZAGEM E O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE: A RELAÇÃO ENTRE ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO, EMERGÊNCIA E BACIAS ATRATORAS **72**
Isabelly Raiane Silva dos Santos (UFPA)

ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO EM CENTROS DE AUTOACESSO **83**
Juliana Araújo Ribeiro (UFPA)
Walkyria Magno e Silva (UFPA)

A AVALIAÇÃO EM RELATÓRIOS DE ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA – DA UFPA **95**
Ana Lygia Almeida Cunha (UFPA)
Maria Cristina Ataide Lobato (UFPA)

TESSITURAS DIALÓGICAS E MÍDIAS SOCIAIS: NOVOS CAMINHOS PARA CONTRIBUIR NO COMBATE AO BULLYING DENTRO DA ESCOLA **105**
Márcia Maria Vasconcelos Sampaio (UNAMA)
Vânia Torres (UNAMA)

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB A ÓTICA DOS BOLSISTAS 118
Adriane do Socorro Miranda (UEPA)
Polyana Cunha Campos (UEPA)

LETRAMENTO(S) E MULTILETRAMENTOS: O QUE SÃO E POSSÍVEIS AÇÕES 131
Célia Gaudeda (UEPG)

O TEXTO JORNALÍSTICO PARA UMA PRÁTICA SUSTENTÁVEL DE LEITURA 145
André da Silva Santos (UFT)
Janete Silva dos Santos (UFT)

AUTORIA E SUBJETIVIDADE NO ENSINO DA ESCRITA: UM ESTUDO DE TEXTOS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 156
Arthur Ribeiro Costa e Silva (SEMEC/UFPA)

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: DA CÓPIA À AUTORIA 168
Atauan Soares de Queiroz (IFBA)

A CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 180
Davi Pereira Gomes (UFT)

AS DIMENSÕES DA SUSTENTABILIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LP POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS 189
Deijeane Gomes Morais (UFT)
Janete da Silva Santos (UFT)

POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA ESCOLA CRIATIVA 204
Denyse Mota da Silva (UFT)
Maria José de Pinho (UFT)

O QUE DIZEM AS REDAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL I ? - UMA PESQUISA BASEADA EM CORPORA 217
Elaine Cristina Ferreira de Oliveira (UNESP)
Adriane Orenha-Ottaiano (UNESP)

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA PARA O ESTUDO DO GÊNERO E DA COERÊNCIA TEXTUAL 229
Emanuel da Silva Fontel (UFPA/UFMG)

ASPECTOS INTERACIONAIS NA CONVERSAÇÃO DIGITAL ENTRE PROFESSORA E ALUNOS NO APLICATIVO DE MENSAGENS INSTANTÂNEAS "WHATSAPP MESSENGER" 244
Erika Suellem Silva(UEPA)

TEXTUALIDADE E DISCURSO NAS MÍDIAS SOCIAIS: UM ESTUDO DE CASO DE UMA REDE DE SOCIABILIDADE 256
Eveline dos Santos Jardim (UNAMA)
Geovane Silva Belo (UFPA/UFRA)

GÊNEROS DO DISCURSO NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA 270
Geovânia Pereira de Araújo Reis (UFT)
João de Deus Leite (UFT)

A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE GÊNERO DISCURSIVO PESQUISA-AÇÃO E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: METODOLOGIAS NO ENSINO DA LINGUAGEM 282
Ivan Vale de Sousa (UNIFESSPA)

GÊNEROS TEXTUAIS: FRONTEIRAS E DIDATIZAÇÃO 294
Ivanete da Silva Paixão
Luiz Percival Leme Britto (UFOPA)

SABERES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE EGRESSOS DO MOVA BELÉM/PA 307
Jaqueline Teixeira Gomes (UEPA)

PROJETOS DE EXTENSÃO: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO UNIVERSITARIA 322
Adriano da Silva da Silva (UFPA)
Jonas Maia Lisboa (UFPA)
Rita de Cássia Paiva (UFPA)

DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS BRASILEIRO LÍNGUA ADICIONAL POR APRENDENTES EM SITUAÇÃO MULTILÍNGUE 333
Jessiléia Guimarães Eiró (UEPA/USP)

PROPOSTA METODOLÓGICA DE USO DA MÚSICA POPULAR AMAZONENSE PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS SERIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 347
Liliane de Moura Caria (UNIASSELVI)
Josiano Régis Caria (SEMED)

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS NO EXAME CELPE-BRAS: SUBSÍDIOS PARA UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA DA ESCRITA NA PREPARAÇÃO AO EXAME 360
Lívia Cristina Virgolino da Silva (UFPA)
Myriam Crestian Cunha (UFPA)

A PRODUÇÃO DE (CIBER)ARTIGOS NA VISÃO DE ALUNOS DO MESTRADO EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE 373
Lucas Pazoline da Silva Ferreira (UFPE)

“NÃO SEI FALAR PORTUGUÊS”: A CONCEPÇÃO DOS FALANTES E A PERSISTÊNCIA DOS MITOS EM TORNO DA GRAMÁTICA **386**
Danilo Del Castillo (UNIFAP)
Naiara Teles de lemos (UNIFAP)
Suzana Do Espírito Santo Barros (Orientadora)

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS: DESAFIOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO ESCOLAR **398**
Lygia de Lima Souza (UFAM)
Orlando da Silva Azevedo (UFAM)

O RECONHECIMENTO DOS FATORES DE TEXTUALIDADE PARA O ENSINO DE POEMA NO ENSINO MÉDIO **408**
Marílio Salgado Nogueira (UFRA)
Camila Martins de Sousa (UFRA)
Maria Miquele Silva Ferreira (UFRA)

PRODUÇÃO DO GÊNERO NOTÍCIA DIGITAL E O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUESTÕES PARA O ENSINO **419**
Rosivaldo Gomes (DEPLA/UNIFAP)
Marinete dos Santos Pereira (PROMAD/UNIFAP)

LEITURA DE ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR **435**
Martina de Siqueira Corrêa (UFOPA)

“TCHAU, QUERIDA”: ANÁLISE DA INTERTEXTUALIDADE EM CHARGES POLÍTICAS **445**
Ruth De Jesus Ramos (UFRA)
Mayrla Freitas Da Silva (UFRA)
Ana Paula Martins Alves (UFRA)

EDUCAÇÃO E CONTROLE: O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM **457**
Silvana Bandeira Oliveira (UFPA)

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO: EM BUSCA DA FLUÊNCIA EM EXPRESSIVIDADE ORAL **469**
Nair Daiane de Souza Sauaia Vansiler (UFPA)

PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM NO CURSO DE LETRAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA **478**
Paula Jucá de Sousa Santos
Fransergio Bucar Afonso Pereira

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR UTILIZANDO O FACEBOOK **493**
Mirian N.
Simone Matos S. Teixeira

O GÊNERO SEMINÁRIO ESCOLAR COMO OBJETO DE ENSINO PARA UMA TURMA DE 8ºANO DO FUNDAMENTAL. **505**
Suellem Fernandes da Silva (Ufpa)
Raiane Miranda Gomes (UFPA)

POSSIBILIDADES DE ENSINO DOS CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL **516**
Jakeline Lins da Silva (UFPA)
Amélia Mesquita A.M.(UFPA)

O ENSINO DE CIÊNCIAS E A LÍNGUA DE SINAIS: A COMPREENSÃO DE CONCEITOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PELOS ALUNOS SURDOS DA ESCOLA PROFESSOR BARJONAS LOBÃO **529**
Lilia Ferreira da Luz (Faculdade Pitágoras do Maranhão)
Joselina Cardoso Diniz(Faculdade Pitágoras do Maranhão)
Teresa Cristina Lafontaine (UFMA)

DA HISTÓRIA ÀS IDENTIDADES: UMA ANÁLISE DO TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS **536**
Walquiria Pereira da Silva Dias (UFMA)
Ilza Galvão Cutrim

DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: ANÁLISES DE TRADUÇÃO COMENTADA EM REIS (2007) E MASUTTI; SANTOS (2008) **549**
Ozivan Perdigão Santos (UEPA)

UMA ANÁLISE DA TRADUÇÃO PARA LIBRAS DA LETRA DE "CARINHOSO", DE BRAGUINHA **561**
Márcia Monteiro Carvalho (UFPA)
Walter Carlos Costa (UFSC)

ETHOS DISCURSIVO E CORPORALIDADE: A OPACIDADE DO DISCURSO NAS ESCOLAS CONFESSIONAIS DE BELÉM DO PARÁ **575**
José Rodrigo Palheta Cordeiro (UNAMA)
Welton Diego Carmim Lavareda (UEPA)

O ETHOS DO SUJEITO NEGRO NA PUBLICIDADE **587**
Ana Lourdes Queiroz da Silva (IFMA)
Maria da Graça dos Santos Faria (IFMA)

DISCURSOS RACISTAS: O EMPREGO DE TIPOS DIFERENTES DE DISCURSOS NO PROCESSO DE DOMINAÇÃO EUROCÊNTRICA CONTRA OS NEGROS 601
Diego Bragança de Moura (IFPA)
Jair Alcindo Lobo de Melo (IFPA)

ENTRE REDES DE MEMÓRIA, AS RÉDEAS DO DISCURSO 615
Délcia Pereira Pombo (UFPA)
Fátima Cristina da Costa Pessoa (UFPA)

INTERAÇÃO DIGITAL: uma descrição dos marcadores conversacionais dos discursos 628
Elisiane Araújo dos Santos Frasão (UFMA)
V. S. L. (UFMA)

VOZES INDÍGENAS NA MÍDIA DE PARINTINS: HETEROGENEIDADE E MEMÓRIA DISCURSIVA 641
Franklin Roosevelt Martins de Castro (UEA/UNICAMP)

ANÁLISE DO DISCURSO EM TEXTOS ICÔNICO-VERBAIS: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E INTERDISCURSO NOS LIVROS DO PNLD (PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO) 652
Jair Alcindo Lobo de Melo (IFPA)
Andresa Maria Bezerra da Silva (IFPA)
Izabela do Nascimento Bernardo (IFPA)

DISCURSO E SUSTENTABILIDADE NO AUTO DO BUMBA-MEU-BOI DO MARANHÃO 664
Joaquim de Oliveira Gomes (FPSLZ)

***PHYNNA, PIPOKA* E *BIXO*: ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE UMA TRADIÇÃO NO IFAM NA CIDADE DE MANAUS (AM) 676**
Josibel Rodrigues e Silva (IFAM)

A MEMÓRIA DISCURSIVA NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA 688
Julio Ferreira Neto (UFPA)

PRÁTICAS DISCURSIVAS NO CAMPO JURÍDICO: O EXERCÍCIO ENUNCIATIVO DA JURISPRUDÊNCIA 701
Luis Felipe Salluzio Amoras (UFPA)
Fátima Cristina da Costa Pessoa (UFPA/Orientadora)

A DÊIXIS DISCURSIVA DO TRABALHO DOCENTE: O ESPAÇO/TEMPO DO TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES NA ATUALIDADE 714
Maríllia Dias Costa (UFPA)

Fátima Cristina da Costa Pessoa (UFPA)

OS SENTIDOS DO FUNCIONALISMO PÚBLICO NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO BANCÁRIO NO ESPAÇO VIRTUAL 724
Maxhemyliano Silva Marques (UFMA)
Ilza Galvão Cutrim (UFMA)

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NAS MÍDIAS SOCIAIS: UMA ANÁLISE COM BASE EM FATOS ATUAIS 736
Rafael Wendel Alves Pantoja (UNIFAP)
Tânia Fátima Leal da Silva (UNIFAP)
Suzana do Espírito Santo Barros(UNIFAP)

O DISCURSO SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA MÍDIA: INTOLERÂNCIA E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA 746
Mayara Alexandra Oliveira da Cruz (UEPA)
Sueli Pinheiro da Silva (UEPA)

REGULARIDADES E INSTABILIDADES DE SENTIDOS: AS POSSIBILIDADES HISTÓRICAS NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DOS PESCADORES ARTESANAIS DA VILA DO TREME 760
Roseli da silva Cardoso (UFPA)

A LEGITIMIDADE DO MODO DE FALAR BRASILEIRO NA DISCUSSÃO HISTÓRICA DE PAULINO DE BRITO (1907) 774
Rosenita Fernandes Braga (UFPA)
Raimunda Dias Duarte (UFPA)

TENSÕES E PERSPECTIVAS DO DISCURSO EM SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA 787
Rubens Martins da Silva (SEDUC-TO)
Súsie Fernandes Santos Silva (SEDUC-TO)

NARRATIVA POÉTICA DE ARNALDO ANTUNES EM BICHO DE 7 CABEÇAS 800
Sandra Mina Takakura (USP/UEPA)

A PRODUÇÃO DE LIVROS ESCOLARES DE LEITURA NA AMAZÔNIA PARAENSE NO PERÍODO DE 1880 A 1900 813
Gleice Helem Ferreira Rodrigues (UFPA)
Raimunda Dias Duarte (UFPA)

A PRODUÇÃO DE GRAMÁTICAS INFANTIS NA AMAZÔNIA PARAENSE NO PERÍODO DE 1900 A 1920 825
Camilla Dias de Freitas (UFPA)
Raimunda Dias Duarte (UFPA)

O SENTIDO DE COMUNIDADE EM NARRATIVAS ORAIS DE MORADORES DA COMUNIDADE MACURANY, EM PARINTINS-AM **837**
Almiro Lima da Silva (UFAM)
Luiz Carlos Martins de Souza (UFAM)

RELAÇÕES DE PRESENÇA - ESPAÇO, TEMPO E TECNOLOGIA DA IMAGEM **849**
Amanda Lopes Galvão (UFPB)
Guilherme Barbosa Schulze (UFPB)

ANÁLISE POLISSISTÊMICA DA TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA DE "THE MASQUE OF THE RED DEATH" PARA A TV BRASILEIRA **859**
Franciane Costa de Sousa (UFPI)

AS NEGOCIAÇÕES DE ESCRAVOS NO LIVRO DE NOTAS 2, DE JATAÍ-GO: NOTAS PALEOGRÁFICAS SOBRE AS ESCRITURAS DE COMPRA E VENDA **870**
Ana Luiza Santana Varela (UFG/RC)
Vanessa Regina Duarte Xavier (UFG/RC)

AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA ESCRITA DE TEXTOS POR CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lorena Bischoff Trescastro (SEMEC-Belém) [1]
Cilene Maria Valente da Silva (SEMEC-Belém) [2]

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar um estudo sobre as relações dialógicas na escrita de texto por crianças no 3º ano do ensino fundamental. O estudo está fundamentado em Bakhtin (2003, 2009), Faraco (2007), Geraldi (2013), Goulart e Wilson (2013). O corpus é composto de trinta textos, escritos por crianças de oito anos de idade, cuja consiga é composta por oito questões sobre a temática a ser abordada. Para fins de análise, os textos foram agrupados em três categorias: (1) a criança apresenta uma 'imagem de texto'; (2) o texto apresenta um 'complemento às questões'; (3) a criança escreve, ainda que parcialmente, texto 'autônomo' e/ou 'transgressor'. Na análise, foi evidenciado que os textos das crianças foram marcados pelo molde que as questões forneceram, mas também estão impregnados de cultura e de subjetividade. Das relações dialógicas estabelecidas com o texto da criança, constatou-se uma variedade de respostas, evidenciando uma heterogeneidade enunciativa.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Diálogo; Escrita.

ABSTRACT: This paper intends to present a study on the dialogical relations in text writing by children in the third grade of elementary school. The work is based on Bakhtin (2003, 2009), Faraco (2007), Geraldi (2013), Goulart and Wilson (2013). The collection is composed of thirty texts written by eight-year-old children. The rubric comprehends eight questions on the subject to be addressed. The texts were classified into the three following categories to be analyzed: (1) the child presents a "picture word"; (2) the text shows a "supplement to the questions"; (3) the child writes, even though to a certain extent a text that surpasses the questions asked, called here, "transgressor and/or autonomous". The results demonstrate that although the children's texts were influenced by the suggestions provided by the questions, they were also filled with culture and subjectivity. A variety of answers that showed a diverse written production could be verified from the dialogical relations established with the child's text.

KEYWORDS: Reading; Dialogue; Writing.

Introdução

As discussões a respeito do trabalho com textos no ensino e aprendizagem da escrita no Ensino Fundamental foram intensificados nos estudos das práticas de alfabetização e letramento desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais

[1] E-mail – lbtrescastro@hotmail.com
[2] E-mail – valentecilene@yahoo.com.br

(BRASIL/MEC, 1997). A partir desta época, muito se discute e estuda nos programas de formação de professores alfabetizadores a respeito da relevância de se trabalhar com textos nos anos iniciais de escolarização, a fim de não restringir a alfabetização escolar ao ensino de letras, sílabas e palavras.

As orientações acerca do trabalho com texto no ensino da língua fundamentam-se em Bakhtin. Segundo Bakhtin (2009, p. 116), "a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados". Referindo-se à enunciação, Bakhtin (2009, p.98) afirma que na prática "a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido do conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular". Assim, a ênfase é dada às práticas sociais de uso da linguagem, começando pelo diálogo que é uma forma primária de enunciação, em que o discurso é produzido em interlocução com o outro.

A abordagem sociointeracionista e enunciativa da linguagem, preconizada pelos PCNS (1997), destaca a relevância de se trabalhar com a escrita autônoma de textos pela criança em atividades comunicativas e dialógicas nas práticas escolares de alfabetização, ao invés de se focar na mecânica da escrita, mediante a cópia de textos e sua correção ortográfica.

Nesse sentido, destacamos das propostas de alfabetização de crianças realizadas em escola pública em Belém uma atividade de escrita de textos a partir de uma consiga com questões, cujo texto se constitui em um texto-resposta que a criança escreveu ao professor ou ao elaborador da questão, entendida em nosso modo de ver como uma atividade dialógica de escrita, a ser estudada neste trabalho.

Tomando os textos das crianças como objeto de estudo, o presente artigo tem por objetivo analisar os textos infantis a fim de identificar relações dialógicas na escrita de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.

O corpus

Os trinta textos que compõem o corpus deste estudo foram escritos por crianças de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de escola pública municipal de Belém-PA, em 18 de novembro de 2015, a partir de uma consigna com oito questões (Figura 01).

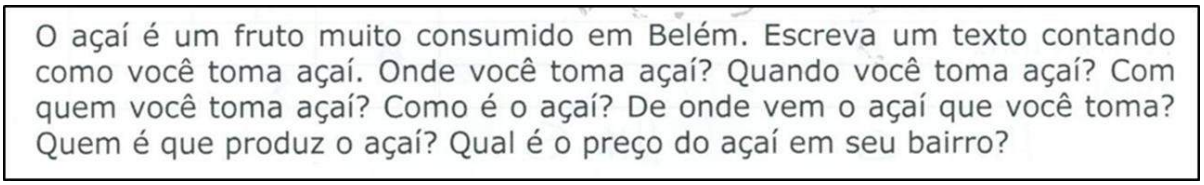


Figura 01: Consigna-questões à atividade de escrita.
Fonte: SEMEC/CFP, 2016.

Quanto às condições de produção, a atividade de texto se baseou na leitura de oito questões, sendo uma indireta e sete diretas. A consigna da atividade traz, inicialmente, uma afirmação e, em seguida, propõe a escrita de "um texto contando como você toma açaí", definindo, assim, o tema do texto: 'o açaí', tendo por pressuposto que todas as crianças tomam açaí.

Nos três textos apresentados na análise dos dados, selecionados por apresentarem características distintas e representativas do conjunto de textos que compuseram o corpus, a identidade da criança foi preservada, para tanto um nome fictício foi atribuído a cada um dos textos.

Fundamentos

> O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2009, p. 127)

Para Bakhtin (2003, p. 275), "o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva". O diálogo pressupõe a troca entre um eu e um tu. Na atividade de escrita, que ora analisamos, o diálogo se instaura quando o eu do professor remete as questões a um tu que é a criança e o eu da criança, em resposta às questões, escreve para um tu que é o professor.

Tomando o diálogo como princípio constitutivo, uma abordagem bakhtiniana da enunciação pressupõe a análise dos textos escritos pelas crianças segundo o que define como a "*real unidade* da comunicação discursiva – o enunciado. Porque o discurso só

pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso" (BAKHTIN, 2003, p. 274).

Bakhtin (2003, p. 275) esclarece que "os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes". O enunciado não é uma abstração, ele é uma unidade real, construída na alternância de vozes.

Conforme Faraco (2007, p. 101), a visão bakhtiniana "se estrutura a partir de uma concepção radicalmente social do homem. Trata-se de apreender o homem como um ser que se constitui na e pela interação, isto é, sempre em meio à complexa e intrincada rede de relações sociais de que participa permanentemente".

Numa perspectiva dialógica, o texto não é um produto pronto e acabado, ele se constrói em interlocução com o outro, pois a linguagem é um trabalho inacabado e inconcluso realizado pelos sujeitos coletivamente, provocado e construído com o outro que fala, ouve, pergunta e/ou responde, no contexto das relações sociais.

Segundo Bakhtin (2003, p. 275), "o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua com preensão ativamente responsiva". De modo que todo enunciado tem outros enunciados que o antecedem e tantos outros que o sucedem. Entendemos que os textos que as crianças produzem são enunciados que "partem de outros enunciados, com eles dialogam e sobre eles refletem, como em um processo contínuo de reflexão em cadeia entre o dizer/o fazer/o refletir/o escrever" (GOULART; WILSON, 2013, p. 14).

Neste sentido, a atividade proposta a partir de questões pode provocar um trabalho linguístico ininterrupto que transita da leitura para a escrita em uma sistematização que se faz aberta, pois se constrói no equilíbrio entre exigências opostas, ora tendendo à repetição, ora à diferenciação (GERALDI, 2013).

Categorias de análise

Para fins de análise, os textos foram agrupados em três categorias, a saber:

(1) a criança apresenta uma 'imagem de texto', evidenciando uma leitura icônica;

(2) o texto constitui um 'complemento às questões', constituindo-se em um rótulo, cuja leitura prescinde da consigna;

(3) a criança escreve, ainda que parcialmente, texto 'autônomo' e/ou 'transgressor', seja porque o sentido do texto se faz completo independente da consigna, seja porque traz elementos novos que modificam as questões.

Análise dos textos-resposta

Em uma perspectiva dialógica, reconhecemos o texto da criança como uma resposta, por escrito, dada à atividade proposta pela professora. E, como uma atitude responsiva, procuramos construir uma sistematização, fundamentada em Geraldi (2013), a partir dos elementos que se repetem e se diferenciam em cada texto.

Do conjunto de textos analisados, apresentaremos três textos escritos por crianças de oito anos, cada um apresentando características distintas e algumas peculiaridades que demandam uma resposta do professor.

A escrita de Adriano, na Figura 02, com um título e dezoito linhas, embora apresente características formais próprias de textos e faça uso de letras do alfabeto, espaçamento na escrita de supostas palavras, recuo no início do texto na primeira linha e ponto final para sinalizar o término do texto, o sentido não pode ser recuperado pelo leitor apenas a partir do que foi grafado no papel.

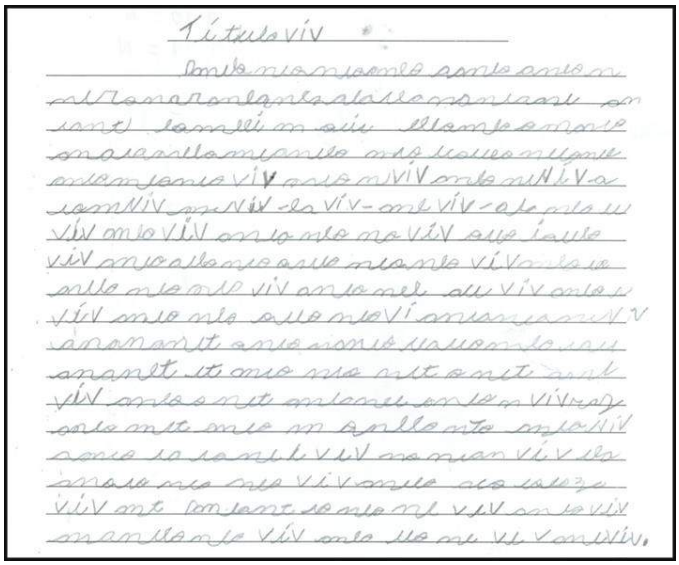


Figura 02: Escrita da criança, Adriano, 8 anos

Fonte: SEMEC/CFP, 2016.

Como se vê, Adriano ainda não completou o conhecimento do sistema de escrita alfabética a fim de produzir um texto que possa ser lido por outro leitor. Para o conhecimento de seu texto, seria necessário pedir a ele que lesse o que escreveu, para que o texto se tornasse conhecido. Em escritas, como a de Adriano, entendemos que a criança apresenta uma 'imagem de texto', evidenciando uma leitura icônica, ou seja, uma imagem de texto.

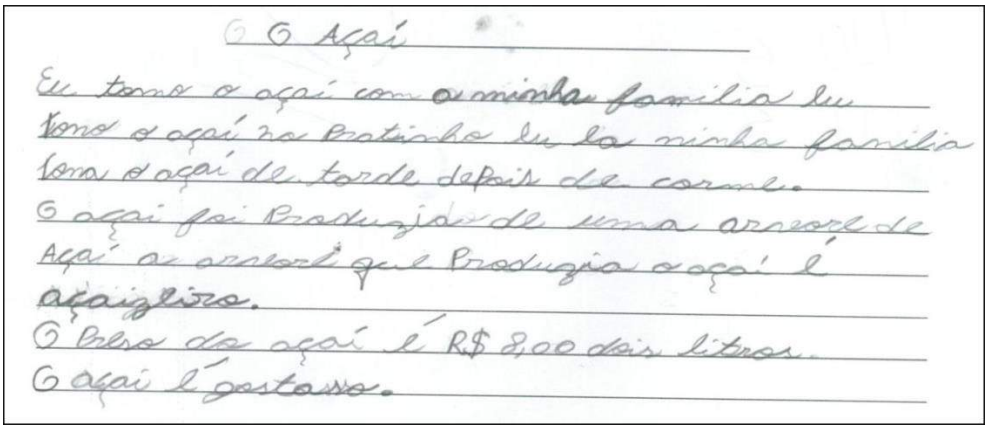

O Açaí
Eu tomo o açaí com a minha familia lu
tomo o açaí na Batinha lu la minha familia
toma o açaí de tarde depois de comer.
O açaí foi Produzido de uma arvore de
Açaí a arvore que Produzia o açaí é
açaizeira.
O Preço do açaí é R$ 8,00 dois litros.
O açaí é gostoso.

Figura 03: Escrita da criança, Aline, 8 anos

Fonte: SEMEC/CFP, 2016.

Aline (Figura 03) escreveu um texto, em oito linhas e um título, sobre o tema solicitado na atividade. De modo geral, as crianças responderam em seus textos parte das questões. Mas Aline respondeu as oito questões da consigna (Tabela 1), seguindo, no texto-resposta, a sequência das questões da consigna, com exceção da questão (5) que foi respondida ao final. De modo que ela interagiu com o escrito, compreendeu o que leu e respondeu às questões. Seu texto se apresenta como um 'complemento às questões', como um rótulo, cuja leitura depende da consigna.

Tabela 01 – Análise do texto-resposta às questões da consigna

Questão	Texto-resposta da Aline, 8 anos.
(1) Como você toma açaí?	"Eu tomo açaí com minha família". (l. 1)
(2) Onde você toma açaí?	"Eu tomo açaí no pratinho". (l. 2)
(3) Quando você toma açaí?	"Eu e minha família toma açaí de tarde depois de comer". (l. 2, 3)
(4) Com quem você toma açaí?	"Eu e minha família...". (l. 2)
(5) Como é o açaí?	"O açaí é gostoso." (l. 8)
(6) De onde vem o açaí?	"O açaí foi produzido de uma árvore de açaí". (l. 4,5)
(7) Quem é que produz o açaí?	"A árvore que produz açaí é o açaizeiro." (l. 5,6)
(8) Qual é o preço do açaí?	"O preço do açaí é R$ 8 reais dois litros". (l. 7)

Antônio escreveu um texto com um título e catorze linhas (Figura 03), respondendo sete das oito questões da consigna, com exceção da questão (06), quanto à procedência do açaí (Tabela 02). Porém, ele introduziu em seu texto uma questão que não havia na consigna e uma opinião pessoal a respeito do tema:

> E o açaí é famoso no mundo, todo mundo gosta de açaí. O açaí entra na minha casa todos os dias e é fruto gostoso e é uma fruta típica o açaí. Ele roda pelo mundo inteiro e por isso todo mundo gosta dele. Ele é gostoso, saboroso, famoso. E todo mundo adora ele. Ele é batido e saboroso. É maravilhoso. (l.7-12).

Antônio escreveu um texto 'autônomo', seja porque o sentido do texto se faz completo independente da consigna, seja porque traz elementos novos.

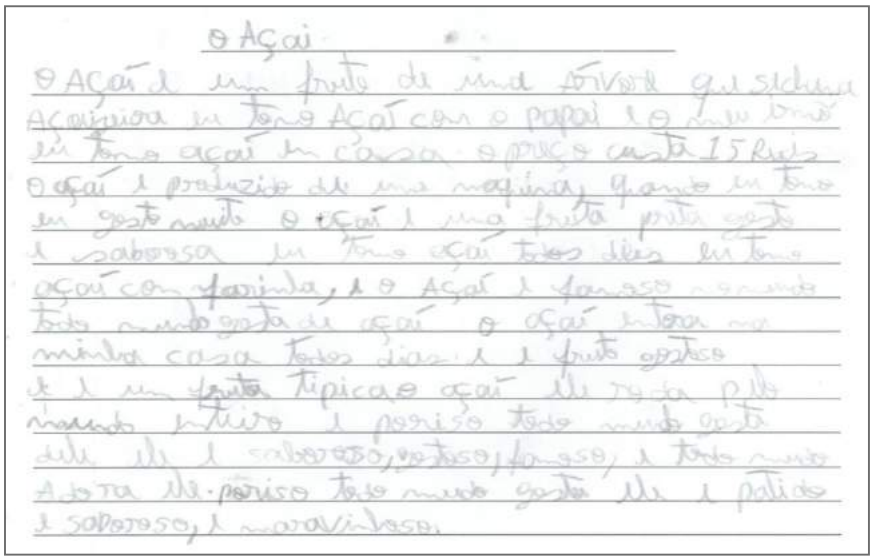


Figura 03: Escrita da criança, Antônio, 8 anos

Fonte: SEMEC/CFP, 2016.

Tabela 02 – Análise do texto-resposta às questões da consigna

Questão	Texto-resposta da Antônio, 8 anos.
Introduz uma questão – "O que é o açaí?"	"O açaí é um fruto de uma árvore que se escreve açaizeiro." (l.1,2)
(4) Com quem você toma açaí?	"Eu tomo açaí com o papai e meu irmão." (l.2)
(2) Onde você toma açaí?	"Eu tomo açaí em casa". (l.3)
(8) Qual é o preço do açaí?	"O preço custa 15 reais". (l.3)
(7) Quem é que produz o açaí?	"O açaí é produzido de uma máquina". (l.4)
Introduz 'Opinião pessoal'	"Quando eu tomo eu gosto muito". (l.4,5)
(5) Como é o açaí?	"O açaí é uma fruta preta, gostosa e saborosa."(l.5.6)
(3) Quando você toma açaí?	"Eu tomo açaí todos os dias." (l.6)
(1) Como você toma açaí?	"Eu tomo açaí com farinha". (l.6,7)
(6) De onde vem o açaí?	-

Na análise, observou-se que os textos infantis foram marcados pelo molde que as questões forneceram, mas também trouxeram elementos novos, seja alterando a ordem das questões, seja introduzindo elementos novos. Em seus textos, foram encontradas

marcas de repetição, decorrentes da leitura das questões, e marcas de diferenciação, dos elementos novos que a criança trouxe para o texto.

Como se vê, o trabalho de escrita da criança se constrói na relação com o outro, seu texto revela o esforço em produzir uma resposta às questões, no sentido de se fazer compreender pelo possível leitor. De início, o interlocutor da criança na atividade de escrita pode ser o professor da turma ou o elaborador da questão. Porém, na análise, constataram-se outros diálogos que emergem em seus textos, enquanto discurso interior e opiniões advindas de outras interlocuções.

Considerações finais

Consideramos que tanto quando produz um texto-resposta como uma 'imagem de texto', pautado na 'repetição', como na 'diferenciação', o texto da criança se constitui em resposta ativa a enunciados anteriores ao seu, enfatizando relações dialógicas na atividade de escrita de texto. O diálogo construído pela criança a partir da consiga indica que ela usa a escrita para enunciar e não apenas para copiar.

Um estudo que procura evidenciar as relações dialógicas que a criança estabelece com seu possível interlocutor possibilita tomar esse texto como suscetível de se estabelecer interlocução. Nesse sentido, devem-se produzir pistas para a continuidade do trabalho pedagógico para ampliar o conhecimento linguístico e textual da criança e suas possibilidades de novas escritas.

Para a continuidade do diálogo, cabe ao professor responder: "do modo como escreve, o que cada criança precisa, neste momento de escolarização, aprender?". Esta é uma questão que emerge das relações dialógicas estabelecidas com o texto da criança, no contexto da sala de aula, que pode ser trazida para discussão em cursos de formação de professores, cuja resposta não é homogênea, mas heterogênea, pois depende da escuta/leitura da palavra do outro que, como se viu nos textos aqui analisados, também é diversa.

Por fim, analisar textos infantis, sem vê-los como uma escrita adulta, própria da análise pautada em aspectos normativos e ortográficos, mas enunciativos, pode ser um caminho para se compreender a escrita da criança. Assim, prosseguem as relações dialógicas...

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____ . *Marxismo e filosofia da linguagem*. 15.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

FARACO, C. A. *et al*. *Diálogos com Bakhtin*. 4.ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GOULART, C. M. A.; WILSON, V. (orgs.). *Aprender a escrita, aprender com a escrita*. São Paulo: Summus Editorial, 2013.

CORTESIA VERBAL E VARIAÇÃO CULTURAL: O MODO DE VIDA TRADICIONAL COMO ARENA PARA O ESTUDO DA POLIDEZ NA CONVERSAÇÃO

Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui (UEPA/ USP)[1]

RESUMO: Tratamos aqui da cortesia verbal em uma interação formal – uma entrevista de cunho. Ao considerar que as interações face a face, formais ou espontâneas, estão pautadas em normas e regras socialmente negociadas, Goffman (2011) descreve a maneira com que, em uma interação, os interlocutores agem para manter uma imagem social positiva – a face –, a qual, segundo Brown e Levinson (1987), dependerá de atos que mantenham preservadas as dimensões sociais e subjetivas dos interlocutores – face positiva e negativa, respectivamente – considerando que a interação seja um ato potencialmente ameaçador dessas faces. Dessa maneira, ao identificar as estratégias de polidez usadas pelos interlocutores e, por sua vez, a cortesia verbal, descrevemos algumas estratégias discursivas empregadas pelos sujeitos envolvidos na interação ressaltando as peculiaridades culturais de seu grupo social, isto é, trata-se de explorar em um evento interacional as marcas deixadas pelo *modus operandi* de um grupo social (BROWN e LEVINSON, 1987). Diante de tais perspectivas, identificamos no *corpus* condutas verbais – os assaltos ao turno com objetivo de complementar um raciocínio, a atenuação de uma ação potencialmente ameaçadora como característica cultural e a sobreposição de falas com funções fáticas e colaborativas – que mantem preservadas o tipo de relação interpessoal estabelecida no interior desse grupo social.

PALAVRAS-CHAVE: Cortesia. Polidez. Análise da Conversação. Variação Cultural.

ABSTRACT: We deal here with verbal courtesy in a formal interaction - an interview of note. In considering that face-to-face interactions, formal or spontaneous, are based on socially negotiated norms and rules, Goffman (2011) describes the way in which interlocutors interact to maintain a positive social image - the face - Which, according to Brown and Levinson (1987), will depend on acts that preserve the social and subjective dimensions of the interlocutors - positive and negative, respectively - considering that the interaction is a potentially threatening act of these faces. Thus, in identifying the politeness strategies used by the interlocutors and, in turn, verbal courtesy, we describe some discursive strategies employed by the subjects involved in the interaction emphasizing the cultural peculiarities of their social group, that is, it is about exploring in An interaction event the marks left by the modus operandi of a social group (BROWN and LEVINSON, 1987). In the face of such perspectives, we identify verbal behaviors in the corpus - assaults to the shift in order to complement a reasoning, attenuation of a potentially threatening action as a cultural characteristic and the overlapping of statements with phatic and collaborative functions - that preserves the type of relationship Interpersonal relationship established within this social group.

[1]crisburla@usp.br

KEYWORDS: Courtesy. Politeness. Conversation Analysis. Cultural Variation

INTRODUÇÃO

O *corpus* selecionado para este trabalho é uma entrevista realizada em março de 2016, que teve como objetivo o registro do processo de transmissão oral de conhecimentos ancestrais de sujeitos imersos em um modo de vida tradicional. Este processo oral de transmissão de saberes, segundo Diegues (2008), caracteriza marcadamente uma peculiaridade do modo de vida das populações que mantêm com a floresta uma relação simbiótica para reprodução de sua vida social, como as que vivem na Amazônia paraense.

A entrevista[1] realizada com um casal de camponeses permitiu identificar os fragmentos daquele modo de vida materializados na superfície discursiva, e, neste trabalho – que terá como pedra angular os pressupostos teóricos e metodológicos presentes na Análise da Conversação e na Sociolinguística Interacional – buscaremos identificar as "normas, convenções e princípios gerais que presidem a interação pela linguagem em dada cultura, em dada sociedade" (VILLAÇA e BENTES, 2008, p. 29), isto é, a polidez.

Villaça e Bentes (2008), em seu estudo intitulado "Aspectos da cortesia na interação face a face", artigo que compõe a coletânea organizada por Dino Preti em torno do tema da Cortesia Verbal, distinguem a cortesia da polidez caracterizando a primeira como aquela que diz respeito ao comportamento, uma tomada de atitude que diferenciam uns dos outros e por isso estaria ligada às instâncias subjetivas da interação, enquanto a polidez, por sua vez, estaria relacionada às convenções e normas conversacionais do grupo social, e por isso integra as condutas verbais da coletividade no âmbito de uma dada cultura.

Diante de tal problemática, admitimos a acepção de Goffman (2011), sociólogo reconhecido como um dos principais teóricos da interação, o qual considera que a polidez integra os rituais de interação, contexto em que interlocutores envolvidos em uma

[1] A entrevista tem duração de dez minutos e teve como suporte tecnológico para seu registro o gravador de voz do aparelho celular. Foi realizada no dia 27/03/2016, na casa dos informantes, um casal de pequenos produtores rurais localizada em uma comunidade rural distante a 65,5Km de Belém, capital do estado do Pará.

interação social mantêm um padrão de atos verbais, o qual chama de **linha**, e que estes padrões refletem a imagem, isto é, a **fachada** ou **face** – o valor social positivo – reivindicado a si mesmo, pelo interlocutor, durante a interação.

De acordo com o fluxo das considerações iniciais por hora delineadas, localizamos nossa análise nas estratégias discursivas de polidez usadas pelos três interlocutores[1] durante a entrevista – *corpus* deste trabalho –, para a manutenção da cortesia durante a interação e preservação das faces.

No intuito de verificar as estratégias de polidez em uma interação marcada pela interculturalidade, este trabalho foi organizado de maneira que, incialmente, será apresentado o contexto teórico da pesquisa tendo como base os estudos no campo da Análise da Conversação e da Sociolinguística Interacional presentes, principalmente, nos trabalhos de Goffman, Brown e Levinson e Kerbrat-Orecchioni, os quais se debruçam sobre temas como: os rituais de interação verbal, a descrição do sistema de polidez verbal e de alguns aspectos voltado à variação cultural na interação.

1. A Cortesia Verbal como Estratégia de Preservação da Face de Interlocutores no Contexto da Variação Cultural

Ao descrever a interação social como um conjunto de elementos organizados por rituais que são definidos socialmente, isto é, as regras presentes no grupo social, Goffman (2011) aponta para universais de interação que acabam impondo aos participantes de uma interação determinados comportamentos pré-definidos como socialmente e, por sua vez, contextualmente aceitos ou recusados: “A linha mantida pôr e para a pessoa durante o contato com outros tende a ser de um tipo institucionalizado legítimo” (GOFFMAN, 2011, p. 15).

Sobre a linha como o padrão de atos verbais e não verbais que pautam as opiniões durante a interação face a face, Goffman afirma que nos rituais de interação há uma preocupação tácita pela manutenção de uma imagem positiva, isto é, uma imagem socialmente aceita pelo grupo. Esta imagem positiva construída sócio-interacionalmente –

[1] Documentadora (Doc) – sexo feminino, 40 anos de idade, paraense, professora universitária; a informante 1 (L1) – sexo feminino, 42 anos de idade, paraense, pequena produtora rural – e o informante 2 (L2) – sexo masculino, 50 anos de idade, paraense, pequeno produtor rural.

a face –, ao mesmo tempo em que depõe a seu favor para aceitação pelo grupo, também dispõe para o bem estar consigo mesmo diante do outro, o que promove sentimentos de autoconfiança e convicção.

Dessa maneira, o processo de manutenção de uma fachada positiva requer estratégias de polidez negociáveis entre os interactantes no uso da linguagem. Foi a partir dos estudos de Goffman, no campo da Sociolinguística Interacional, que Brown e Levinson (1987), utilizaram os conceitos de face positiva e face negativa – respectivamente, o conjunto de imagens socialmente valorizadas que os interlocutores requerem a si próprio e o "território do eu" no qual os interlocutores tendem a preservar sob seu cuidado – para criar um sistema de universais que descrevem os atos que possam vir a ameaçar as faces positiva e negativa – a *Face Threatening Act* (FTA) –, os quais foram dispostos em quatro categorias: atos que ameaçam a face positiva e/ou a negativa do emissor (diz respeito aos atos autoameçadores) e os atos que ameaçam a face positiva e/ou negativa do receptor (concernentes à polidez, isto é, a atitude do falante com o seu interlocutor).

Contudo, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 79) chama atenção para o fato de "que um mesmo ato [ameaçador da face positiva ou negativa - FTA] pode se inscrever simultaneamente em diversas categorias (mas, geralmente, com um valor dominante)". Ainda utilizando como referência as categorias disponibilizadas por Brown e Levinson e, por simbiose, de Goffman, Kerbrat-Orecchioni passa a apresentar as noções de *face want* (potencial ameaça da face durante a interação), e a noção de *face work*[1] (o desejo mútuo de preservação das faces diante da potencial ameaça presente durante a interação), para tratar das estratégias de polidez como meio conciliador para preservação da face positiva e negativa dos interlocutores no momento da interação.

Goffman (2011, p. 20), ao tratar de *face work*, introduz o conceito de **aprumo**, o qual é descrito como um tipo importante de preservação da fachada, "pois através do aprumo a pessoa controla o seu constrangimento e, assim, o constrangimento que ela e outros poderiam sofrer por causa do seu constrangimento".

[1] Para Goffman (2011, p. 20), a noção de *face work*, isto é, de preservação da fachada "designa as ações tomadas por uma pessoa para tornar o que quer que esteja fazendo consistente com a fachada. A preservação da fachada serve para neutralizar 'incidentes' – quer dizer, eventos cujas implicações simbólicas efetivas ameaçam a fachada.

Por sua vez, Brown e Levinson (1987), dispõem as estratégias de polidez em um inventário das possíveis escolhas efetuadas e consideram três fatores para a escolha da estratégia: o grau de gravidade dos FTA; a distância social entre os interlocutores e a relações de poder estabelecidas pelo contexto sócio, cultural, político e econômico.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), há no modelo de Brown e Levinson um tom demasiadamente pessimista a respeito da interação, o que reduziu a polidez à sua forma negativa, isto é, aos atos ameaçadores e, consequentemente, ignora os atos valorizantes das faces, os *Face Flattering Acts* (FFA). Desta maneira, a autora inclui aquele modelo a polidez positiva – de natureza produtiva (presente ou elogio) – em oposição à polidez negativa – de natureza abstencionista ou compensatória (crítica ou ordem) – proposta por Brown e Levinson.

1.1. Manifestações linguísticas da polidez

É com base nas noções de face positiva e face negativa, de FTA e FFA e de polidez negativa e polidez positiva que Kerbrat-Orecchioni (2006) apresenta as manifestações linguísticas da polidez.

Sobre a polidez negativa, isto é, atos que evitam ameaçar a face do destinatário (crítica ou recusa, por exemplo), teremos os suavizadores de natureza paraverbal (voz mansa, sorriso, inclinação lateral da cabeça, etc.) e/ou verbais (que acompanham as interpelações ou refutações) que podem ser definidos como procedimentos substitutivos (modalizadores que substituem formas imperativas, ou, ainda, os desatualizadores modais, temporais ou pessoais, por exemplo) ou acompanhantes/subsidiários (inclusão de uma fórmula especializada na suavização de um FTA: “por favor”, “se for possível” etc.).

A respeito da polidez positiva manifestada linguisticamente, a autora a define como um ato essencialmente antiameaçador para seu destinatário, como, por exemplo, o convite, o elogio, agradecimento, etc. Desta forma, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 91) afirma que enquanto os “FTAs têm, geralmente, a tendência de ser minimizados na sua verbalização, os FFAs se prestam, ao contrário e de bom grado, à formulação intensiva”

e, em alguns casos, de maneira superlativa, isto é, há uma tendência à litotização dos enunciados impolidos e a hiperbolização dos enunciados polidos.

Outro aspecto que merece especial atenção na polidez é o Balanço, o qual considera os aspectos normativos da polidez, bem como suas leis, noções e funções da polidez. Sobre as normas, há uma máxima universal na qual podemos dizer que os comportamentos impolidos são marcados em relação aos comportamentos polidos, o que pode ser observado na organização preferencial das trocas em que os diferentes tipos de reação não têm o mesmo estatuto nem o mesmo grau de probabilidade: alguns são preferidos (não marcados) e outros são preteridos (ou marcados).

No que respeito à lei da modéstia, a autora afirma que apesar de ter baixo custo cognitivo, encontra compensação nos benefícios psicológicos a serem usufruídos pelos interlocutores durante a interação. Nesse sentido, a estratégia de polidez definida como princípio da modéstia, pretende atenuar a carga social negativa que o auto-elogio tem sobre si. Trata-se de um corolário do princípio geral da polidez, no qual jazida a máxima de que para ser polido convém valorizar a face do outro, sacrificando, caso necessário, a sua própria.

Sobre a noção de dupla coerção na polidez, a autora chama atenção às proibições impostas pelo sistema de polidez, o qual nos coloca diante dos conflito de interesses que em uma interação face a face estamos dispostos. Nesse sentido, a autora ressalta a função do duplo vínculo (herdada de Bateson, membro do grupo que estudou o interacionismo na psicologia – Escola de Palo Alto), isto é, o compromisso social em manter o equilíbrio entre a sinceridade e a cortesia, sendo que em algumas situações tornam-se elementos opositivos dentro do sistema, pode levar a sinceridade a afetar a harmonia na conversação, aspecto incondicional para a manutenção de uma interação cortês.

Além das manifestações linguísticas de polidez, outro elemento que merece uma atenção especial é a variação cultural, já que neste contexto de pesquisa será indispensável para o desenvolvimento de nossa análise.

2. As Estratégias Discursivas de Polidez para a Manutenção da Cortesia Verbal

Identificamos o material aqui analisado como uma elocução formal sob o desenho de uma entrevista de caráter científico. A característica e a formalidade desta entrevista científica são garantidas, sobretudo, por sua linha exploratória, a definição de um método e uma abordagem. Nesse caso, as perguntas elaboradas *in loco* foram orientadas por um protocolo de pesquisa, o qual definiu previamente a abordagem, os objetivos, o tópico conversacional[1], as possíveis variáveis, algumas estratégias para chegar às respostas desejadas, o tempo máximo da entrevista, o perfil desejável para o informante, o ambiente adequado para conseguir os dados requeridos e uma amostra.

Para definir a abordagem, o perfil dos informantes, os objetivos e as variáveis, lançamos mão dos paradigmas propostos pela pesquisa no campo do Eco-socialismo[2]. A partir desta perspectiva, Diegues (2008, p. 89-90) pontua que o modo de vida tradicional tem características que o diferenciam do modo de vida urbano-industrial, dentre as quais destacamos: a) o fato do conhecimento ser transferido, preferencialmente, de geração em geração pela oralidade; b) há dependência e simbiose com a natureza e com seus ciclos naturais, os quais se refletem na elaboração de estratégias de uso e manejo dos recursos naturais; c) **a noção de território ou espaço em que o grupo social se reproduz socioeconomicamente é marca de sua peculiaridade: a moradia e a ocupação do território se dá por várias gerações**; d) a atividade produtiva tem seu foco na subsistência e o seu excedente é comercializado localmente para obtenção de bens de primeira necessidade; e) há reduzida acumulação de capital; f) **a unidade familiar, doméstica ou comunal é pautada nas relações interpessoais de parentesco e compadrio, as quais se refletem no exercício das atividades econômicas, sociais e culturais,** etc.

Tais características produzem uma série de peculiaridades que estão refletidas nas maneiras que os indivíduos imersos nesse modo de vida estabelecem suas relações interpessoais, tanto no que diz respeito às relações horizontais, quanto as verticais.

[1] Tópico conversacional ou discursivo é “aquilo acerca do que se está falando” (BROWN e YULE, 1983, p. 73)

[2] Segundo Diegues (2008), o ecomarxismo surgiu na década de 60 e se funda na crítica ao marxismo clássico, o qual define a relação entre o homem e a natureza como resultado de forças produtivas em que o homem, por meio do processo de trabalho, lança mão da natureza como meio de produção ou como objeto de consumo.

Analisaremos logo abaixo do *corpus* algumas estratégias discursivas de polidez que consideramos marcar as peculiaridades da cortesia verbal do grupo pesquisado, são elas: os assaltos aos turnos, as estratégias de atenuação de potenciais descortesias e a sobreposição de falas. Nossa limitação, mesmo sabendo da gama de elementos que poderiam aqui ser descritos em função da extensão do *corpus*, se deve ao fato do gênero textual, suporte deste trabalho, estabelecer alguns limites de ordem tipológica e metodológica.

2.1. Índice de manutenção de familiaridade: os assaltos aos turnos e a sobreposição de vozes

Não precisa ser tornar um experiente analista da conversação para saber que durante uma interação face a face os assaltos aos turnos são ações comuns entre os interlocutores, bem como, a alternância dos papéis de falante e ouvinte os quais permitem identificar a maneira como os interlocutores atuam na construção do diálogo. Contudo, vale destacar que para algumas culturas essas máximas conversacionais podem vir a gerar atos potencialmente ameaçadores das faces.

No que diz respeito às normas de polidez, já pontuamos anteriormente que o assalto aos turnos conversacionais indicam, para alguns contexto sociais e culturais, um ato ameaçador às faces, já que como consequência mais negativa se tem a interrupção de um turno, o que pode vir a lesar o território do outro, e assim ameaçar a sua face. É nesse sentido que os atos que tem o objetivo de preservar as faces positivas e negativas consideram algumas regras sociais que dizem respeito aos possíveis distanciamentos que se instauram entre os interlocutores na interação, o que encadeia uma série de negociações para regulagem da alternância de falas, que podem ser tanto por meio da concessão do turno por alguém designado para isso (um entrevistador, por exemplo) ou, ainda, as mudanças não negociadas pelos próprios participantes.

No *corpus* temos as duas situações, a concessão e designação dos turnos pela documentadora e, ainda, a não negociação. No entanto, a familiaridade e a proximidade, próprias das relações horizontais mantidas pela linha previamente negociada, é evidenciada no *corpus* tanto na sobreposição de vozes como, também, nos assaltos aos turnos, o que torna tais eventos princípios gerais da cooperação conversacional no interior

dessa interlocução. Nos eventos em que L1 assalta o turno de L2, ou ainda, naquelas em que há a sobreposição de vozes de L1, L2 e da Doc., identificamos o *overlap* como índice de colaboração interacional e não causa qualquer mal estar entre os interlocutores: L1 e L2 respondem juntos aos questionamentos da Documentadora, ou, respondem ao mesmo tempo em que a pergunta é formulada, demonstrando o engajamento na interação, ou ainda, a familiaridade, e dispensando a necessidade da documentadora concluir suas considerações ou perguntas.

Doc. tá então é:::Socorro comu é teu nome?
Inf. 1 é Socorro
Doc. Socorro tá/ ai tu és casada com o Zé...
[
Inf.1 uhum::
Doc. há dezoito anos?
Inf. 2 não:: mais de dizoito... dezoito nós mora aqui
[
Inf.1 não
Doc. ah tá então vocês moravam on/antes
Inf. 2 ( )
Inf. 1 nós morava lá pru Cristo Reis
Inf. 2. tem vinti e quatru tem vinti e quatru anus
[
Inf.1 achi que foi vinti i quatru anu
Doc. ah tá::
[
Inf.1 ou foi vinti i três?
[
Inf.2 não
Inf.1 passei três anus sem tê ela ela tem vinti
Doc. ah:: tá então há dizoito anus que vocês vieram pra cá?!
Inf.2 foi

Em outros eventos, podemos notar que a sobreposição de vozes ocorrem por meio de alguns marcadores conversacionais de valor exclusivamente fático (uhum, aham, sim, é, etc), que no contexto do *corpus* indicam que os interlocutores estão sempre atentos, engajados e dispostos a colaborar. Tanto no primeiro caso em que a sobreposição de vozes marca a colaboração quanto no segundo que se funciona indicando que os interlocutores estão atentos ao elocutário, podemos considerar que ambas indicam índices afetivos de colaboração, o que, por sua vez, funcionam como marcas de sua polidez interacional.

A atenuação de uma ação potencialmente ameaçadora de faces

No que diz respeito às manifestações linguísticas da polidez com caráter neutralizador ou atenuador de possíveis ameaças à face negativa ou positiva dos interlocutores, passamos a pontuar algumas estratégias desta natureza presentes no *corpus*.

Já no inicio da entrevista (linha 1), a documentadora utiliza uma fórmula socialmente prescrita como parte dos rituais de abertura, ela elabora uma pergunta à L1 chamando-a pelo seu primeiro nome no intuito de que esta informe seu sobrenome, porém, o que ocorre é que L1 responde repetindo somente o primeiro nome (linha 2) e em seguida (linha 3) a documentadora retoma o turno comentando uma informação já prestadas por L1 e L2. A não insistência da documentadora que opta em abandonar o tópico (a informação do sobrenome) pode ser aqui entendida como uma estratégia de preservação da face negativa de L1, pois ao insistir poderia tornar-se invasiva e expor algo que L1 não quisesse que fosse exposto mantendo o seu anonimato. Porém a escolha do novo tópico também nos diz muito, pois a documentadora redireciona o tema para a condição civil de L1 e L2, e seus comentários retratam certo grau de familiaridade com os interlocutores.

Por sua vez, é possível identificar a polidez no uso de estratégias discursivas de atenuação de possíveis constrangimentos causados pelas diferenças no repertório cultural. A produção colaborativa de conhecimento é um procedimento comum ao modo de vida tradicional. Segundo Cunha (2007), a produção de conhecimento advinda das explicações sobre eventos observáveis empiricamente, tornam-se obras abertas, pois a "universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais – muito mais tolerantes – que acolhem frequentemente com igual confiança ou ceticismo explicações divergentes cuja validade entendem seja puramente local" (CUNHA, 2007, p. 78).

Sob esse *modus operandi* de produzir conhecimento, destacamos abaixo a ocorrência de uma estratégia de polidez que converge com a manutenção dessa prática cultural.

Doc. e como é que é a produção porque eu na verdade já vi algumas casas di farinha eu vi qui tem um tacho grande né?!
Inf.1 **isso aqui é um forno né**?

Inf.2 **um tacho como é??**
Doc. um tacho que é aquela tipo uma uma um caldeirão assim uma...
[
Inf.2 ah:: ca energia ligadu.
Doc. ah:: tá...
Inf.1 aquele é a energia é?!
[
Inf.2 a [inaudível] pra mexer né?!
Doc. i::ssu...
[
Inf.2 (inaudível)
Inf.1 essi não um fornu de ferro mermu

Nessa passagem a documentadora indaga L1 e L2 sobre um equipamento usado na produção da farinha e utiliza uma expressão que não contempla o repertório cultural dos interlocutores, os quais utilizam a indagação devolutiva como estratégia atenuadora de um ato que poderia comprometer a face positiva da documentadora:

Inf.1 **isso aqui é um forno né**?
Inf.2 **um tacho como é??**
Doc. um tacho que é aquela tipo uma uma um caldeirão assim uma...

E em seguida os três interlocutores passam a estabelecer uma relação colaborativa e lisonjeira em torno da construção de uma explicação sobre a variação no uso de termo para designar objetivos distintos.

Doc. um tacho que é aquela tipo uma uma um caldeirão assim uma...
[
Inf.2 ah:: ca energia ligadu.
Doc. ah:: tá...
Inf.1 aquele é a energia é?!
[
Inf.2 a [inaudível] pra mexer né?!
Doc. i::ssu...
[
Inf.2 (inaudível)
Inf.1 essi não um fornu de ferro mermu
Doc.: ah é um fornu é?
[
Inf.1 é um fornu

Nesse sentido, o que identificamos é que diante da limitação apresentada pela documentadora, no que diz respeito aos seus conhecimentos sobre os instrumentos usados na produção da farinha de mandioca, L1 e L2 utilizam uma estratégia discursiva que ao corresponsabilizar os interlocutores pela formulação de hipóteses a respeito de

uma informação lançada pela documentadora, apruma mantendo a simetria dos repertórios culturais, neutralizando qualquer possibilidade de constrangimentos ou de constituição de uma relação dispare estabelecida pela assimetria na propriedade de conhecimento, o que acaba por apontar a estratégia de polidez de L1 E L2 e, por sua vez, outra marca de cortesia verbal em contexto de interculturalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Contudo, vale ressaltar que a presença de elementos que apontam para a manutenção de uma linha, aqui descrita como intrinsecamente colaborativa e preocupada em manter a proximidade e familiaridade entre os interlocutores, apontam para o uso de estratégias discursivas que reforçam a crença de que há nas comunidades camponesas da Amazônia paraense, e grosso modo, nos indivíduos que mantem os costumes e os valores herdados de uma ancestralidade ligada ao modo de vida tradicional, um *modus operandi* peculiar em sua maneira de estabelecer as relações interpessoais que em nada se assemelham com o isolamento e o individualismo presentes nas relações comumente identificadas nos centros urbanos.

As estratégias de polidez na interação se misturam aos valores e às práticas sociais mantidas por grupos que fazem da unidade familiar, doméstica ou comunal o termômetro para pautar as relações interpessoais que forjam os parentescos e compadrios, os quais se refletem no exercício das atividades econômicas, sociais e culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRAITH, B. **O processo interacional**. In: PRETI, D. Análise de Textos Orais. – 7ª ed. – São Paulo: Humanitas, 2010, p. 215-244.

BROWN, P.; LEVINSON, S.C. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CUNHA, M.C. “Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico”. Revista USP, São Paulo, n.75, p. 76-84, setembro/novembro 2007. Diponível em: www.usp.br/revistausp/75/08-manuelacarneiro.pdf. Acesso em: 19/02/2016.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. – 6ª ed. – São Paulo: Ed. Hucitec, NUPAUB, 2008.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Trad. Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola, 1996.

VILLAÇA, I.G.; BENTES, A.C. Aspectos da cortesia na interação face a face. In: PRETI, D. (org.). **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008. p. 19 - 48.

"VERBA VOLANT, SCRIPTA MANENT": ANÁLISE DA POLIDEZ E DAS ESTRATÉGIAS DE PRESERVAÇÃO DE FACE NA CARTA DE MICHEL TEMER À DILMA ROUSSEFF

Flavyanne Santos Serrão (UFRA)[1]
Elionay Mota Santos (UFRA)[2]
Ana Paula Martins Alves (UFRA)[3]

RESUMO: Fundamentado na perspectiva pragmática da Teoria da Polidez e Preservação de Face, este trabalho tem por objetivo analisar as estratégias linguísticas utilizadas por Michel Temer na tessitura da carta escrita à então presidenta Dilma Rousseff. Segundo Brown e Levinson (1987), na interação verbal, os interlocutores possuem duas faces, sendo uma positiva e outra negativa. A primeira refere-se ao amor próprio, a valorização do Eu, em que o sujeito faz de tudo para ser aprovado pela sociedade. Já a segunda está relacionada à sua liberdade de ação, ao nosso corpo, à intimidade. Segundo os autores supracitados, para preservar a própria face, o interlocutor recorre a certas estratégias linguísticas de polidez, pensando sempre na melhor alternativa, para alcançar o fim esperado. Neste trabalho, constatamos o nítido jogo de preservação de face na carta analisada. Um texto marcado de informações implícitas em que se manifestam estratégias de auto envolvimento, polidez negativa, polidez positiva, polidez indireta, além da presença de marcadores de rejeição.

PALAVRAS CHAVE: Estratégias de Polidez; Preservação de face; Carta pessoal.

ABSTRACT: Based on the pragmatic perspective of the Theory of Politeness and Face Preservation, this paper aims to analyze the linguistic strategies used by Michel Temer on the letter written to the then President Dilma Rousseff. According to Brown and Levinson (1987), in the verbal interaction, the interlocutors have two faces, one being positive and the other negative. The first refers to self-love, the valorization of the Self, in which the subject does everything to be approved by society. The second is related to its actions of freedom, its body, its intimacy. According to the authors, in order to preserve one's face,

[1]E-mail: flavyanne.serrao@gmail.com
[2] E-mail: elionaypromotor07@gmail.com
[3] E-mail: anamarinsalves@ufra.edu.br

the interlocutor uses certain linguistic strategies of politeness, always thinking of the best alternative, to reach the expected end. In this work, we verified the face preservation game in the analyzed letter. We conclude that the text is full of implicit informations that manifests strategies of self-involvement, negative politeness, positive politeness, indirect politeness, and the presence of rejection markers.

KEYWORDS: Polity Strategies; Preservation of face; Personal letter.

1. INTRODUÇÃO

No meio político, a utilização de estratégias linguísticas destacam-se fortemente. Todavia, o que seria uma estratégia? A palavra estratégia pode ser definida em vários significados e pode estar presente em vários contextos. Uma estratégia normalmente é estipulada para ultrapassar algum problema, e, nesses casos, pode ser sinônimo de *habilidade*, *astúcia* ou *esperteza*. Assim, ser perspicaz é de suma importância e saber utiliza-se de estratégias no meio linguístico é extraordinário.

Dentre as estratégias linguísticas que podemos encontrar na literatura, a polidez e a preservação de face são bastante recorridas e podem ser identificadas em diversos gêneros textuais orais ou escritos.

Segundo Gracián (1647 *apud* RÓNAI, 1985), os grandes personagens políticos utilizam da polidez como uma arma aliada para chegar aonde almejam.

De modo geral, e tendo em vista que vence quem tem o melhor discurso, o manuseio das palavras de forma produtiva leva o locutor a convencer seu interlocutor por meio do discurso. Grande parte consegue tal resultado utilizando de estratégias linguísticas.

Nesse contexto, e fundamentado na perspectiva pragmática da teoria da polidez e preservação de face, este trabalho tem por objetivo analisar as estratégias linguísticas utilizadas por Michel Temer na tessitura da carta escrita à então presidenta Dilma Rousseff. A carta foi escrita durante um momento de conflito política no País e em meio ao processo de Impeachment da presidenta supracitada.

Na teoria de Brown e Levinson, toda pessoa possui duas faces, a face positiva, que refere-se ao amor própria. O sujeito faz de tudo para ser aprovado pela sociedade, ou seja, refere-se então a fachada social, valorização do Eu. E outra face negativa, que está relacionada à sua liberdade de ação, ou seja, nosso corpo, intimidade. Para preservar a

própria face, o interlocutor recorre a certas estratégias linguísticas de polidez para alcançar o fim esperado, que podemos chamar de Facework. O emissor deve sempre pensar na melhor alternativa.

O trabalho está organizado em três partes. Na primeira parte, apresentamos o estado da arte, ou seja, nosso esforço tenciona explicar os principais pressupostos teóricos a respeito da Teoria da Polidez e da Preservação de Face. Na segunda parte, nosso intento analisa a carta escrita por Michel Temer à Dilma Rousselff, destacando os trechos mais significativos para nossa análise. Na terceira e última parte, tecemos nossas considerações finais a respeito desse estudo.

2. A TEORIA DA POLIDEZ E PRESERVAÇÃO DE FACES

De acordo com Brown e Levinson (1987) ser polido é de suma importância para que uma conversa tenha bom rumo e chegue ao objetivo esperado, uma vez que a polidez neutraliza as ameaças às faces. Segundo os autores, na interação verbal são necessárias quatro faces, a positiva e negativa do locutor e interlocutor, em que ambos envolvidos na interação verbal buscarão proteger-se afim de que funcionem as relações interpessoais e o progresso da interação.

Baseados na teoria de Erving Goffman (1973-1974) sobre faces e território, Brown e Levinson (1987), acreditavam que as mais profundas inter-relações entre a linguagem e a sociedade são encontradas na ação e interação, ou seja, interlocutores expõe algo ao outro para que este seja induzido a interagir na conversa.

No entanto, Lakoff (1992) apresenta o conceito da Polidez como uma forma de minimizar o conflito no discurso político. Aqui, temos uma teoria voltada ao discurso político e conectada com a hipótese de Brown e Levinson (1987), entretanto, a primeira fala sobre a interação, ao passo que a segunda foca no discurso político.

Os autores afirmam que existem atos ameaçadores das faces dos interlocutores, tais como, **promessas**, que ameaçam a face negativa do locutor; **confissões, desculpas, autocrítica, reconhecimento da própria fraqueza**, que ameaçam a face positiva do locutor; **ofensas, agressões, recepção de críticas** e **desaprovação**, que ameaçam a face negativa do interlocutor: **críticas, refutações, censuras, perguntas**

diretas sem demonstrar cortesia, perguntas indiscretas, ordens, cobrança de favorecimento etc, que ameaçam a face positiva do interlocutor:

Destacamos, contudo, que, segundo os autores, existem atos que ameaçam tanto a face do interlocutor como locutor, como por exemplo uma briga ou um bate-boca.

Desse modo, na interação existem estratégias que ajudam neutralizar tais ameaças chamadas de *Facework,* cujo objetivo é convencer, seduzir e influenciar nas decisões dos interlocutores.

Nesse jogo de preservação de faces temos várias estratégias de Polidez, tais como *polidez positiva*, *polidez negativa* e *polidez indireta*.

A *polidez positiva* é aquela em que o locutor ou emissor buscará sempre mostrar interesses em comum com o interlocutor. Como forma de polidez positiva temos as seguintes estratégias: a) manifestar atenção ao interlocutor; b) exagerar na aprovação e simpatia pelo interlocutor; c) Mostrar interesse pelo interlocutor; d) Mostrar que você entende o que ele diz.

Já a *polidez negativa* ocorre quando usamos expressões que evitam imposições ao interlocutor, como o desejo de não querer comprometer-se com o outro. Destarte, temos as seguintes estratégias: a) seja convencionalmente indireto; b) Seja evasivo, não se comprometa; c) Seja pessimista.

A *Polidez indireta*, por sua vez, permite ao locutor emitir atos ameaçadores da face, evitando responsabilidades ou deixando a interpretação por conta do interlocutor. Na polidez indireta quem enuncia deixa uma saída para si, essa estratégia.

Segundo a Teoria da polidez, na interação, temos alguns marcadores: **Marcador de rejeição**, por meio destes, o locutor procura afastar, por antecipação, qualquer ameaça futura, fazendo com que não se veja tão comprometido com o que foi dito, preservando assim a face do locutor. Corresponde a expressões como "*que eu saiba", "quem sabe", "não sei se devo dizer", "sinceramente", "entretanto" etc;* **Marcador de Auto envolvimento**, em que por meio destes o locutor faz questão de ser marcado na interação. Corresponde a expressões como "*eu acho que*", "*naquilo que não me diz respeito", "tenho feito", "sempre tive" etc*.

Tendo em vista o objetivo desde trabalho, a seguir, apresentamos o gênero textual carta pessoal, a fim de fomentar o entendimento da análise realizada.

3. O GÊNERO TEXTUAL EM FOCO: CARTA PESSOAL

Segundo Silva (2002), os gêneros textuais se apresentam como forma de ação social para que seja possível a construção da interação verbal, assim como vários outros gêneros, de modo a iniciar socialização e entre os indivíduos. Dierks (1999) discorre que a *carta pessoal* é como uma atividade cultural, à época Vitoriana, de grande prestígio.

O autor destaca, contudo, que a carta, em tempos passados, era escrita por homens e fazia parte da prática de escrita do cotidiano de uma sociedade aristocrática, intelectual e empresarial. Uma sociedade que, pela troca de cartas, alimentava cordialmente as relações sociais.

> Nesse contexto sócio-histórico, assinala Dierks, que os elaboradores de manuais de correspondências comerciais, no conjunto de modelos de carta propostos, sugeriam, como atividade preliminar, a escrita de cartas familiares/pessoais, como uma forma através da qual os aprendizes pudessem exercitar as rotinas comunicativas esperadas por um homem da vida pública. Explica ainda o autor que os manuais de cartas familiares (pessoais), embora recorressem a modelos, procuravam desmitificar a escrita pomposa e ornada neles presente, sem, contudo, romper com as normas sociais, embutidas nas rotinas comunicativas sedimentadas pelas práticas comunicativas desenvolvidas pelos grupos sociais que já conviviam com esse gênero. Recomendavam os manuais que as cartas familiares tinham como finalidade primeira alimentar um convívio social e afetuoso com parentes, amigos e conhecidos que se encontram ausentes. Do ponto de vista da produção, os textos deveriam trazer sempre um tom fiel às expressões de afeto; à sinceridade cordial; à expressividade e informalidade que se aproximam de uma boa conversa entre iguais, e, por fim, sugeriam que se produzisse um texto pautado na elegância e cortesia, mas sem ser ostentoso, pois senão poderia soar falso ou pernóstico o que ali se anunciava (SILVA, 2002, p. 59).

Na atualidade, as cartas perderam um pouco seu valor por desuso, dando lugar a uma nova forma de intercâmbio de mensagens, o **e-mail.** Com a chegada da tecnologia ficou bem mais fácil comunicar-se, fazer negócios e manter as relações sociais.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Tomando como base teórica os pressupostos de Brown e Levinson (1987), este trabalho analisa como a Polidez e a Preservação de faces são utilizadas na carta escrita por Michel Temer.

Logo no início da carta, encontramos o seguinte fragmento:

(1) *"Esta é uma carta pessoal. É um desabafo que já deveria ter feito há muito tempo*."

Neste, percebemos a estratégia de auto envolvimento, em que notamos que o locutor faz questão de marcar presença na interação.

Nesse mesmo trecho, quando o locutor diz que *"esta é uma carta pessoal",* de modo sucinto ele vem a duvidar do caráter do interlocutor, com isso ele ameaça a face positiva de seu interlocutor, bem como, revelando e ameaçando do mesmo modo a face negativa de seu interlocutor.

Ao analisarmos, nas entrelinhas desse fragmento, notamos ainda que há uma valorização da face positiva do locutor**,** uma vez que a partir do momento em que o locutor ameaça as faces do interlocutor, de certo modo, o locutor acaba valorizando sua face positiva.

No fragmento,

(2) "*Desde logo lhe digo que não é preciso alardear publicamente a necessidade da minha lealdade. Tenho-a revelado ao longo destes cinco anos*".

Neste fragmento, o locutor diz que "*não é preciso alardear publicamente a necessidade da minha lealdade",* pondo em prova a confiança e a índole do interlocutor, sendo assim ameaça a face positiva e tenta revelar a face negativa do interlocutor.

Diferente do fragmento (1), no fragmento (2), conseguimos identificar no texto essa característica de valorização da face positiva do locutor. Ao afirmar "*tenho-a revelado ao longo destes cinco anos*", o redator da carta refere-se a sua lealdade, e nesse momento é perceptível a valorização que o próprio locutor faz da sua face positiva. Ao afirmar *"tenho-*

a revelado", o locutor, novamente, faz questão de marca-se na interação, utilizando-se, desse modo, da estratégia de auto envolvimento.

No fragmento

(3)*"Tenho mantido a unidade do PMDB apoiando seu governo usando o prestígio político que tenho advindo da credibilidade e do respeito que granjeei no partido. Isso tudo não gerou confiança em mim. Gera desconfiança e menosprezo do governo"*,

notamos a presença das estratégias de auto envolvimento, preservação de face positiva do interlocutor, valorização da face positiva do locutor, bem como de polidez indireta.

Nos trechos *"Tenho mantido"*, *"tenho advindo"* e *"isso não gerou confiança em mim*" encontramos a estratégia de auto envolvimento. Já no trecho *"isso tudo não gerou confiança em mim"* notamos uma critica ao seu interlocutor, levando a compreensão de uma ameaça à face positiva do interlocutor.

Quando o redator afirma *"Tenho mantido a unidade do PMDB apoiando seu governo usando o prestígio político que tenho advindo da credibilidade e do respeito que granjeei no partido"*, percebe-se a valorização de sua face positiva, elevando seus feitos.

Já no trecho *"Gera desconfiança e menosprezo do governo",* o locutor generaliza dando característica então a polidez indireta.

Na continuidade da carta, encontramos o fragmento

(4) "*Entretanto, sempre tive ciência da absoluta desconfiança da senhora e do seu entorno em relação a mim e ao PMDB. Desconfiança incompatível com o que fizemos para manter o apoio pessoal e partidário ao seu governo*".

O "*entretanto*", utilizado logo no início do fragmento, apresenta-se como um marcador de rejeição e seu objetivo é afastar qualquer ameaça futura que possa vir a atingir o locutor.

Ao afirmar "*Sempre tive ciência da absoluta desconfiança da senhora e do seu entorno em relação a mim e ao PMDB*", o locutor faz uma crítica ao interlocutor, ameaçando a sua face positiva e logo em seguida faz uma cobrança de favorecimento "*desconfiança incompatível com o*

que fizemos para manter o apoio pessoal e partidário ao seu governo", deixando exposta a face negativa do interlocutor.

Já no fragmento

(5) "*Passei os quatro primeiros anos de governo como vice decorativo. A Senhora sabe disso*"

notamos a polidez indireta, pois quando o locutor diz "vice decorativo" utiliza-se de uma metáfora, e, ao mesmo tempo em que generaliza a situação, é irônico.

Ao declarar "*A Senhora sabe disso*", o locutor coloca em questão a confiabilidade do interlocutor. Desse modo, ameaça tanto a face positiva quanto a negativa de seu interlocutor.

No fragmento

(6) "*Finalmente, sei que a senhora não tem confiança em mim e no PMDB, hoje, e não terá amanhã. Lamento, mas esta é a minha convicção*"

encontramos a polidez indireta e negativa. Quando o locutor diz "*sei que a senhora não tem confiança em mim e no PMDB, hoje, e não terá amanhã*" ele generaliza, e assim como o locutor generaliza, este também é pessimista, revelando assim, a polidez negativa.

Por fim, no fragmento

(7) "*Verba volant, scripta manent (As palavras voam, os escritos permanecem)*"

que inicia a carta, encontramos a polidez indireta, em que o locutor utiliza-se de metáfora, além de ser vago e ambíguo.

Ao analisarmos o fragmento (7), notamos que sua mensagem encontra-se muito mais nas entrelinhas do que, realmente, possa parecer. O locutor, Michel Temer, enviou a carta a Dilma Rousseff com uma frase em latim, cuja tradução fez questão de colocar ao lado. Levando em conta que o governo Dilma foi um governo voltado ao povo, em que a principal atenção não estava no modo de falar, notamos uma certa preocupação em

demonstrar erudição por parte do redator. Consideramos que o fragmento (7) foi utilizado como estratégia de polidez, a fim de gerar uma aceitação por parte da parcela da sociedade que presa uma linguagem mais rebuscada e cuidada, pois o redator da carta é conhecido por ser um político de estudo e polido.

Muitos criticaram o redator por escrever a carta à Dilma Rousseff e questionaram o porquê deste não ter dito tudo pessoalmente. Porém, Temer justifica sua atitude no fragmento (7), uma vez que "*as palavras voam, os escritos permanecem*". Destarte, entendemos que Temer não queria que Dilma esquecesse o que ele estava dizendo, mas este esperava que seu discurso permanecesse para sempre.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, constatamos o nítido jogo de Polidez e Preservação de Face na carta analisada. Um texto marcado de informações implícitas em que se manifestam estratégias de auto envolvimento, polidez negativa, polidez positiva, polidez indireta, além da presença de marcadores de rejeição. No meio político ser perspicaz é de suma importância, e saber utiliza-se desses recursos no meio linguístico é extraordinário.

REFERÊNCIAS

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. C. **Politeness:** some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press. 1987.

RONAI, Paulo. **Dicionário Universal Nova**. Fronteira de Citações. Rio de janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1985.

DIERKS, Konstantin. The familiar letter and social Refinement in América, 1750 –1800. In: BARTON, David and HALL, Nigel. (eds.). **Letter Writing as a social pratice**. Amsterdam: Cambridge Universty Press, 1999, p. 31- 42.

GUIMARÃES**,** S. B. **A construção de face e a (im)polidez linguística em entrevistas de *veja*.** Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCOTULIO, Leonardo Lennertz. **A preservação das faces e a construção da imagem no discurso político do marquês do Lavradio**: as formas de tratamento como estratégias de atenuação da polidez lingüística . Rio de Janeiro: UFRJ / FL, 2008.

LAKOFF, Robin T. **Language and woman's place.** New York: Harper and Row, 1975.

RODRIGUES, David Fernandes. **Cortesia Linguística:** Uma Competência Discursivo-Textual (Formas verbais corteses e descorteses em português)**.** Lisboa, Universidade nova de Lisboa, 2003.

SAITO, L. N. Claudia. **Preservação da face e estratégias de polidez**: um jogo de sedução nas interações face a face. São Paulo, Universidade Estadual Paulista –CAPES, 2002.

SILVIA, Q. G. Jane. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

AS VIRGIENSES[1] E OS CABRASSURDOS[2]: ALEGORIAS, ADEREÇOS E TRADIÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA POPULAR DO CARNAVAL DE VIGIA/PA

Geovana Nascimento Brito (UFPA)[3]

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo compreender a evocação das imagens no imaginário dos personagens carnavalescos no sentido de investigar como essas representações se constroem na memória dos partícipes dos blocos “As Virgienses” e os “Cabras-surdos” no carnaval de Vigia de Nazaré/PA. A metodologia parte da pesquisa bibliográfica e da coleta de dados em campo, privilegiando os seguintes teóricos: Moraes (1958), Bakhtin (1987), Certeau (1996), Da Matta (1997) e Bauman (2001). As imagens construídas no carnaval são multifacetadas e revelam o avesso da vida ordinária, pois “ritos de tipos carnavalescos atribuem o direito de gozar de certa liberdade, de empregar certa familiaridade, o direito de violar regras habituais da vida em sociedade” Bakhtin (1987, p. 174), configurando uma espécie de resistência a opressão advinda dos valores sociais e das ideologias dominantes. As indumentárias usadas pelos partícipes dos blocos as “Virgienses” e os “Cabras-surdos” evocam imagens que através da convergência com o cenário carnavalesco dialogam entre si acessando o universo da memória e permitindo a esta reacessar, no presente, fatos vividos no passado.

PALAVRAS-CHAVE: Carnaval; Blocos de rua; Imagens; Imaginário; Memória;

ABSTRACT: This article aims to understand the evocation of images in the imagination of the Carnival characters in order to investigate how these representations are built in memory of the participants of "The Virgienses" and the "deaf" goats in the Carnival of Nazareth Watch/PA. The methodology part of bibliographical research and data collection in the field, favoring the following theorists: Moraes(1958), Bakhtin (1987), Certeau (1996), Da Matta (1997) and Bauman (2001). The images built on Carnival are multifaceted and reveal the inside out of ordinary life, because "rites of Carnival types attribute the right to enjoy freedom, to employ a certain familiarity, the right to violate customary rules of life in society" Bakhtin (1987, p. 174), setting up a kind of resistance to oppression from the social values and of the dominant ideologies. The outfits worn by the participants of the

[1] “Virgienses” é um bloco carnavalesco que surgiu no município de Vigia de Nazaré- PA, inicialmente com a proposta de reunir apenas homens vestidos de mulher, hoje é composto por uma diversidade de tipos humanos, entre eles: homens vestidos de mulher, transexuais, homossexuais e simpatizantes.

[2] “Cabras-surdos” é um outro bloco carnavalesco que surgiu no município de Vigia de Nazaré-PA como oponente das Virgienses pelo fato de as mulheres não poderem entrar na brincadeira. Vale ressaltar que o nome Cabras-surdos fora grafado com hífen quando da sua criação por essa razão faremos a opção por essa grafia ao longo do texto. A escolha de unir a grafia no título deve-se ao fato de que em alguns carnavais o nome do bloco fora grafado sem hífen, ocorrendo uma variação na escrita do nome do bloco.

[3] Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia-UFPA/Campus- Bragança. Professora da Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC e da Secretaria Municipal de Educação do Pará - SEMEC. E-mail: geovanabrito@yahoo.com.br

"Virgienses" and the "Goats-deaf" evoke images through convergence with the Carnival scene dialogue between you accessing the world of memory and allowing this reacessar, at present, experienced in the past.

KEYWORDS: Carnival; Street blocks; Images; Imaginary; Memory;

O CARNAVAL

> As águas vão rolar garrafa cheia eu não quero ver sobrar. Eu passo a mão no saca saca saca rolha e bebo até, me afogar....(Saca-rolha)

Enquanto as águas rolam quem se deixa contagiar pela euforia carnavalesca experiencia “o desvão entre o biológico e o simbólico, entre natureza e cultura, entre signo e objeto, entre vida e morte, entre tudo que é regrado e o riso, entre a realidade e o imaginário, enfim, entre o apolíneo e o dionisíaco” (PINHEIRO, 1995, p.18). A simbiose carnavalesca põe em cena a necessidade dionisíaca do folião de submergir a fluidez “momística”[4].

Eneida de Moraes (1958) no livro “História do carnaval carioca” aponta as raízes da festa mais popular da humanidade. A autora assevera que o carnaval “teve sua origem no culto agrário praticado pelos povos da Antiguidade; homens e mulheres mascarados, com corpos e caras tisnados, cobertos de peles ou de plumas, saíam em bandos, construindo estranhos cortejos que invadiam as casas numa terrível algazarra” (MORAES,1958, p,7). Tal descrição, curiosamente, me reportou a revoada paisagística que as aves ensaiam em seu cortejo aéreo. O carnaval figura, nesse cenário, uma “revoada terrestre” por meio da qual homens e mulheres encenam a vida fora do palco, a vida que não é vista no seio da cotidianidade, aquela vida que se quer viver dentro e fora da cena carnavalesca.

Assim , o carnaval sobrevive, hoje, em meio a ambivalência provocada pelo estado de êxtase da folia e a religiosidade nascida no contexto do cristianismo. Sua origem está associada, também, as festas promovidas há dez mil anos antes de Cristo (MORAES,1958, p.7). Nesse período, os “pagãos” realizavam festas nas quais as

[4] O neologismo “momístico” foi construído a partir da referência a figura do rei momo que após o carnaval é sacrificado...

pessoas pintavam os rostos, dançavam e bebiam ao redor de fogueiras, a fim de celebrar as colheitas ou para festejar acontecimentos religiosos.

Para Bakhtin (1987, p. 8), “o carnaval era o triunfo de uma espécie de libertação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus”. Seguindo essa perspectiva, observa-se que durante o carnaval, as pessoas experimentam uma sensação de liberdade sonhadora que as desatrela das amarras e regras socialmente estabelecidas. Ainda nessa linha de pensamento, entendo o carnaval como uma festividade que, embora seja fluida, abre caminho para que as pessoas possam se expressar das mais variadas formas, não havendo espaço para opressão ou medo da censura. No carnaval privilegia-se o que é diferente, pondo em cena o grotesco. As imagens construídas são multifacetadas e indicam, de certa forma, uma resistência daqueles que são oprimidos, tanto pelos valores sociais, quanto pelas ideologias dominantes.

MEMÓRIAS DO CAMINHO PERCORRIDO

As imagens, que constituem esse artigo, estão inter-relacionadas ao imaginário e às memórias dos partícipes dos blocos “As Virgienses” e os “Cabras-surdos” em Vigia de Nazaré/PA. E para compor esse estudo foi necessário “registrar” e “interpretar” as memórias construídas na tradição popular carnavalesca de Vigia/PA, por meio de observação participante e entrevistas. Esses procedimentos possibilitaram fazer uma leitura do modo como às imagens são evocadas pelo imaginário dos personagens partícipes da brincadeira de carnaval. A coleta de materiais, para construção desse artigo, não foi uma tarefa simples. Observei durante alguns carnavais (de 2011 a 2013), os brincantes no trajeto da brincadeira. Em 2016, familiarizada com as mudanças ocorridas no carnaval vigiense, por meio de alguns contatos feitos e relações estabelecidas, na condição de observadora participante, registrei algumas narrativas e fotografei pessoas que participaram dos blocos no ano de 2016 e pessoas, que atualmente, apenas organizam os preparativos para as “Virgienses” e os “Cabras-surdos” saírem esbanjando alegria pelas ruas da cidade histórica de Vigia de Nazaré/PA.

Para compor o corpus desse artigo, selecionei 2 (duas) narrativas obedecendo os seguintes critérios: o narrador 1 (GOMES), foi selecionado por apresentar um capital cultural imensurável a respeito do surgimento e organização do bloco “As Virgienses” e por ser um dos homens que hoje organiza os preparativos para o cortejo desfilar na avenida. A narradora 2 (BARBOSA), por ser uma das fundadoras do bloco “Os Cabras-surdos”, figura como um elemento de fundamental importância para a compreensão de como surgiu a brincadeira que apresenta mulheres vestidas de homem no carnaval de Vigia/PA. A opção por utilizar apenas o sobrenome dos narradores um e dois ocorreu pelo fato de se buscar preservar a identidade de ambos. As fotos que compõem a paisagem textual foram selecionadas, sobretudo, considerando a relação das imagens com a festa mais popular da humanidade: o carnaval.

OS BLOCOS “AS VIRGIENSES” E “OS CABRAS-SURDOS”

Para tecer considerações acerca dos blocos carnavalescos “As Virgienses” e os “Cabras-surdos” dialogaremos com autores de diferentes campos de conhecimento que, de alguma forma, têm se dedicado à noção de carnaval, imagem, imaginário e memória em suas reflexões teórico-conceituais a partir de suas áreas de estudo.

Ao problematizar “A invenção do cotidiano”, Certeau (1996), relaciona às ideias de estratégias e táticas. Esses conceitos corroboram com a reflexão acerca do comportamento dos componentes dos blocos “As Virgienses” e “Cabras-surdos”. No município de Vigia de Nazaré - PA, as alegorias, os adereços e a tradição que constroem as memórias dos blocos de rua Virgienses e Cabras-surdos estão inter-relacionadas a diversidade cultural que envolve os tipos humanos presentes nessa festa popular. O comportamento dos componentes dos dois blocos aponta para estratégias e táticas bem definidas. Aqui, a estratégia deve ser entendida como uma autoridade que, segundo Certeau (1996), é representada por qualquer coisa, instituição, entidade, até um indivíduo que assuma um comportamento determinado. Uma estratégia pode ter o status de ordem-

dominante, ou ser sancionada pelas forças dominantes. Os folguedos[5] Virgienses e Cabras-surdos foram elaborados seguindo uma estratégia pré-estabelecida: nos blocos não podem entrar pessoas que não estejam trajadas a caráter.

No carnaval de Vigia de Nazaré/PA, era comum se observar mulheres sendo impedidas de adentrar no bloco "As Virgienses", mesmo havendo algum tipo de relação entre os pares. Quando havia a aproximação entre um casal, por exemplo, a mulher era colocada em uma posição marginal: podendo acompanhar o bloco apenas como espectadora. Existia, na festa, um jargão típico que marcava a cultura popular carnavalesca: "mulher não entra, senão leva dedada..." Tal jargão, de certa forma, seria uma estratégia que, além de impedir a invasão dos não participantes no bloco, impunha a ordem, primando pela uniformidade construída pelas alegorias e adereços usados para marcar a territorialidade dos que pertenciam ao bloco das Virgienses.

Além disso, percebemos que há entre os foliões uma "tática" que diferente da estratégia é flexível. O modelo tático certeauteano assevera que indivíduos ou grupos podem ser fragmentados em termos de espaço (os Cabras-surdos ocupam o espaço X e as Virgienses ocupam o espaço Y) e que não matem nenhuma base específica de operações como as dos quartéis generais, mas que são capazes de realizar um agrupamento de forma rápida (os blocos carnavalescos). Geralmente, nas brincadeiras populares, não há uma cobrança de valores estabelecida pela "primazia de mercado" (LANDER, 2005). Nos blocos carnavalescos de rua, todos podem participar desde que sigam a um padrão pré-estabelecido.

Nesse contexto, é interessante destacar que, com surgimento dos Cabras-surdos as estratégias dos blocos passaram a se confrontar, criando um cenário de dualidade: de um lado, com alegorias e adereços femininos há pessoas que se preparam meses antes para desfilar nas ruas da cidade de Vigia de Nazaré/PA compondo o bloco "As Virgienses (As Virgens de Vigia)[6] e de outro, pessoas vestidas com alegorias e adereços masculinos

[5] O termo **folguedo** foi cunhado da obra "O boi de Máscaras: festa, trabalho e memória na cultura popular do Boi Tinga de São Caetano de Odivelas, Pará", de autoria do Prof. Dr. José Guilherme dos Santos Fernandes UFPA, 2007.

[6] Na década de 80, a Etimologia da palavra "Virgienses" remete ao termo "Virgens de Vigia", uma alusão à condição imaculada dos homens em relação ao sexo. No bloco "As Virgienses," era permitida somente a

compondo o bloco “Os Cabras-surdos”. A aparente rivalidade entre os blocos é a alma da diversão, pois o que ocorre de fato é que os homens se reconhecem nas mulheres e as mulheres se reconhecem nos homens. Tal fato cria um cenário pomposo, onde reinam a alegria, a diversão e o riso.

É importante aludir que a estratégia inicial do bloco As “Virgienses” de só os homens poderem participar da brincadeira fora quebrada com o passar dos anos. Na última década, o bloco passou por visíveis transformações. Hoje, não há como controlar a entrada de foliões que não estejam vestidos de mulher. Percebe-se o quanto a entrada de pessoas vindas de outras partes do estado, do país e do mundo contribuiu para a descaracterização da ideia inicial do bloco – que era permitir somente a participação de homens vestidos de mulher. Até mesmo no bloco os Cabras-surdos não há como ter controle devido ao aumento de participantes na brincadeira de rua no carnaval vigiense. Tal fenômeno está relacionado à massificação da festa carnavalesca, oriunda da divulgação através das mídias e da divulgação dos próprios foliões, que passam informações sobre “As Virgienses” e os “Cabras-surdos” aos amigos.

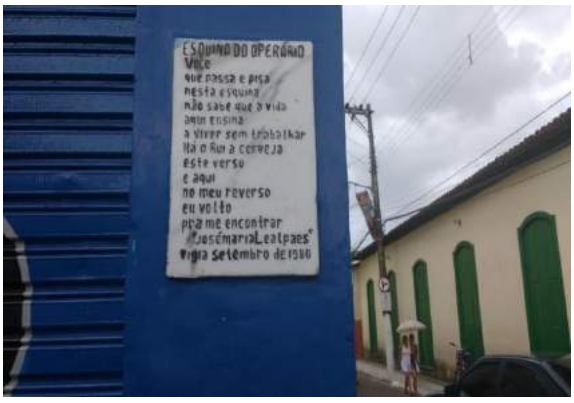
RESSIGNIFICANDO O CARNAVAL: MEMÓRIAS DA ORIGEM DO BLOCO “AS VIRGIENSES”

No intuito de situar o leitor sobre a criação do bloco “As Virgienses”, de modo panorâmico, percorro a história da criação das “Virgienses” recorrendo às imagens construídas pela voz de um dos personagens (GOMES) partícipes da brincadeira: *Meu nome é (...) Gomes eu tenho 53 anos é ... eu sou [...] posso dizer um dos (...) eu não vou me colocar como fundador, mas um dos primeiros ooo um dos primeiros a participar da do bloco das “Virgienses”. É o livro do Paulo Cordeiro coloca mil novecentos e oitenta e cinco (1985), mas se nós analisarmos com mais profundidade é.....essa questão “As Virgienses” ela é anterior a oitenta e cinco, tá. Ela é anterior a oitenta e cinco eee a primeira vez que eu tenho na minha memória é... que se deu notícia das Virgienses, dos homens vestidos de mulher na década de trinta, quarenta, cinquenta existiu mas é... mas é muito esporádico, né... um aqui outro ali.*

permanência de homens trajando-se de mulher, mas que na vida cotidiana mantinham sua heterossexualidade.

Ela...ela data no início dos anos oitenta, não de oitenta e cinco eu não vejo por aí, por que é... ali por ano mil novecentos e oitenta no bar do seu Rui Monteiro aqui no canto é nós é na quarta feira de cinza o mestre Simi, que é um grande Mestre da música vigiense, da família Pinheiro,

eu é... o Favacho que já se foi, que era um militar e outros jovens da minha época, nós começamos a beber quarta-feira de cinza, na verdade eu tenho na minha memória "As Virgienses" atrelada a quarta-feira de cinzas[...] A partir disso aí... há várias versões pras Virgienses. Que "As Virgienses não partiu daí, que as Virgiense nasceu em mil novecentos e oitenta e cinco, o...o professor Robson, o Dr. Aroldo (acho que você já leu) , aí é... é questão de interpretação de ponto de vista, por que essa nossa saída vestido de mulher ela antecede a oitenta e cinco (85). Talvez é... o que nós fizemos



desse ano seja um preâmbulo daquilo que seria "As Virgienses"...Hoje "As Virgiense" e nós nunca e nós não fizemo nenhum projeto(pra se transformar num grande bloco) e hoje "As Virgienses é um dos maiores blocos de rua do Brasil, do norte eu tenho certeza [...]"

Segundo Gomes, há um choque de informações a respeito do surgimento das Virgienses, pois o narrador afirma que o bloco é anterior a 1985, data a qual outros partícipes da brincadeira declaram como marco inicial do bloco. A informação de que a brincadeira de carnaval teria surgido em 1985 pode ser constatada pela imagem da faixa na fotografia[7], confeccionada para puxar o bloco "As Virgienses" no carnaval de 2016 e que traz um escrito abaixo do título: "Desde 1985". Além disso, a faixa usa a simbologia das pernas cabeludas e dos saltos altos fazendo alusão aos homens que se vestem de mulher para brincar o carnaval. Para Gomes, a data da criação do bloco, é uma questão

[7] Figura 1- Foto tirada em 08/02/16 por Geovana Brito - acervo pessoal.

de ponto de vista, pois segundo ele o bloco “As Virgienses” nasceu antes de oitenta e cinco, uma vez que um grupo de amigos se reunia na esquina das ruas de Nazaré e Marcionilo Alves, no bar do sr. Monteiro, na quarta-feira de cinzas. O narrador além de trazer uma informação reveladora, de que o bloco seja anterior a 1985, faz referência, também, a uma placa localizada na conhecida “esquina do Operário”[8] que homenageia a esquina e a figura de Monteiro (in memoriam) personagem importante para os amigos, pois ele era proprietário do bar no qual se reuniam e de onde provavelmente teria surgido a ideia de os homens se vestirem de mulher para brincar o carnaval em Vigia de Nazaré/PA. O Bar de Monteiro é citado por Gomes como ponto de encontro dos amigos para o divertimento regado a boa música e à cerveja. Foi nesse espaço que, segundo Gomes, a cultura carnavalesca de os homens se vestirem de mulher, na quarta-feira de cinzas, nascera, e com ela, o bloco “As Virgienses”. É importante perceber, que o imaginário de Gomes evoca imagens construídas por ele na relação com os outros amigos, com o bar do sr. Monteiro, com o violão, a música, a cerveja e a religiosidade evocada pela quarta-feira de cinzas, momento que antecede a Quaresma.

O carnaval é um momento que evoca a alegria, a descontração, o não fazer “nada” (no sentido de obrigação), o ser feliz. Ao constatar que o carnaval é um momento de modificação da realidade em que regras e rotinas são transformadas dando espaço a liberdade, à livre expressão, observa-se a cumplicidade entre as ideias de Bauman (2001), Da Matta (1997) e Bakhtin (1987), pois os autores destacam a transformação da vida cotidiana em um momento cíclico durante o qual todos os indivíduos se sentem livres para expressar suas subjetividades. Embora na visão Baktiniana essa liberdade seja utópica, no carnaval, as pessoas se permitem viver a liberdade ilusória, visto que essa liberdade faz bem. Observa-se que é dessa maneira que os sujeitos partícipes do bloco “As Virgienses” e “Cabras-surdos” se revelam no universo carnavalesco, construindo estratégias que vão além da bagunça, criando um cenário multifacetado, no qual os atores misturam suas individualidades a traços da coletividade, imbuídos pela liberdade fugaz que alimenta o imaginário e a memória das personagens. Nesse sentido, sigo

[8] Figura 2- Foto tirada em 08/02/16, por Geovana Brito, Ilustrando a Esquina do Operário local onde estava localizado o bar do Sr. Monteiro citado por Gomes. Na parede do bar aparece lapidado um poema de autoria de José Maria Leal Paes, composto em Setembro de 1980.

Flávio Silveira[9] (2009), pois o carnaval nos leva a acessar um universo paralelo ao cotidiano. Somos embriagados pelos sabores, cheiros e cores, mas também "acessamos a vida vivida" que, de certa forma, nos dias de festa, sede lugar ao encantamento paisagístico carnavalesco por ser o avesso da vida cotidiana, mas que ao mesmo tempo se entrelaça a ela.

ENTRE CALÇAS E BIGODES

Ao consultar os brincantes, do bloco de rua "As Virgienses", é possível constatar que não era permitida a entrada de mulher na brincadeira dos homens, pois a ideia era reunir os amigos – homens vestidos de mulher – para brincar o carnaval. As mulheres sentindo-se a margem da brincadeira, e, ao perceberem que eram meras espectadoras, resolveram criar o bloco "Os Cabras-surdos". A narradora Barbosa ao ser entrevistada aponta pistas importantes para compreensão do surgimento da brincadeira que, de certa forma, trouxe às mulheres um meio de diversão. Barbosa ao ser indagada sobre qual foi o primeiro pensamento dela e de suas amigas, quando imaginaram fundar o bloco os Cabras-surdos declara que: *O primeiro pensamento era assim, na época na Vigia tinha As Virgienses já...(ENTÃO) As Virgienses era um bloco só de homens e as mulheres não entravam...então umas tinham amigas, outras na época eu não tinha namorado, mas eu tinha amigos irmãos... sempre a gente era o que...arrumava eles... pra saír nas Virgienses, mas não poderia participar...ficar ficaríamos ou na frente da minha casa onde eles passavam o bloco ou sentada num barzinho pra olhar eles se divertindo. O nosso papel era arrumar e sentar pra ver eles se divertindo. Então eu com as minhas amigas né... ficamos uma tarde esperando eles se apresentarem no palco deles pra gente (riso) é é aí pensamos vamos fazer alguma coisa aí eu pensei vamos fazer um bloco, mais aí na hora elas não aceitaram por que era muito pesado mesmo a gente fazer um bloco de mulher vestida de homem. Não não não... papai não vai deixar, mamãe não vai deixar, títia não vai e eu com a minha coisa não vamos fazer sim, vamos fazer.*

É em meio ao desejo de diversão e ao medo que surge a ideia da criação do bloco "Os Cabras-surdos". Além disso, Barbosa também deixa claro que no bloco As Virgienses

[9] Ver Flávio Leonel Silveira (2009) A paisagem como fenômeno complexo, reflexões sobre um tema interdisciplinar.

as mulheres não entravam, portanto ocorreu um impedimento, uma espécie de interdição a participação das mulheres na brincadeira dos homens. Nesse contexto as mulheres resolveram criar um meio de se divertir no carnaval de forma similar ao divertimento que apreciavam dos seus amigos, namorados, irmão ou esposos. Essas reminiscências lembram as reflexões de Certeau (1996) segundo o qual a memória não é "o relicário ou lata de lixo do passado, ela vive de crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilantes à espreita". O autor reforça que a memória não é um depósito do que ficou para trás e sim o alimento do vivido que se converte em narrativa e alimenta-se do imaginário, ao mesmo tempo em que é alimentada por ele. Assim, a memória liga-se a imagens mentais, que, por sua vez, se atrelam ao imaginário construindo mapas sensoriais que relacionam intimamente emoção e razão num processo constante de estetização.

É possível, abstrair, ainda, da narrativa de Barbosa que, há entre os blocos uma tensão dialética ao se pensar no papel das alegorias e adereços que marcam os blocos carnavalescos "Virgienses" e "Cabras-surdos". Pois de um lado encontram-se homens que se vestem de mulher, e utilizam alegorias e adereços femininos para compor as Virgienses e de outro, estão mulheres que se travestem de homens para confeccionar o mosaico imagético que irá vislumbrar o bloco "Os Cabras-surdos". Observa-se nessa inter-relação entre os blocos que há, entre eles, um conflito saudável: a interdição imposta pelo bloco "As Virgienses" resulta em um reconhecer-se no outro. O Eu (Cabras-surdos) cria um devir de si no outro (Virgienses). Assim, a composição do bloco, os Cabras-surdos, foi estimulada pelas leis estabelecidas pelo bloco que provocou a interdição (as Virgienses). Nessa relação dialética, há uma completude de reconhecimento de Si no Outro. Tal relação de reconhecimento do homem na mulher e vice e versa remonta aos postulados de Morin (2005) que ao discorrer sobre o desafio da complexidade, ajuda a compreender a profundidade da relação entre Virgienses e Cabras-surdos, pois o referido autor substitui a dialética pela dialógica, ao entrelaçar coisas que estão separadas, não separando a parte do todo. Dessa forma, o todo está na parte e a parte está no todo. "As Virgienses", aparentemente, estão dissociadas dos "Cabras-surdos", porém a partir da leitura dessa dialógica Moriniana (de não separação da parte do todo e vice e versa), percebe-se que esses blocos carnavalescos estão interligados por uma força criadora: os Cabras-surdos nasceram da tensão ou interdição provocada pelas Virgienses, portanto há

uma coexistência entre ambos. Para Morin (2005, p.177) “a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões [...]”. Nesse sentido, os blocos em estudo, são compostos de seres biológicos, psicossociais e culturais, portanto de natureza complexa. Assim, estudar esses fenômenos carnavalescos, implica em compreender que existem, em seu interior, relações de complexidade, portanto não há certezas, mas sobretudo incertezas, o singular e o local devem se unir, há de se considerar as complicações, considerar a ordem, a desordem e a organização. Os blocos Virgienses e Cabras-surdos configuram, então, essa ordem, desordem e re(organização), uma vez que o primeiro surge em uma ordem, que provoca uma desordem e consequentemente uma (re)organização com o surgimento do bloco “Os Cabras-surdos” no carnaval Vigiense. Há, portanto, uma reorganização da paisagem carnavalesca em vigia de Nazaré/PA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar compreender a evocação das imagens no imaginário dos personagens carnavalescos vigienses e investigar como essas representações se constroem na memória dos partícipes do folguedo observei o quanto esse objeto de pesquisa, se propõe de maneira singular para perpetuação da tradição carnavalesca da região amazônica, pois as imagens evocadas pelo imaginário da coletividade vão formando uma teia de significados que de maneira peculiar demonstram um processo de objetivação das subjetividades. Os personagens que participam da brincadeira recorrem constantemente a uma “via de mão dupla” e nesse vai e vem performático, o subjetivo se encontra com o objetivo criando um cenário pomposo que mistura realidade e fantasia.

Além disso, as alegorias e os adereços que contribuem para construir o universo imagético dos personagens dos blocos de rua “As Virgienses” e “Os cabras-surdos apontam para outros modos de acessar o mundo por meio do imaginário. As indumentárias usadas pelos partícipes das “Virgienses” e dos “Cabras-surdos” evocam imagens que através da convergência com o cenário carnavalesco dialogam entre si. Essas imagens, por sua vez, são capazes de acessar os possíveis e impossíveis no universo da memória, permitindo a esta reacessar, no presente, fatos vividos no passado.

Esse processo de valorização da imagem e da memória permite ao homem libertar-se da servidão opressora imposta por grupos dominantes, ditos letrados. Ainda que isso se dê num momento fluido do Carnaval.

Sendo assim, as alegorias e adereços que constituem o bloco “As Virgienses” e “Os Cabras-surdos”, estetizam o cenário carnavalesco, uma vez que constroem uma paisagem multicolorida composta por gestos, rostos, tons, sons e imagens. Essa paisagem construída pelo imaginário da coletividade converge sentimento e emoção possibilitando aos espectadores vislumbrar o belo, o grotesco e, muitas vezes, o que é estranho aos padrões pré-estabelecidos socialmente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1987.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. RJ: Jorge Zahar editor, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. *1. Artes de fazer*. Petrópolis-RJ: Vozes. 1996.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **O boi de Máscaras: festa, trabalho e memória na cultura popular do Boi Tinga de São Caetano de Odivelas, Pará**. Belém. Ed. UFPA, 2007.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

MORAES, Eneida de Villas Boas Costa de. **História do Carnaval Carioca**. São Paulo: Civilização Brasileira S.A, 1958.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. - 8ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PINHEIRO, Marlene M. Soares. **A Travessia do Avesso: Sob o signo do carnaval**. São Paulo: ANNABLUME, 1995.

SILVEIRA, Flávio Abreu da. **A paisagem como fenômeno complexo, reflexões sobre um tema interdisciplinar**. In: SILVEIRA, Flávio Abreu da & CANCELA, Cristina Donza

(Orgs.). *Paisagem e cultura: dinâmica do patrimônio e da memória na atualidade*. Belém: EDUFPA, 2009, p. 71-83.

ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO, MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA: UMA EXPERIÊNCIA COM PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA EM INGLÊS

Marja Ferreira Martins (UFPA)[1]

RESUMO: O aconselhamento linguageiro consiste em uma prática humanística que colabora para que tanto professores quanto alunos possam tecer práticas positivas dentro de outras pré-existentes implantadas por professores em universidades, colégios e escolas de línguas. Essa prática, segundo Moskowitz (1981) envolve uma série de técnicas humanísticas que promovem o crescimento tanto na língua alvo quanto nas áreas de desenvolvimento pessoal e das relações humanas. Após iniciar meus estudos envolvendo algumas dessas técnicas de aconselhamento descritas por Kelly (1996), Stickler (2001) e Mynard (2012), organizei um estudo de caso onde atuei na condição de conselheira e utilizei as técnicas de aconselhamento dentro de sessões presenciais ou virtuais utilizando a rede social *facebook* para verificar a aplicabilidade dessas técnicas para auxiliar um aluno concluinte do curso de língua inglesa à melhorar sua escrita acadêmica na língua alvo em questão e, também, verificar o impacto desta experiência tanto na autonomização (SCHARLÉ; ZABÓ, 2000) quanto na motivação (DÖRNYEI; OTTÓ,1998) deste aluno durante este período do desenvolvimento de sua habilidade de escrita para fins acadêmicos obtendo resultados positivos em ambos os processos.

PALAVRAS CHAVE: Aconselhamento Linguageiro; Autonomia; Motivação; Praticas de Produção Escrita.

ABSTRACT: The language counseling is a humanistic practice, which contributes for both teachers and learners to develop positive practices inside other preexisted ones, guided by professor in colleges, regular schools, and languages schools. This practice, according to Moskowitz (1981) involves a set of humanistic techniques that promote growth in both the target language and the areas of personal development and human relationships. After a period studying about the language counseling techniques described by Kelly (1996), Stickler (2001) e Mynard (2012), I decided to conduct a case study which I put myself in the role of a language counselor using its techniques within face to face or facebook network virtual session in order to investigate the applicability of these them. The research had the intention to help an undergraduate student to improve his academic

[1] marjaf.martins@gmail.com

writing skills and verify the impact of this experience in both his autonomy awareness (SCHARLÉ; ZABÓ, 2000) and his motivational process (DÖRNYEI; OTTÓ, 1998) together with the improvement of his academic writing skills, obtaining positive results in both processes.

KEY WORDS: Language Counseling; Academic Writing Process; Motivation; Autonomy.

1. **INTRODUÇÃO:** o contexto que conduziu a realização desta pesquisa começou a se desenhar após várias conversas com colegas que ainda estavam na graduação, especificamente na reta final e escrevendo os seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Após escutar os relatos de suas dificuldades e já estudando o tema do aconselhamento linguageiro, resolvi conduzir uma pesquisa que respondesse as seguintes perguntas:
   - De que forma o conselheiro linguageiro pode auxiliar alunos com problemas em escrita acadêmica na língua estrangeira a superá-los?
   - Quais os impactos que o aconselhamento linguageiro pode causar no fomento da autonomia do aluno?
   - Que modificações esta nova dinâmica traz para a flutuação da motivação desses alunos para escrever?

   Ao buscar pelas respostas desses questionamentos, pude coletar dados que me possibilitaram o desenvolvimentos de minha dissertação de mestrado e também de outros trabalhos acadêmicos em revistas e anais de congressos. O referencial teórico, a metodologia, e alguns recortes utilizados para obter as conclusões desta pesquisa, serão divulgados nas páginas que se seguem.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: neste segundo momento, busco organizar os aportes teóricos que serviram de base para a condução desta pesquisa com algumas definições a respeito do aconselhamento linguageiro e a descrição de algumas técnicas e, logo em seguida, estabeleço a relação entre esse construto teórico e as teorias de autonomização e motivação.

2.1 Aconselhamento linguageiro: de acordo com Moskowitz (1981) alunos ao terem oportunidade de falarem sobre si mesmos de maneiras pessoais e relevantes, tendem a se tornar mais e mais motivados. No contexto geral do ensino aprendizagem, em especifico no

contexto do ensino aprendizagem das línguas adicionais (LA), há uma necessidade de fomentar nos alunos práticas que os levem a refletir a respeito de si mesmos e dos outros, tornando o seu processo de aprendizagem mais efetivo.

O aconselhamento linguageiro, como afirma Mozzon-McPherson (2007), é um sistema de intervenções que proporciona, por meio de conversas e utilização de técnicas, um suporte para estudantes de línguas que buscam refletir sobre sua experiência como aprendentes do idioma alvo.

Ainda a respeito da definição desse campo de pesquisa, Stickler (2001) afirma que o aconselhamento linguageiro é um importante suporte para o desenvolvimento da autonomia dos alunos provendo uma atmosfera que maximize a aprendizagem autônoma e minimize as intervenções diretivas de ensino. A respeito da definição de suporte dentro do aconselhamento linguageiro, Moscowitz (1981, p.4[2]) afirma que "As técnicas humanísticas promovem o crescimento tanto na língua alvo quanto nas áreas de desenvolvimento pessoal e relações humanas". Tais técnicas foram trabalhadas e descritas por autores como: Kelly (1996, p. 24-25), Stickler (2001, p. 44-45) e Mynard (2012, p. 24-37). No entanto, destaco nos recortes teóricos apresentados neste artigo apenas três dessas técnicas que são descritas por Stickler (2001) da seguinte forma:

- **Espelhamento:** consiste na repetição de uma palavra ou frase que já tenha sido utilizada pelo aconselhado. É utilizada para esclarecer a importância de um enunciado expressado ou por meio de palavras, ou por meio de pistas não verbais (gestos, tom de voz, postura corporal, etc).
- **Paráfrase:** trata-se da reflexão feita pelo conselheiro de um conteúdo apresentado por um aconselhado com palavras diferentes. Ao utilizar essa técnica o conselheiro tem como objetivo se certificar de que está compreendendo o que o aconselhado esta querendo dizer.

[2] A tradução desta e de todas as citações em lingual estrangeira no texto são de responsabilidade da autora. "Humanistic techniques promote growth in the target language and in the areas of personal development and human relations".

- **Resumo:** tem como objetivo selecionar pontos importantes que foram mencionados pelo aconselhado durante a sessão. Essa técnica permite que o aconselhado revise o assunto ou problema em questão durante a sessão.

Sendo assim, é preciso destacar aqui um novo personagem do contexto do ensino aprendizagem que, segundo Riley (1997), auxilia o aprendente a explicitar essas necessidades e objetivos dentro de seu processo de aprendizagem de línguas. Esse novo agente atuante no processo de aprendizagem auxilia o aprendente a identificar suas preferências por meio de técnicas, materiais apropriados e a elaborar um programa de aprendizagem, além de ensiná-lo a monitorar e avaliar o seu progresso. Trata-se do conselheiro linguageiro; e por meio dele é que verificaremos a aplicabilidade das técnicas de aconselhamento descritas aqui, bem como o seu impacto dentro da autonomia e na motivação do aprendente participante do estudo de caso em questão. O conselheiro também é um viés importante para o fomento da autonomia no processo de aprendizagem do aluno. A respeito dessa conexão entre os dois temas é o que trato na próxima subseção.

2.2 Aconselhamento e o processo de autonomização do aprendente: acredita-se que o processo de autonomização pode ser estimulado em qualquer contexto de aprendizagem, uma vez que, segundo Little (1991), trata-se de uma medida significativa de independência do controle do outro, tornando o aprendente no que Benson (2001), afirma ser alguém que tem "a capacidade de assumir o controle da própria aprendizagem"[3].

É bem realidade que a autonomização é um processo que depende de muitos fatores e que requer uma mudança de atitude por parte do aprendente que se predispõe a ter algum efeito positivo dentro de sua experiência de aprendizagem. Eles devem em algum momento, incorporar características como: autoconhecimento, autoconfiança, cooperação, e engajamento dentro do próprio processo de aprendizagem por meio da gerência e do discernimento que implicam, também, em tomadas de decisões do que vem a ser positivo ou negativo para eles e determinados momentos.

[3] "Autonomy is the capacity to take the control of one's learning" (BENSON 2001, p.2).

Duas autoras que corroboram com a ideia de que a autonomia é um processo gradual são Scharle e Szabó (2000) quando afirmam que para que haja a constatação de uma atitude mais autônoma por parte do apredente, é necessário a observância de três momentos distintos: (i) conscientização como sendo o primeiro passo para que o aprendente passe a se conhecer e entender sua importância dentro do próprio processo de aprendizagem, (ii) uma mudança de atitude diante de sua tomada de consciência e nova visão a respeito dele mesmo dentro do processo, (iii) por último ele passa a assumir a responsabilidades e a tomar decisões mais conscientes em relação a sua forma de aprender, o que irá, por consequência, favorecê-lo no processo.

Vale ressaltar ainda que a autonomia não é sempre uma constante, ela reflete um caráter multidimensional podendo assumir formas diferentes para cada aprendente e sofrer variações em diferentes épocas e contextos como afirma Benson (2001). Por conseguinte, nas seções de aconselhamento linguageiro, procuramos constantemente conscientizar o aluno a respeito da autonomia, protegendo seu gradativo desenvolvimento, o que gerará um impacto também em seu processo motivacional.

2.3 O aconselhamento linguageiro e a motivação: o aspecto motivacional no ensino aprendizagem de línguas adicionais também é um fator importante no trabalho do aconselhamento linguageiro, pois os conselheiros costumam se deparar com essas questões durante suas sessões com os aconselhados. O tema motivação é um assunto constantemente acessado desde o início do século XX, sendo estudado em nossa área de atuação por vários nomes já conhecidos como Ushioda (1996) e Dörnyei (1998, 2000-2011, 2005). Este último, juntamente com outro pesquisador, István Ottó (DÖRNYEI; OTTÓ 1998), estabeleceu o modelo que explica a motivação como um processo de dinâmico de controle psicológico que protege a concentração e dirige esforços contra distrações pessoais e / ou ambientais, e assim ajuda no desempenho da aprendizagem.

Esse modelo já serviu como base para vários outros trabalhos desenvolvidos a respeito da importância do fator motivacional para se aprender uma língua adicional anteriormente. Durante o desenvolvimento deste projeto, ele também auxiliou na preparação que fiz para lidar com o processo motivacional do aconselhado em questão e

pudesse, também, estabelecer estratégias para auxiliá-lo a gerenciar os seus problemas relacionados a esse aspecto de sua aprendizagem.

A seguir, farei uma descrição de como organizei o estudo de caso. Descreverei o contexto, o perfil do aconselhado em questão e os instrumentos utilizados para coleta das informações utilizadas como dados de pesquisa.

3. METODOLOGIA: decidi conduzir um estudo de caso em que procurei estudar a interação conselheira/aconselhado utilizando as redes sociais como instrumento para coleta de dados. De acordo com Merrian (1988) um estudo de caso é capaz de gerar um conhecimento diferente de algo que é obtido a partir de outros meios por se tratar de uma metodologia mais contextualizada, voltada para a interpretação do leitor a partir de fatos concretos. Yin (2003) corrobora com esse ponto de vista ao afirmar que o estudo de caso é uma técnica de pesquisa que consiste em uma investigação empírica e abrange um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real de forma planejada.

Planejamento este que envolve desde a coleta dos dados até a análise dos mesmos. Tendo como base essas definições, estabeleci um estudo de caso, onde, mesmo tendo apenas um aluno a ser observado, pude analisar minha interação com ele por meio de dois instrumentos que descrevo juntamente com o contexto e o perfil do aluno com quem trabalhei durante um ano com intuito de responder as perguntas por mim propostas.

3.1 Descrição do contexto e sujeito de pesquisa: o contexto que abrigou a pesquisa em questão foi o curso de letras com habilitação em língua inglesa da Universidade Federal do Pará, quando ainda estava em vigor o projeto pedagógico de 2004[4].

O aluno/sujeito de pesquisa se encontrava na faixa dos 20 anos, cursando o último semestre do curso da graduação de Letras-Inglês e já estava inserido no mercado de trabalho, atuando em uma escola de nível fundamental, ou como professor particular em alguns momentos.

[4] Todas as atitudes e tomadas de decisão tiveram o intuito de atender a necessidade dos alunos envolvidos nessa realidade. A partir de 2010 um novo projeto entrou em vigor com disciplinas voltadas para a escrita acadêmica, provocando mudanças na realidade encontrada por alunos que escreverão seus TCCs a partir deste período o que, Talvez, dentro de alguns anos minimize as dificuldades de escrita dos alunos.

Ele manifestava interesses gerais por assuntos comuns ao perfil de sua faixa etária, tais quais: informática, series de TV e vídeo *games*. No âmbito acadêmico, o aluno em questão não manifestava atitudes que refletissem algum comportamento autônomo e apresentava uma boa proficiência na língua alvo, se destacando especialmente na habilidade oral, no entanto com relação a escrita acadêmica manifestava uma certa insegurança em razão de, na opinião dele, não possuir um vasto vocabulário e nem muita prática em escrever textos acadêmicos em inglês como veremos a seguir na seção de coleta e análise dos dados, porém não era um aluno relapso ou desinteressado.

3.2 Instrumentos de coleta de dados: para a obtenção dos dados de pesquisa foram coletadas três gravações de conversas presenciais (CPs) e as demais conversas extraídas da caixa de mensagem privada do *facebook* (FBs). Tanto as gravações quantos a troca de mensagens via rede social auxiliaram tanto no trabalho e no desenvolvimento detalhado do perfil desse aluno como aprendente, quanto na reflexão e na busca pela solução dos problemas que o aconselhado manifestava na hora de redigir um texto acadêmico. Nesse ponto destaco as conversas via *facebook, pois* permitiram dar continuidade ao trabalho iniciado nas conversas presenciais e também a possibilidade de agir sobre as dúvidas e angustias do aconselhado em tempo real.

O dados coletados foram transformados em recortes e parte deles serão apresentados e discutidos na próxima seção.

4. ANALISE E RESULTADO DOS DADOS: neste último momento, mostrarei os resultados que encontrei depois de proceder a análise dos dados, fazendo, quando pertinente, alusão ao referencial teórico explanado no início deste material. Apresentarei aqui alguns dos recortes extraídos das conversas entre conselheira e aconselhado como demonstração, primeiramente, das técnicas que foram utilizadas durante as sessões de aconselhamento e posteriormente tratarei das reflexões obtidas com relação ao aconselhamento interligado as teorias da autonomização do aprendente. Por último, tratarei da relação entre o aconselhamento linguageiro e o processo motivacional do aprendente em questão.

4.1. Aconselhamento linguageiro e suas técnicas: as primeiras conversas entre conselheiro e aconselhado, geralmente tem como objetivo o estabelecimento de um espaço de trabalho e também a geração de um perfil de aprendizagem do aconselhado em

questão. No entanto, os recortes apresentados aqui irão destacar os problemas do aprendente em relação ao seu processo de escrita e a aplicação das técnicas de aconselhamento linguageiro como uma ferramenta importante para auxiliar a conselheira a entender os problemas relatados pelo aconselhado. Para a produção deste artigo destacamos apenas as técnicas descritas por Stickler (2001), sendo elas o espelhamento, a paráfrase e o resumo.

4.1.1 Espelhamento: essa técnica consiste na "repetição de uma palavra ou frase chave que já tenha sido utilizada pelo aconselhado, com o objetivo de esclarecer a importância de um enunciado expressado ele"[5], ou por meio de palavras ou gestos que ele faz durante sua fala (STICKLER, 2001 p.44). Como observamos no recorte abaixo:

> CL: Mas... Por que tu chegaste a essa conclusão?
> AC: Porque eu não tenho **"paciência didática"!**
> CL: **"Paciência didática"?** Explica isso ai...
> AC: (...) dar aula
> CL: sim, lógico.
> AC: Eu não tenho a mesma paciência didática que tu tens pra dar aula (risos). (CP1)

Neste trecho relatado, o aconselhado utiliza o termo **"paciência didática"** para manifestar uma insegurança a respeito de seu desempenho como professor**.** Sem compreender muito bem o que o aconselhado deseja expressar com esse termo, a conselheira usa a técnica do espelhamento, repetindo o termo, porém, utilizando uma entonação interrogativa. Logo em seguida, ela pede que ele explique um pouco mais sobre o termo que utilizou, fazendo com que o aconselhado continue o seu depoimento, reutilizando o termo e fazendo uma comparação entre ele e a conselheira: "Eu não tenho a mesma paciência didática que você tem para dar aula".

Analisando essa fala com atenção, percebe-se que o aconselhado indica uma insegurança a respeito de si mesmo como profissional. Essa insegurança não é referente à sua competência, mas sim à paciência para lidar com os desafios diários de seguir a carreira de professor. Essa fala se torna fundamental para que conselheira e o aconselhado identifiquem os fatores internos e externos que bloqueiam o desenvolvimento do trabalho do aconselhado. Partindo desse esclarecimento, os dois

[5] "Is repeating a key word or a key phrase the client has used back to him or her.

juntos dão seguimento para desenvolver um plano acional que solucione os problemas elencados pelo aconselhado.

4.1.2 Parafrase: como já mencionado anteriormente nas referências, trata-se de uma reformulação de um enunciado já dito pelo aconselhado (STICKLER, 2001). Sabe-se aqui no procedimento de análise que os conselheiros utilizam esta técnica para se certificar de que estão compreendendo o que está sendo dito pelo aconselhado, como podemos observar no trecho abaixo:

> CL: E onde entrou o conselheiro na tua vida? Nesse sentido.
>
> AC: Nas correções acadêmicas, nas correções de ... porque é o seguinte: o orientador ele tem o dever de dizer olha, você tem que fazer isso, isso e isso. O aluno, ele não tem o conhecimento necessário e o orientador encaixa os termos, o que ele deve fazer, onde ele deve colocar, orientando em que momento ele deve fazer...eh...certas colocações da língua, certo? O orientador corrige, devolve e ... o conselheiro checa pra ver qual foi o resultado que ele teve.
>
> CL: **No caso, você ta querendo me dizer ai que o conselheiro ele entrou como uma terceira pessoa, como um auxiliar, mesmo, né? Como um...uma peça de andaime...eu posso te colocar assim, dentro do teu processo de escrita e dentro do ... dentro do teu processo de escrita.**
>
> AC: Sim...Sim! (CP3)

Neste recorte a aconselheira utiliza a fala do aconselhado alterando alguns elementos do discurso e reconstruindo a fala do aluno com a finalidade de auxilia-lo a perceber como o seu discurso está sendo entendido por ela e possa e se posicionar de uma forma mais clara a respeito do que ele está pensando.

4.1.3 Resumo: a terceira técnica descrita por Stickler (2001) e consiste em selecionar os pontos importantes mencionados pelo aconselhado durante e emissão de seu discurso e elenca-los oralmente para assegurar o entendimento do que ele quer dizer. No mesmo encontro presencial relatado acima, foi possível observar, em um outro recorte, a utilização desta estratégia:

> AC: Que é uma hora por dia que eu trabalho com o material do vestibular, uma matéria por dia, eu cumpro um conteúdo programático.
> CL: aH! Quer dizer que você tá se organizando pra estudar pro vestibular e o TCC fica como der
> (sorri)
> **AC: Não, não (responde com entonação forte), o TCC já tá no meio do caminho, se não, eu estouro, e não consigo fazer nada...**
> **CL: então você tá dividindo o seu tempo, é isso que você quer dizer.**
> AC: Como é que você tá dividindo o seu tempo entre estudar pro vestibular e o TCC?

(CP1)

O trecho destacado acima, relata a indecisão do aconselhado de continuar no curso e a conselheira continua as questões para conseguir detalhes a respeito da situação de seu aconselhado e ajudá-lo a compreender como sua situação é visualizada por alguém de fora do seu dia a dia. Porém, a conselheira neste segundo momento refaz as perguntas mudando alguns elementos da fala do aluno, complementando o discurso dele, resumindo a ideia que ele deixa transparecer “Ah! Quer dizer que você tá se organizando para o vestibular e o TCC fica como der?” A conselheira inclui essa questão do TCC que até aquele momento não havia sido mencionada por ele. Dessa forma, ela tenta fazer um resumo da situação para tentar chamar a atenção do aconselhado para que ele explique como planeja organizar seus novos planos de fazer um outro curso e finalizar o seu TCC.

Dando seguimento a análise dos dados, agora verificaremos alguns recortes que ilustram o fomento da autonomia e a interferência de conselheiro dentro do processo motivacional do aluno/sujeito de pesquisa.

3.2 Autonomia: o foco deste subtópico é analisar o comportamento do aconselhado em relação ao fomento da autonomia por parte da conselheira, e se houve, em algum momento, o desenvolvimento de suas próprias estratégias para escrever, reconhecer os próprios erros e tomar as próprias decisões a respeito de seu trajeto de aprendizagem:

> AC: acho q num vo aproveitar quase nada daquilo do qe eu fiz tava lendo aki e num bate com a ideia acima
> CL: como assim?
> **AC: fica muito vago, tb percebo que o parágrafo não se condiz com a ideia do texto acima e deixa vago a exposição do conteúdo anterior**
> CL: que bom que foi vc quem viu isso é sinal de vc começa e perceber os próprios erros e se auto-avaliar I'm so proud of you (FB12)

Destacamos neste trecho da conversa, a fala da conselheira a respeito das falhas percebidas pelo próprio aconselhado com relação a um parágrafo que ambos descrevem como “vago”. É Interessante notar que o primeiro a usar este termo é o aprendente e a conselheira em seguida reforça em forma de pergunta.

O aconselhado, então, inicia uma fala em que afirma não aproveitar nada do parágrafo e expondo os seus motivos, demonstrando assim, iniciativa de tomada de decisão e, portanto, um indicio de comportamento autônomo por parte dele, o que o

coloca na primeira fase do processo de autonomização descrito por Scharle e Szabó (2000), uma vez que em muitos momentos o aconselhado queria que ela elucidasse os erros do texto e agora consegue fazer isso por conta própria. Segundo a teoria, o aprendente começa a se conhecer e adquirir sua responsabilidade dentro do processo de aprendizagem.

3.3 Motivação: a respeito do fator motivacional obteve-se a seguinte fala do aprendente em uma conversa presencial que destaca a importância do conselheiro neste aspecto de sua aprendizagem:

> **AC: hmmm...o conselheiro me ajudou devido ao fato de eu estar desmotivado por não conhecer, não saber o que tinha que fazer, não saber como escrever e achar que tudo não ia dar certo. Então...ele me motivou, ele sentou conversou comigo, disse que aquilo era apenas um problema de leitura, um problema de escrita que seria solucionado com o tempo, através dos exercícios, um dos exercícios que ela me passou pra desenvolver o vocabulário era o do Bing, Bang, Bongo, um exercício de escrita, pra montar textos. Nós fizemos alguns deles durante as sessões e...foi proveitoso e...o que desenvolveu melhor minha escrita acadêmica quanto a paragrafação de textos (CP3).**

Obteve-se assim, a confirmação por parte do aprendente a respeito da importância do conselheiro em seu processo motivacional, no sentido de prover uma atmosfera de equilíbrio quando ele se encontrava em uma situação desfavorável. Vimos ai, a importância das características já citadas a respeito desse personagem e a confirmação de que o conselheiro realmente precisa ser um facilitador promovendo tanto o crescimento da proficiência da língua alvo quanto o desenvolvimento pessoal do aluno em questão. Isso se dá pelo encorajamento e motivação dos apredentes quando estes falam de si mesmos, como afirma Moskowitz (1981), tornando o conselheiro, um agente poderoso para proteger a motivação durante a fase acional do esquema descrito por Dörnyei e Ottó (1998).

5. CONCLUSÃO: o conselheiro linguageiro quando faz o uso apropriado das técnicas de aconselhamento, é capaz de auxiliar de maneira eficaz o processo de escrita do aluno. Agindo na posição de um agente intermediário entre o orientador e o aluno, ele ocupa o papel de alguém que já passou pela experiência de redigir um texto acadêmico, possui um nível de conhecimento maior a respeito do gênero TCC e, por estar em uma situação de “igualdade” do ponto de vista de

não exercer autoridade sobre o aprendente, torna-se um gerador de empatia, criando um ambiente favorável e acessível para que o aprendente converse sobre suas dificuldades linguageiras.

A respeito dos impactos que o aconselhamento pode causar no fomento da autonomia e da motivação do aluno, conclui-se que o conselheiro é um agente importante, pois suas tem atitudes pautadas em uma série de técnicas que propiciam o trabalho com a construção e o questionamento sobre se aprender de forma mais autônoma e também age como um agente afetivo capaz de auxiliar o aprendente nos momentos em que a motivação desse aluno para escrever esteve baixa, ajudando na "proteção" desta motivação.

REFERÊNCIAS:

BENSON, Phil. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, England: Pearson, 2001.

DÖRNYEI, Zóltan. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge, 2001.

DÖRNYEI, Zóltan. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge, 2001.

DUFF, Patricia. *Case Study Research in Applied Linguistics*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 2008.

McPHERSON, Marina; VISMANS, Roel (Ed.). *Beyond Language Teaching towards Language Advising*. London: CILT Publications, 2001. P.40-52. P.6

MOSKOWITZ, Gertrude. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. A Sourcebook on Humanistic Teaching. Boston: Heinle & Heinle, 1981.

RILEY, Philip. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. (Ed.) *Autonomy & Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997. P. 114-131.

SCHARLE, Ágota; SZABÓ, Anita. *Learner Autonomy*. A guide to developing learner responsibility. Cambridge: Cambridge, 2000.

STICKLER, Ursula. Using counseling skills for advising. In: MOZZON-

USHIODA, Emma. *Learner autonomy*: the role of motivation. Dublin: Authentik, 1996.

YIN, Robert K. *Case Study Research:* design and Methods. 3º ed. London: Thousand Oaks, 2003.

APRENDIZAGEM E O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE: A RELAÇÃO ENTRE ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO, EMERGÊNCIA E BACIAS ATRATORAS

Isabelly Raiane Silva dos Santos (UFPA)[1]

RESUMO: A teoria da complexidade procura estudar sistemas dinâmicos e seus componentes. Sem precisar de uma liderança central, estes conseguem se agregar e fazer parte de uma organização coerente. O crescimento de trabalhos sob a luz desta teoria contribui para compreender ensino e da aprendizagem de línguas a partir de um novo prisma. Esta pesquisa teve como objetivo expor aspectos que evidenciem a relação do paradigma da complexidade com as trajetórias de aprendizagem de línguas estrangeiras. Por essa razão, o foco foi voltado para dois elementos presentes nas bases teóricas do estudo: emergência e bacias atratoras. Esta pesquisa a qual está embasada em autores como Larsen-Freeman (1997), Martins e Braga (2006), Mynard (2012) e Paiva (2014) procura expor momentos da trajetória de aprendizagem de duas estudantes de inglês. Para coletar os dados e consolidá-la foi necessário recorrer às sessões de aconselhamento linguageiro, prática cujo objetivo é promover a autonomia do estudante e elevar seu grau de motivação. Para esta discussão foram explorados dados qualitativos tais como entrevistas, narrativas e relatos orais. Os resultados mostraram que tornou-se evidente que a compreensão de um sistema de aprendizagem nos permite constatar de maneira holística a relação da aquisição de segunda língua com o paradigma da complexidade.

PALAVRAS-CHAVE: Bacia atratora; Emergência; Paradigma da complexidade.

ABSTRACT: Complexity theory seeks to study dynamic systems and their components. Without a central leadership, they can join and be part of a coherent organization. The growth of works under the light of this theory contributes to understand teaching and language learning from a new prism. This research had as objective to expose aspects that evidence the relation of the paradigm of complexity with trajectories of foreign languages learning. For this reason, the focus was on two elements present in the theoretical bases of this study: emergence and attractor basins. This research, which is based on authors such as Larsen-Freeman (1997), Martins and Braga (2006), Mynard (2012) and Paiva (2014) tries to expose moments of the learning trajectory of two English as a second language students. In order to collect data and consolidate it, it was necessary to resort to language counseling sessions, a practice whose objective is to promote student autonomy and increase the degree of motivation. For this discussion we explored qualitative data such as interviews, narratives and oral reports. The results showed that it became clear that the comprehension of a learning system allows us to

[1] Graduanda do curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará (UFPA). Bolsista PIBIC/UFPA. E-mail: isabellyraianeufpa@gmail.com.

verify holistically the relationship of a second language acquisition with the complexity paradigm.
KEYWORDS: Attractor basin; Emergency; Complexity paradigm.

INTRODUÇÃO

Aplicada a diversas áreas, a noção de complexidade é abrangente. O movimento científico surgido no século passado parte do princípio de que o comportamento do sistema complexo é maior que a soma dos comportamentos de seus componentes. O termo “complexo” é explicado devido ao grande número de componentes em interação.

Em 1997, a pesquisadora Larsen-Freeman é responsável por trazer à tona a relação entre complexidade e desenvolvimento de segunda língua. Por meio de um artigo, a pioneira estudou a conexão entre os temas e expôs as semelhanças entre ambos.

Apesar do estudo sobre a complexidade relacionada à aprendizagem de língua ser considerado novo no Brasil, diversos autores se destacam no cenário científico do campo da Linguística Aplicada: Nascimento e Paiva (2011) e Paiva (2009; 2011; 2013; 2014).

O objetivo geral desta pesquisa é evidenciar a interdependência dos aspectos contidos em um sistema adaptativo complexo, associando-o ao processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Dentre os objetivos específicos é possível citar: detalhar o sistema da aprendizagem de línguas de duas estudantes de língua inglesa; observar, nesses sistemas, a existência de dois fenômenos descritos pela teoria da complexidade: a formação de bacias atratoras e a emergência de novos comportamentos.

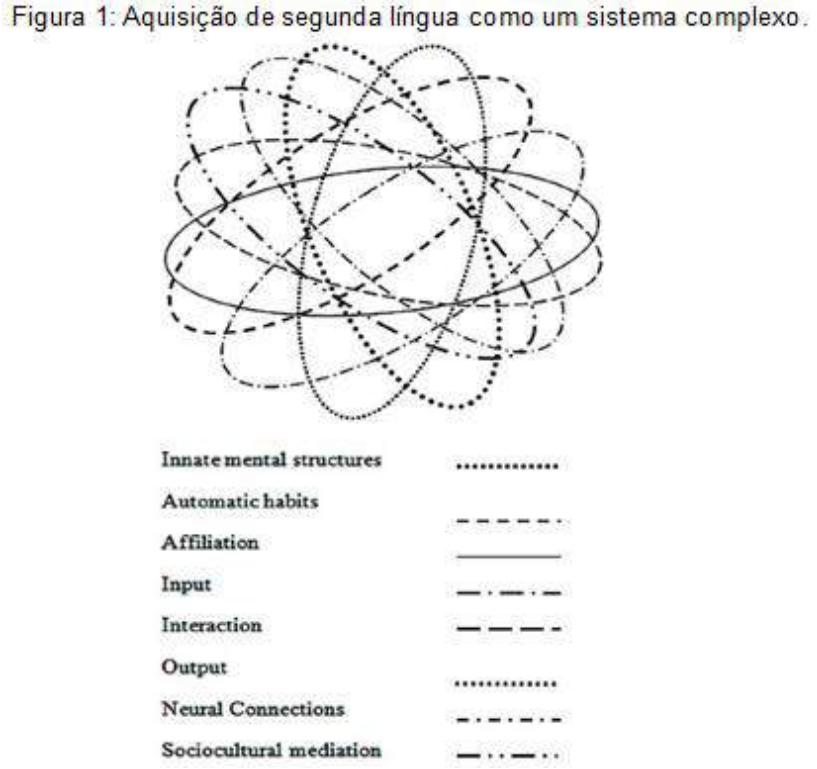
1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1. 1 A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO UM SAC

Um sistema é considerado complexo quando apresenta uma variedade de elementos conectados e em interação. Sua característica adaptativa é explicada devido à capacidade de se modificar e se auto-organizar. A aprendizagem de línguas pode ser caracterizada como um SAC pois é considerada um processo não linear e sujeito à mudança. Além disso, há inúmeras interações entre diferentes elementos.

De acordo com Paiva (2014, p. 146), “a aquisição da segunda língua não é vista como tendo começo e fim, em uma progressão sequencial, mas como um fenômeno irregular, não linear, iterativo e auto-organizado”. A autora ilustra graficamente a ideia de aquisição da segunda língua sob o paradigma da complexidade (Figura 1).

Figura 1: Aquisição de segunda língua como um sistema complexo.



Fonte: PAIVA (2014, p. 149)

A partir da figura, concluímos que o paradigma da complexidade acolhe diversas teorias relacionadas à aquisição de segunda língua. Apesar de terem sido propostas por autores diferentes e em épocas distintas, todas estão em contato, inter-relacionando-se.

O conselheiro linguageiro é outro elemento do sistema aprendizagem de línguas. Segundo Carson e Mynard (2012), o aconselhamento linguageiro é um processo em que se oferece ajuda aos alunos a fim de torná-los mais autônomos na aprendizagem de línguas. Para isso é estabelecida uma relação entre conselheiro e aconselhado. Sua relação com os SACs se dá a partir do momento em que o mesmo está incluído no

sistema de aprendizagem de línguas, por isso, também pode ser considerado um subsistema complexo.

1. 2 ATRATORES OU BACIAS ATRATORAS

Segundo Larsen-Freman (1997), atrator ou bacia atratora é um comportamento que um sistema dinâmico prefere, em outras palavras, um padrão no qual o mesmo aparentemente se estabiliza. Os atratores exibem comportamentos dinâmicos e qualquer mudança na trajetória do SAC poderá acarretar na variação dos mesmos. Um dos exemplos citado por Larsen-Freeman e Cameron (2008) em relação aos atratores diz respeito aos exercícios físicos praticados por uma pessoa como se pode ver na figura 2.

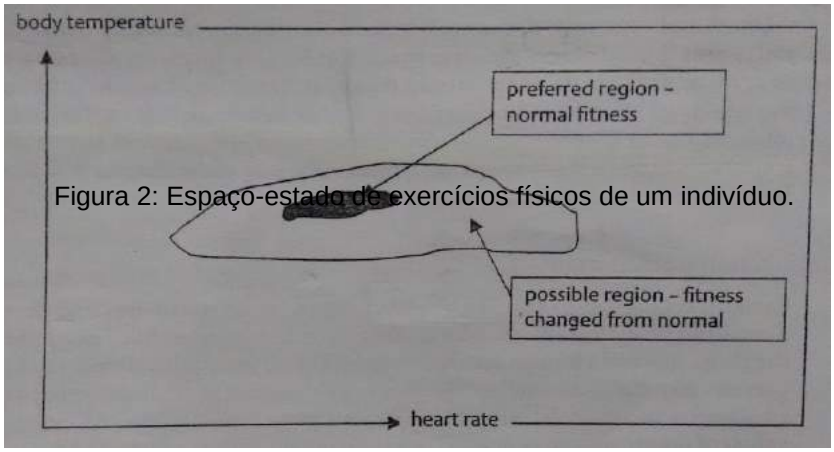
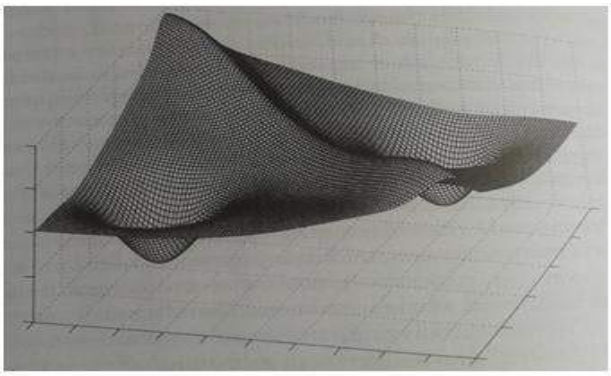


Figura 2: Espaço-estado de exercícios físicos de um indivíduo.

Fonte: LARSEN-FREEMAN; CAMERON (2008, p. 50)

Também é visível a região possível, aquela não desejada, que por alguma razão, como, doença ou falta de motivação, por exemplo, poderá fazer parte da trajetória do sistema, já que o mesmo se deslocará até ela. Deixar a bacia atratora pode tornar-se algo difícil, já que o sistema se encontra em um estado que demandaria uma energia maior para superá-lo. As bacias podem ser representadas por vales e depressões de diferentes tamanhos e profundidades (Fig. 3).

Figura 3: Espaço-estado de um sistema complexo.



Fonte: LARSEN-FREMAN; CAMERON (2008, p.46)

Nota-se que na imagem acima o sistema poderá se encontrar em qualquer ponto da paisagem, sendo todos viáveis, porém nem todos preferidos. Ainda, a figura mostra claramente duas depressões as quais representam a presença de bacias atratoras.

1. 3. EMERGÊNCIA E MUDANÇA DE FASE

Devido às propriedades dinâmicas e à capacidade de adaptação, após mudanças, há evidências de auto-organização. O que emerge tem escala ou nível diferente da fase anterior. Portanto, emergência é o aparecimento de um novo estado que se encontra em um nível de organização maior que o anterior (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Um dos exemplos clássicos diz respeito às formigas ou abelhas. No momento em que estão sozinhas, são animais simples. Entretanto, quando são vistas como parte de uma colônia, é notada uma sociedade extremamente perspicaz. Portanto, nota-se que o todo é maior e mais inteligente que a soma das partes, ou seja, o nível de organização do sistema atual é mais elevado que aquele observado em seu estado anterior.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia desta pesquisa de cunho qualitativo interpretativo consistiu em, além de estudos teóricos, recorrer às sessões de aconselhamento linguageiro, realizadas na própria universidade. Dados coletados são provenientes de duas estudantes de língua inglesa. Ambas foram aconselhadas pela primeira autora desse estudo.

A primeira, AC1CL22, possuía grau básico de proficiência no idioma. Era aluna de pós-graduação de um curso na área de Ciências Exatas e procurou estudar inglês nos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE) da UFPA visando o sucesso profissional.

A segunda, AC3CL22, estudou a língua desde criança. Após terminar o ensino médio, ingressou do curso de graduação em Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa. Atualmente cursa o terceiro semestre da graduação. Concluiu o curso livre de inglês, considera seu grau de fluência no idioma avançado.

A conselheira é estudante de graduação do mesmo curso que a AC3CL22 e frequenta as reuniões do grupo de pesquisa “Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade”, o que a tornou capacitada para exercer a função de aconselhar.

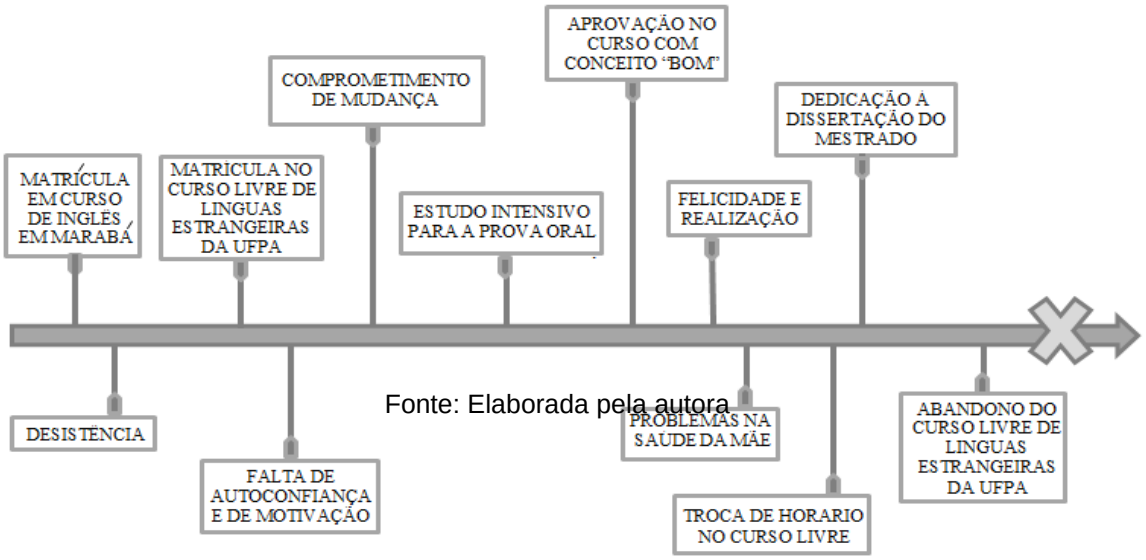
Alguns dos instrumentos utilizados na coleta e análise dos dados foram: registros escritos, questionários, desenho do “eu atual” e “eu futuro”, ficha de metas, produções das aconselhadas, gravações de voz, narrativa de aprendizagem e relatos orais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 ACONSELHADA AC1CL22

A partir do primeiro contato com a aconselhada, foi possível notar o quanto a aprendizagem da língua inglesa, em sua concepção, era algo extremamente difícil. A imagem abaixo tem como objetivo expor os principais acontecimentos na trajetória do SAC desta aprendente (Fig. 4), enfatizando os fatos em uma escala de tempo.

Figura 4: Linha do tempo da trajetória da aconselhada AC1CL22.



Fonte: Elaborada pela autora

O primeiro contato da AC1CL22 com a língua alvo deu-se em sua cidade natal, no interior do Pará, quando se matriculou em uma escola de idiomas. Após estudar por um ano, a aconselhada resolveu abandoná-lo, pois estava bastante desmotivada devido ao horário inconveniente, à falta de qualificação da professora e à baixa qualidade do curso.

A AC1CL22 era aluna de mestrado em um curso na área das Ciências Exatas e precisava aprender a língua para ingressar no doutorado. Por isso, resolveu matricular-se nos CLLE da UFPA. Ela relatou ser pouco autoconfiante. Além disso, sentia muito medo ao falar inglês em público pois possuia receio em errar. Por isso, percebi a necessidade de incentivá-la e de mostrar modos úteis para abandonar essa concepção.

Discutimos a importância de realizar ações relevantes à aprendizagem, como por exemplo: assistir filmes e séries com a legenda e áudio em inglês, baixar aplicativos, vídeos e *podcasts*, ler notícias de países cujo idioma nativo é a língua alvo, entre outras.

Em outro encontro, a aconselhada aparentava uma felicidade extrema. O motivo foi sua nota "oito" na prova oral. Ademais, a mesma afirmou que estava confiante em si. Nesse momento, notamos a emergência de novos comportamentos, o que nos faz perceber uma elevação da motivação intrínseca e um sentimento de perseverança. As

interações e adaptações possibilitam que os agentes de um sistema de auto organizem, levando, à emergência de novos padrões e comportamentos (MARTINS; BRAGA, 2007).

A AC1CL22 foi aprovada no CLLE com conceito “bom”. Para o ano de 2016, a aprendente pretendia descobrir estratégias para aprender inglês de modo mais agradável. Segundo Oxford (1990, p. 9), as estratégias buscam “tornar o aprendizado mais rápido, mais prazeroso, mais autodirigido, mais eficaz e mais transferível para outras situações”.

Em 2016, ela estava radiante e havia começado a pôr em prática seus planos. Seria o início de uma etapa com mais metas cumpridas e desafios superados. Entretanto, devido aos problemas com a saúde de sua mãe e necessidade de terminar a dissertação do mestrado, a mesma trocaria seu horário de aula, passando a estudar aos sábados.

Em seguida, a AC1CL22 tomou a iniciativa de abandonar os CLLE e dedicar-se somente à sua dissertação. Além disso, não manifestou interesse em voltar a estudar o idioma futuramente. Por esses motivos, resolveu afastar-se e finalizar a prática do aconselhamento linguageiro. Isso nos leva a observar uma das características do SAC, a imprevisibilidade (LARSEN-FREEMAN, 1997). Ao final, devido ao fato da mesma ter abandonado o curso e não mais estudar inglês, o seu sistema estagnou-se e extinguiu-se.

3.2 ACONSELHADA AC3CL22

A AC3CL22 teve seu primeiro contato com a língua inglesa na infância. Sempre observava livros estrangeiros, estudava sozinha, por isso, foi matriculada em um curso de inglês. A partir daí, se interessou pela língua e resolveu cursar a graduação nesta área.

Em relação às dificuldades é possível citar a habilidade da escuta e fala. Nem sempre entende as frases de modo claro. Sente vergonha ao falar e comete erros de pronúncia. Observa-se que seu sistema encontra-se em um atrator, e seria necessária uma perturbação para desalojar o sistema daquele comportamento (JUARRERO, 1999).

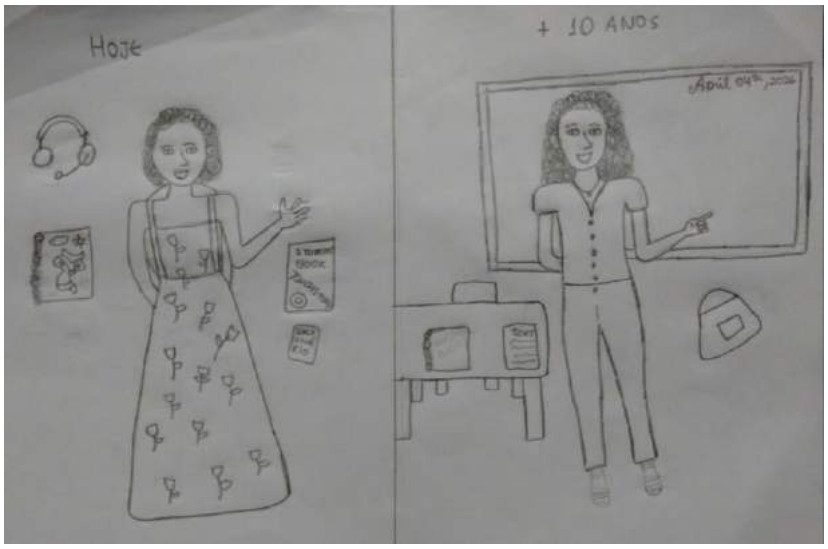
Para mitigar as dificuldades, procura escutar músicas e acompanhá-las. Sua principal estratégia é participar de oficinas de inglês. Nelas, o estudante expressa suas

ideias e opiniões. Além do mais, sempre que possível assiste vídeos na internet sobre assuntos variados. Também gosta de ver filmes e desenhos animados em inglês.

Para sanar o nervosismo, incentivei-a a treinar para uma apresentação de seminário, assim ficaria mais confiante. Ela me informou que a estratégia havia dado certo. Aqui podemos observar a mudança de fase e a emergência de comportamento. A AC3CL22 superou a turbulência e alcançou uma nova fase de aquisição, exibindo um novo comportamento, passando para um novo atrator (PAIVA, 2013).

O fato da língua alvo estar presente na concepção que a aconselhada tem do seu "eu atual" e do "eu" ideal" é uma condição positiva para a aprendizagem, uma vez que isso será um fator impulsionador da aprendizagem. Portanto uma relação entre o conceito de "eus" possíveis e motivação terá influência crucial sobre seu estado motivacional (USHIODA, 2011).

Figura 5: Ilustração do "eu" atual e do "eu" futuro.



Fonte: Elaborado pela aconselhada

Na ilustração é possível perceber a mesma pessoa em duas fases da vida. A primeira representa o momento atual. A aconselhada é uma aluna da graduação e utiliza o livro didático, caderno e dicionário para impulsionar a aprendizagem. Na segunda parte da imagem é evidenciado seu papel como professora, daqui a dez anos. Ela gostaria de aparentar uma postura séria e comprometida com a aprendizagem de seus alunos.

A descrição da trajetória dessa aprendente evidencia que um sistema de aquisição vivo está sempre em movimento e nunca atinge o equilíbrio, embora ele sofra períodos de maior ou menor estabilidade (PAIVA, 2011). Além disso, o caos no processo de aprendizagem de segunda língua traz instabilidade, mas cria espaço para que os aprendentes se tornem autônomos e conscientes das oportunidades (PAIVA, 2009).

4 CONCLUSÃO

A partir do contato com as aconselhadas, foi possível descrever seus respectivos sistemas de aprendizagem sob o paradigma da complexidade, enfatizando a emergência de novos comportamentos e a formação de bacias atratoras. Apesar de serem encontradas nos sistemas analisados, cada sistema pode experimentar atratores distintos, assim como a emergência de comportamentos variados. Isso evidencia que as trajetórias de aprendizagem são diferentes e cada sistema adota uma rota a partir das escolhas dos aprendentes.

Portanto, em um sistema, a aprendizagem pode tomar rumos inesperados e nem sempre ocorrer como planejada. Ela é cercada por incertezas, aleatoriedade e por obstáculos. Além disso, é guiada por escolhas, sendo o futuro incerto e dependente delas, no qual um pequeno aspecto, dentre os inúmeros componentes presente no sistema pode levar o aprendente ao sucesso ou ao fracasso na aprendizagem de segunda língua.

REFERÊNCIAS

JUARRERO, A. **Dynamics in Action: intentional behavior as a complex system**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos / Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**. Oxford, v.2, n.18, 1997, p. 141-165.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

MARTINS, A.; BRAGA, J. Caos, complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Campo Grande, v.7, n.2, 2007, p. 215-235.

MYNARD, J.; CARSON, L. (Ed.) **Advising in Language Learning**: dialogue, tools and context. Harlow: Pearson, 2012.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies**: What Every Teacher Should Know. Boston, Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. Aquisição de segunda língua na perspectiva da complexidade. In: PAIVA, V. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 141-151.

_____. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V.; NASCIMENTO, M. (Orgs.) **Sistemas adaptativos complexos***:* lingua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p. 187-203.

_____. Chaos and the complexity of second language acquisition. In: BENSON, P.; COOKER, L. (Ed.). **The applied linguistic individual:** sociocultural approaches to identity, agency and autonomy. Sheffield; Bristol: Equinox, 2013. p. 59-74.

_____. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V.; FERREIRA, E.; STORTO, L. **Análise de textos falados e escritos:** aplicando teorias. Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 71-86.

USHIODA, E. Why autonomy? Insights from motivation theory and research. **Innovation in Language Learning and Teaching**. Coventry, v.5, n. 2, 2011, p. 221-232.

ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO EM CENTROS DE AUTOACESSO

Juliana Araújo Ribeiro (UFPA)[1]
Walkyria Magno e Silva (UFPA)[2]

RESUMO: Frequentemente presentes em universidades, os centros de autoacesso (CAAs) são espaços que disponibilizam recursos e atividades para aprendizagem independente de uma língua, além da sala de aula. Um dos serviços oferecidos por esses espaços é o aconselhamento linguageiro (AL), o qual é definido como um suporte dado a aprendentes de línguas a fim de que eles otimizem seus processos de aprendizagem (CARSON; MYNARD, 2012). Este estudo baseia-se nos estudos de Stickler (2001), Carson e Mynard (2012) e Kato e Mynard (2015) sobre AL e de Gardner e Miller (1999) acerca dos CAAs. O objetivo deste texto é discutir como o AL se insere nos CAAs e qual sua importância para o mesmo. A partir da análise de questionários sobre CAAs em universidades brasileiras realizado no período de 2015-2016, buscou-se identificar se e como a prática do AL vem se desenvolvendo nesses contextos. Os resultados mostram que metade das universidades com CAAs oferecem aconselhamento linguageiro, refletindo a presença significativa desse serviço. Por fim, o contexto de um CAA de uma universidade do norte do Brasil que oferece AL é descrito, mostrando o número de alunos beneficiados e como eles demonstram a melhoria no seu processo de aprendizagem de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Centros de autoacesso; Aconselhamento linguageiro.

RESUMO EM LÍNGUA-ESTRANGEIRA: Often present in universities, self-access centers (SACs) are spaces that provide resources and activities for independent language learning beyond the classroom. One of the services often offered there is language advising (LA), which is defined as the support given to language learners so that they enhance their learning processes (CARSON, MYNARD, 2012). This study is based on the studies of Stickler (2001), Carson and Mynard (2012), Kato and Mynard (2015) on LA and Gardner and Miller (1999) on CAAs. The aim is to discuss if and how LA occurs in SACs in Brazil. From the analysis of a questionnaire answered by Brazilian universities in 2015 and 2016, the presence of SACs was identified. Results show that half of the universities that answered the questionnaire offer the advising service, reflecting a significant presence of these spaces in tertiary education nowadays. The analysis shows the context of a SAC in a university in Northern Brazil, which offers LA. The number of students who attended LA sessions and how they demonstrate an improvement in their language learning process will be shown.

PALAVRAS-CHAVE EM L. E: Autonomy; Self-access centers; Language advising.

[1] E-mail: julianaribeiro.br@gmail.com
[2] E-mail: walkyriamagno@gmail.com

Introdução

Estudos sobre a relevância da promoção da autonomia na aprendizagem de línguas são bastante representativos no campo da linguística aplicada. De uma concepção de aprendente autônomo como aquele que se responsabiliza pela sua aprendizagem (HOLEC, 1981) a uma compreensão de que a tomada de decisão pode variar de acordo com o momento e situação em que o aprendente se encontra (BENSON, 2001), o construto autonomia vem sendo identificado como um dos fatores relacionados a uma trajetória mais bem-sucedida na aprendizagem de línguas. Além disso, Ciekanski (2007) justifica a relevância da promoção dessa autonomia com três razões: uma razão ideológica, relacionada ao direito que o indivíduo tem de tomar decisões relevantes para si; outra psicológica, tendo em vista que aprendemos mais significativamente quando gerenciamos nossa aprendizagem; e, finalmente, um motivo econômico, pois o aluno autônomo prescinde de instrução contínua.

Nesse contexto, os centros de autoacesso (CAAs) se destacam por serem espaços que buscam fomentar a aprendizagem autônoma. Cada vez mais presentes em institutos de educação superior, os CAAs disponibilizam recursos e atividades para aprendizagem independente de uma língua que vão muito além da sala de aula (GARDNER; MILLER, 1999). Um dos serviços oferecidos nesses espaços é o aconselhamento linguageiro (AL), suporte dado aos aprendentes de línguas a fim de que eles otimizem seus processos de aprendizagem (CARSON; MYNARD, 2012).

Contudo, no contexto brasileiro, pesquisas sobre a presença dos CAAs e da oferta do aconselhamento linguageiro ainda são incipientes. Isto posto, o grupo de pesquisa intitulado “Aconselhamento em aprendizagem de línguas adicionais em centros de autoacesso em universidades” vinculado à Universidade Federal do Pará vem, desde 2014, investigando como o AL se insere nos CAAs no cenário nacional e qual a importância do AL para os mesmos. Acreditamos ser este o primeiro passo para se compreender a situação nacional. Neste artigo, primeiramente, apresentaremos uma breve fundamentação teórica sobre centros de autoacesso e aconselhamento linguageiro. Em seguida, apresentaremos e discutiremos os dados parciais da pesquisa a partir dos

questionários respondidos por professores de universidades brasileiras, e ilustraremos a discussão com a exposição do contexto de um CAA em uma universidade no norte do Brasil.

1 Considerações teóricas

Com o intuito de compreendermos a dinâmica do aconselhamento linguageiro nos centros de autoacesso no contexto brasileiro, é importante ilustrarmos os alicerces teóricos dessa pesquisa. Assim, a seguir, as principais características do CAAs e do campo do AL serão expostas.

1.1 Centros de autoacesso (CAA)

Os centros de autoacesso, cujo objetivo principal é a promoção da autonomia, têm um papel relevante no ensino-aprendizagem de línguas em várias partes do mundo (GARDNER; MILLER, 2011). Os CAAs surgiram a partir da evolução dos antigos laboratórios de línguas, comuns nas décadas de 1960 e 1970, os quais possuíam um viés behaviorista. Apesar de bastante difundidos, eles se mostraram insatisfatórios na promoção de uma aprendizagem significativa (GREMMO; RILEY, 1995). Morrison (2008) também explica que as origens dos CAAs podem estar relacionadas a uma série de mudanças de foco das pesquisas em ensino de línguas estrangeiras - maior ênfase ao aprendente do que aos métodos de ensino; maior independência dos aprendentes em relação aos professores, bem como, um crescente interesse na aprendizagem mediada por recursos tecnológicos. Além disso, o autor faz referência à criação, ainda no final dos anos 60, dos dois primeiros centros de autoacesso do mundo, o CRAPEL, na Universidade de Nancy na França, e outro na Universidade de Cambridge.

Mais recentemente expandidos para diversas partes do mundo, os CAAs são ambientes sociais centrados no indivíduo que buscam dar apoio e estimular o exercício da autonomia dos aprendentes de línguas dentro e fora desses espaços, fornecendo recursos, instalações e oportunidades para estudo e uso da língua (MYNARD, 2016). Tassinari (2013) já havia discutido que, inicialmente, grande atenção era dada aos tipos de materiais e recursos disponibilizados em um CAA. Mais ultimamente, houve uma

transição para uma visão centrada no próprio indivíduo. Assim, os CAAs são vistos como espaços que fornecem acesso ao 'self', ao indivíduo e às suas maneiras de conduzir seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto, destaca-se o aconselhamento linguageiro, serviço que busca atender as necessidades individuais dos aprendentes e os auxilia no processo de autoconhecimento e reflexão enquanto aprendente. A seguir, descreveremos mais aprofundadamente essa prática.

1.2 Aconselhamento linguageiro (AL)

O aconselhamento linguageiro é uma prática considerada emergente no contexto do ensino-aprendizagem de línguas e está cada vez mais presente nos centros de autoacesso de instituições educacionais, em particular de ensino superior (CARSON; MYNARD, 2012).

Para Stickler (2001, p. 43)[3], o AL fornece

> oportunidade aos aprendentes de esclarecerem suas necessidades e atitudes, desenvolverem suas habilidades de aprendizagem independente e encoraja-os a confiar no seu próprio julgamento sobre o que funciona para eles.

Em consonância com Stickler (2001), Kato e Mynard (2016) explicam que objetivo final do AL vai além do desenvolvimento da proficiência na língua alvo, pois o conselheiro procura ajudar o aconselhado a se tornar mais consciente dos processos que podem impactar sua própria aprendizagem. Esses processos envolvem a reflexão sobre crenças, sobre motivação e desmotivação, sobre suas dificuldades e talentos, sobre seu estilo de aprendizagem etc. Portanto, o suporte oferecido ao aconselhado é para ele que tome decisões mais conscientes acerca do seu processo de aprendizagem, impactando além

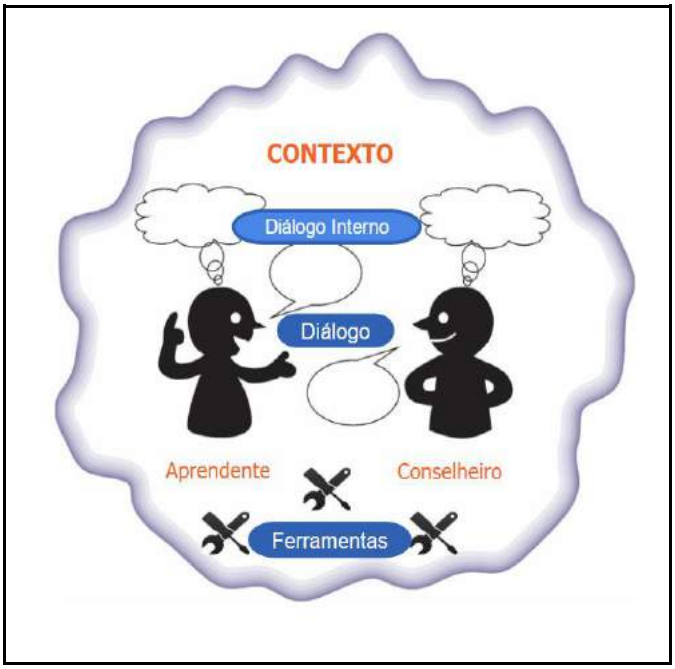
[3] **Nossa tradução de:** "opportunity for learners to clarify their needs and attitudes, develop their independent learning skills, and encourage them to trust their own judgment on what works for them". (STICKLER, 2001, p.43).

de sua competência linguística. Ademais, pode-se perceber que o objetivo do AL está em harmonia com a filosofia dos CAAs, como explicam Tassinari e Ciekanski (2013, p. 262)[4]:

> O aconselhamento linguageiro tornou-se parte integrante de muitos centros de autoacesso e é reconhecido como uma forma útil de garantir o acesso dos alunos às suas próprias percepções, crenças e experiências de aprendizagem e de facilitar o caminho desses alunos nos processos de aprendizagem auto-dirigida.

A fim de ilustrar essa prática, a seguir, discutiremos um modelo proposto por Mynard (2012) que descreve o AL em três dimensões: diálogo, contexto, ferramentas.

Figura 1: O modelo do diálogo, contexto e ferramentas para o aconselhamento em aprendizagem de línguas



Fonte: Mynard, 2012, p. 33

No modelo proposto acima, pode-se perceber a presença de dois atores: o aconselhado, aquele que fala de suas dificuldades e busca formas de otimizar sua aprendizagem, e o conselheiro, cujo papel é "ativar os processos reflexivos dos

[4] **Nossa tradução de**: "Language advising has become an integral part of many self-access centre set-ups and is recognised as a useful way of ensuring the learners' access to their own perceptions, beliefs and learning experiences, and of facilitating them in their self-directed learning processes" (TASSINARI; CIEKANSKI, 2013, p. 262).

aprendentes na aprendizagem de línguas por meio de um diálogo individual" (KATO; MYNARD, 2015, p. 38)[5]. As autoras também explicam que quando decidem participar das sessões, os aconselhados, em geral, relatam interesse em desenvolver sua proficiência na língua ou resolver questões afetivas. Contudo, Kato e Mynard (2015) afirmam que nem sempre as dificuldades relatadas são o real problema, sendo assim, é necessário escutar atentamente os aprendentes para ajudá-los a descobrir suas verdadeiras necessidades. Esse ato de escutar é representado no modelo, podendo ser reconhecido na posição do conselheiro e na do aprendente; o conselheiro ouve mais do que fala e o aconselhado aparece gesticulando e se comunicando.

Para Mynard (2012), o elemento central do modelo é o diálogo. Segundo a autora, o diálogo está relacionado com o uso de habilidades, oriundas, por exemplo, do campo da terapia, para a promoção de oportunidades de reflexão. Aliás, mais recentemente, com Kato, Mynard (2015, p. 16) chama-o de diálogo reflexivo, que é "diferente do diálogo cotidiano pois o primeiro baseia-se em um conjunto de estratégias intencionais e únicas"[6]. No modelo, é representado também o processo reflexivo no qual ambos o conselheiro e aconselhado estão imersos: o diálogo interno, que é quando o aprendente reflete sobre suas necessidades e o conselheiro pensa em como melhor responder ao que é relatado pelo primeiro.

Para estimular esse processo reflexivo, a autora descreve ferramentas a serem utilizadas pelo conselheiro. São elas as teóricas, as quais referem-se a todo o conhecimento do conselheiro que auxilia sua prática; as cognitivas, que servem para estimular processos metacognitivos, como, por exemplo, diários de aprendizagem, testes de estilos de aprendizagem etc. Finalmente, as ferramentas práticas, as quais estão relacionadas à logística das sessões.

[5] **Nossa tradução de:** "to activate learners' reflective processes in language learning through a one-to-one dialogue (KATO; MYNARD, 2015, p. 38)

[6] **Nossa tradução de:** "different from ordinary dialogue as it draws upon a set of unique and intentional strategies" (KATO; MYNARD, 2015, p. 16)

Toda essa interação está em um determinado contexto. Esse é mostrado no modelo por uma linha não uniforme que representa a variedade de possibilidades que existe em tal interação. As sessões podem ser tanto presenciais quanto virtuais, por e-mail, ou redes sociais, por exemplo. Geralmente, ocorrem em espaços além da sala de aula.

Este modelo ajudou-nos a explicitar os agentes envolvidos e suas práticas no contexto do AL. É importante compreender a sessão de AL como a combinação de todos esses fatores, o que leva a perceber a singularidade de cada sessão. Nelas, uma "combinação de diálogo e ferramentas pode ser usada por conselheiro habilidoso para estimular reflexão através de discurso oralizado (interação social) ou discurso interior" (MYNARD, 2012, p. 35)[7].

2 Análise e discussão dos dados

Este artigo advém dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa designado "Aconselhamento em aprendizagem de línguas adicionais em centros de autoacesso em universidades". Tal grupo é vinculado à Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará (UFPA). Desde o ano de 2014, investigamos como o AL se insere nos CAAs no contexto brasileiro, a fim de identificar as suas principais características bem como a importância da oferta desse serviço nesses espaços.

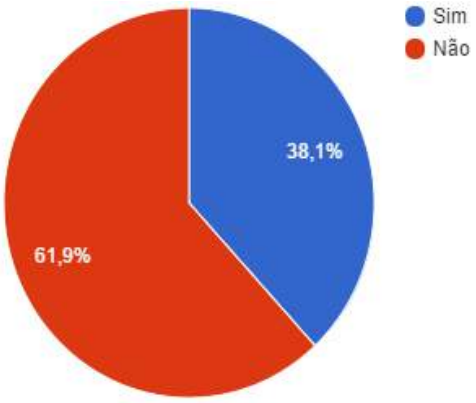
Especialmente, no presente trabalho, apresentamos os dados coletados que se referem a uma das etapas do trabalho desenvolvido no grupo de pesquisa, a qual consistiu na aplicação de questionários a universidades brasileiras no período 2015-2016. Nosso objetivo foi mapear as instituições que possuem CAAs e ofertam o serviço de AL aos seus estudantes.

Os questionários foram enviados a diversas universidades brasileiras, com o apoio na divulgação por redes institucionais, como a Associação de Linguística Aplicada do

[7] **Nossa tradução de:** "a careful combination of dialogue and tools is used by a skilled advisor to stimulate reflection through articulated speech (social interaction) or through private or inner speech" (MYNARD, 2012, p. 35)

Brasil. A seguir, a figura 1 mostra os dados obtidos a partir das respostas aos questionários:

Figura 1: CAAs em universidades brasileiras

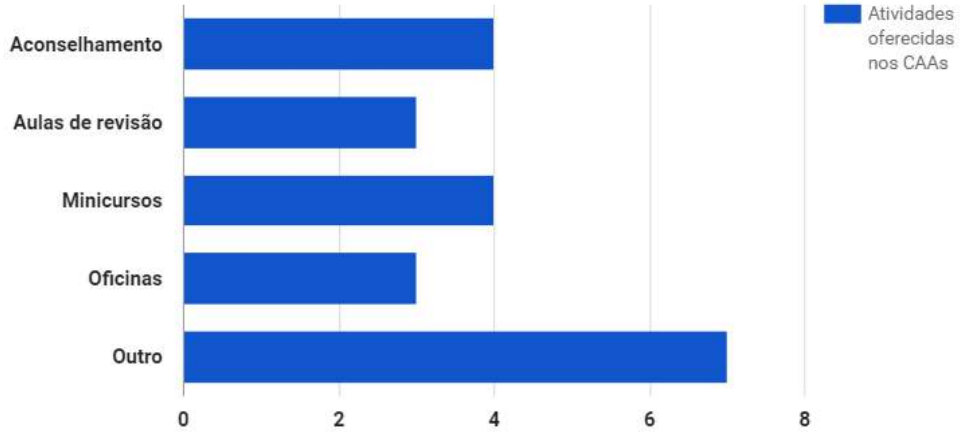


Fonte: dados fornecidos pelas autoras

A figura 1 representa as respostas de 21 universidades ao questionário. Dessas 21, 13 universidades (61,9%) não possuem um espaço dedicado ao estudo individualizado de uma língua, ou seja, elas não possuem um centro de autoacesso, e oito, o equivalente a 38,1%, responderam que sim. É possível verificar que a presença de CAAs já é expressiva no contexto nacional. No entanto, o baixo número de respostas aos questionários pode indicar um desinteresse ou desconhecimento acerca do tema, pois a divulgação dos questionários abrangeu muitas universidades brasileiras, mesmo os CAAs sendo reconhecidos como relevantes no processo da aprendizagem de línguas estrangeiras e estarem presentes em várias partes do mundo (GARDNER; MILLER, 2013), percebe-se que estudos no contexto brasileiro se fazem ainda mais necessários.

Na figura 2, apresentamos os dados referentes à oferta de atividades por esses CAAs:

Figura 2: Atividades em CAAs



Fonte: dados fornecidos pelas autoras

Como vimos, os CAAs são ambientes sociais que oferecem diversas oportunidades para uso e estudo da língua estrangeira (MYNARD, 2016). Na figura 2, pode-se perceber que várias são as atividades oferecidas aos aprendentes de línguas nos CAAs das oito universidades que participaram da pesquisa. Dessas oito, metade delas afirmaram disponibilizar o serviço de aconselhamento linguageiro. Tal dado nos remete a proposição de Tassinari e Ciekanski (2013) sobre como o AL tornou-se parte integrante dos CAAs na atualidade por oportunizar o acesso às necessidades dos aprendentes e auxiliá-los no processo de autonomização. Vale ressaltar que os dados quantitativos obtidos a partir da aplicação dos questionários fazem parte da primeira etapa do trabalho realizado pelo grupo de pesquisa e que nos auxiliou a mapear quais universidades oferecem o AL. Na segunda fase, pretendemos investigar as características desses serviços com entrevistas e visitação desses quatro espaços.

A fim de ilustrar a dinâmica da oferta do AL nos CAAs, apresentamos o contexto de um CAA, ao qual o grupo de pesquisa está vinculado. Esse CAA chama-se Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA[3]) e oferece o AL desde 2011. Inicialmente, o AL foi planejado para atender a necessidade dos graduandos da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas apenas, mas ocasionalmente, atende também alunos dos cursos livres de línguas e do programa Idiomas Sem Fronteiras da mesma universidade. Entre o período de 2011 e 2013, foram aconselhados 39 alunos. De 2013 a 2015, 22 alunos e no

projeto atual que seguirá até fevereiro de 2017, já são 25 alunos que participam das sessões de aconselhamento linguageiro.

Percebe-se que os alunos que tiveram esse suporte apresentaram alterações em seus processos de aprendizagem de línguas. Em geral, tiveram uma trajetória mais bem-sucedida, com uma maior conscientização acerca da sua própria aprendizagem, ou seja, incrementaram sua atividade metacognitiva. Além disso, esses aprendentes demonstraram diversas práticas autônomas, reforçando o objetivo do AL, o qual é a promoção da autonomia (CARSON; MYNARD, 2012).

3 Considerações finais

O presente trabalho investigou a oferta do serviço de aconselhamento linguageiro em centros de autoacesso no contexto nacional. Primeiramente, foi apresentada a fundamentação teórica acerca dos CAAs e do AL. Em seguida, descreveu-se a metodologia utilizada para realizar esse estudo, o qual é resultado parcial dos trabalhos desenvolvidos por um grupo de pesquisa na UFPA, cujo objetivo é identificar a relevância da oferta do AL em CAAs no Brasil. Para tanto, nesta pesquisa, analisamos questionários encaminhados a universidades brasileiras acerca da presença e das características dos CAAs, incluindo os recursos e serviços oferecidos nesses espaços.

Dos dados coletados, pôde-se perceber que a presença dos CAAs é significativa, pois quase metade das universidades brasileiras que responderam ao questionário, possuem tal espaço. Ademais, a oferta do serviço de AL também é bastante representativa, o que nos permite identificar que, no Brasil, há práticas que estão em harmonia com o que vem acontecendo no âmbito mundial em relação ao ensino-aprendizagem de línguas: maior atenção ao processo de autonomização e atendimento às necessidades individuais dos aprendentes.

A fim de ilustrarmos, o funcionamento de um CAA e, mais especificamente, a contribuição do AL nesses espaços, expusemos e analisamos dados acerca de um CAA na Universidade Federal do Pará. Tal serviço, inicialmente, era oferecido somente aos alunos do curso de Letras e, hoje, atende também os participantes dos cursos livres e do

programa Idiomas Sem Fronteiras, o que pode indicar um maior interesse por parte dos alunos.

Apesar de termos identificado a presença dos CAAs e do AL nas universidades brasileiras, é relevante ressaltar o baixo número de respostas aos questionários, o que poderia indicar desinteresse no assunto ou até mesmo desconhecimento acerca desses espaços e da relevância dos mesmos. Como esta pesquisa focou na oferta de AL em CAAs, é possível que haja mais práticas de AL desvinculadas desses espaços. Assim, mais pesquisas acerca do tema no contexto brasileiro se fazem relevantes no sentido de promover uma maior compreensão e divulgação desses espaços e do serviço de AL.

Finalmente, os centros de autoacesso apresentam-se como espaços cada vez mais presentes em universidades tanto no contexto internacional como no nacional. O serviço de aconselhamento linguageiro também se torna parte essencial desses ambientes graças a atenção individualizada aos aprendentes e maior oportunidade de conscientização acerca do seu processo de aprendizagem. Assim, o centro de autoacesso associado ao serviço de AL, torna-se muito mais do que um espaço físico com disponibilização de materiais, mas pode ser uma oportunidade de acesso ao aprendente para estimular seu processo de reflexão e autoconhecimento. Acreditamos que quando o estudante passa a confiar em si e a tomar decisões sobre o que e como aprender, ele está, então, emponderando-se para outras situações e contextos de aprendizagem.

Referências

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman, 2001.

CARSON, L.; MYNARD, J. Introduction. In: CARSON, L.; MYNARD, J. (Eds.) *Advising in Language Learning:* dialogue, tools and context. Harlow: Pearson, 2012. p. 3-25.

CIEKANSKI, M. Fostering learner autonomy: Power and reciprocity in the relationship between language learner and language learning adviser. *Cambridge Journal of Education*. Vol. *37*(1), 2007. p. 111-127.

GARDNER, D., MILLER, L. *Establishing self-access:* from theory to practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

_____. Managing self-access language learning: Principles and practice. *System,* Vol. 39 (1), 2001. p. 78-89.

GREMMO, M. J.; RILEY, P. Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*. Vol. 23(2),1995. p. 151-164.

HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KATO, S; MYNARD, J. *Reflective Dialogue:* Advising in language learning. New York: Routledge, 2015.

MORRISON, B. The role of the self-access centre in the tertiary language learning process. *System*. Vol. 36, 2008. p. 123-140.

MYNARD, J. A suggested model for advising in language learning. In: CARSON, L.; MYNARD, J. (Eds.) *Advising in Language Learning:* dialogue, tools and context. Harlow: Pearson, 2012. p. 26-40.

MYNARD, J. *Taking Stock and Moving Forward: Future Recommendations for Self-access Language Learning.* México. Agosto, 2016. 74 slides. Apresentação em Power-point. Disponível em: <http://www.academia.edu/28165120/Taking_Stock_and_Moving_Forward_Future_Recommendations_for_the_Field_of_Self-access_Language_Learning>. Acesso em: 16 de outubro de 2016.

STICKLER, U. Using counselling skills for language advising. In: MOZZON-MCPHERSON, M.; VISMANS, R. *Beyond language teaching towards language advising*. London: CILT, 2001. p. 40-52.

TASSINARI, M. G.; CIEKANSKI, M. Accessing the self in self-access learning: Emotions and feelings in language advising. *Studies in Self-Access Learning Journal*, Vol. 4(4), 2013. p. 262-280.

A AVALIAÇÃO EM RELATÓRIOS DE ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA – DA UFPA

Ana Lygia Almeida Cunha (UFPA)[1]
Maria Cristina Ataide Lobato (UFPA)[2]

RESUMO: Anunciando a tendência atual, de considerar a avaliação como um meio de reorientar o sistema de ensino-aprendizagem, Mere Abramowicz chamava a atenção, ainda no fim do século XX, para a relação entre a avaliação e a condição existencial do professor, que, segundo a autora, deve ser sujeito ativo do processo de avaliação do próprio desempenho: “valoriza-se, assim, a autonomia docente, dando espaço à auto-avaliação e a práticas avaliativas participativas” (1998, p. 40). Assim, hoje se compreende a avaliação não apenas como uma forma de mensurar a aprendizagem dos alunos. Acredita-se que seus resultados sinalizam, para o professor, até que ponto as estratégias de ensino que seleciona são eficazes. Segundo Luckesi, “para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem percorridos” (2002, p. 43). Este trabalho tem o objetivo de verificar, por meio da análise de relatórios apresentados por estagiários do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa – da Universidade Federal do Pará, se sua proposta de avaliação reflete esta concepção de avaliação, isto é, se os futuros professores de língua materna propõem, de fato, um modelo de avaliação da aprendizagem diferente do tradicional e tecnicista, que visa apenas à atribuição de notas e à classificação dos alunos da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada; Avaliação; Formação de Professores.

ABSTRACT: Announcing the current tendency to consider assessment as a means of reorienting the teaching-learning system, Mere Abramowicz drew attention, at the end of the twentieth century, to the relation between evaluation and the existential condition of the teacher, who, according to the author, must be an active subject of the process of evaluating one's own performance: "the autonomy of the teacher is thus valued, giving room for self-evaluation and participatory evaluation practices" (1998, 40). Thus, today, evaluation is understood not only as a way of measuring students' learning. It is believed that their results signal, to the teacher, to what extent the teaching strategies he selects are effective. According to Luckesi, "in order not to be authoritarian and conservative, the evaluation will have to be diagnostic, that is, it will have to be the instrument of identifying new directions. In short, it must be the instrument of the recognition of the paths traveled and the identification of the paths to be traveled "(2002, 43). This work aims to verify, through the analysis of reports submitted by trainees of the Licenciatura Course in Letters - Portuguese Language - Federal University of Pará, if their evaluation proposal reflects

[1] analygia04@gmail.com
[2] cristinalob@yahoo.com.br

this conception of evaluation, that is, if future portuguese teachers propose, in fact, a model of evaluation of the learning different from the traditional and technicist, that only aims at the assignment of grades and the classification of the basic education students.

KEYWORDS: Applied Linguistics; Evaluation; Teachers Trainning.

Introdução

As disciplinas da grade curricular do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa – da Universidade Federal do Pará (UFPA) se organizam em três eixos: o da reflexão, o do uso e o da prática. No eixo da prática, encontra-se, além de quatro períodos de estágio e outras disciplinas, a Oficina de Avaliação no Ensino-Aprendizagem do Português, cuja ementa prevê o estudo de aspectos envolvidos no trabalho de avaliação a ser desenvolvido pelos graduandos em sua futura prática docente.

Espera-se que tais aspectos sejam já considerados nos projetos de ensino que estes elaboram enquanto cumprem as atividades de estágio, quando devem planejar propostas a serem desenvolvidas em escolas de ensinos fundamental e médio.

É desejável, também, que os graduandos apresentem, em seus projetos de ensino, propostas que estejam de acordo com as orientações vigentes em termos de avaliação, que hoje é compreendida, mais do que como uma forma de mensurar a aprendizagem, classificando, com base em notas, os alunos da educação básica, como um meio de o professor se “auto-avaliar”, no sentido de refletir sobre até que ponto sua prática tem eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Este trabalho tem como objetivo verificar se os relatórios elaborados por alunos/estagiários do Curso expressam a compreensão de que a avaliação não deve visar apenas à atribuição de notas e à classificação dos alunos da educação básica, mas também à contínua auto-avaliação da prática docente.

Para isso, pretende-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1) Que tipo de considerações os estagiários apresentam, em seus relatórios, acerca da avaliação dos alunos?
2) Qual a concepção de avaliação expressa pelas considerações constantes dos relatórios elaborados pelos estagiários?

Com esta investigação, acredita-se ser possível verificar se o trabalho desenvolvido na disciplina Oficina de Avaliação no Ensino-Aprendizagem do Português tem surtido o efeito desejado na formação dos licenciados em Letras – Língua Portuguesa da UFPA.

A avaliação da aprendizagem para a (re)definição da prática docente

Contemporaneamente, com base nas ideias de autores como Mere Abramowicz (1998, p. 40), o trabalho de avaliar os estudantes, historicamente atribuída ao professor, é vista como um meio de reorientar o sistema de ensino-aprendizagem, já que existe uma forte relação entre a proposta de trabalho de avaliação do desempenho de alunos e a condição existencial do professor. Assim, hoje se compreende a avaliação não apenas como uma forma de mensurar a aprendizagem dos alunos, mas se acredita que seus resultados são importantes sinais para que o professor avalie a própria prática. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

> a avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. (1998, p. 55)

Para Luckesi, o professor que, de fato, propuser um modelo de ensino comprometido com a transformação da sociedade deverá se preocupar em definir e redefinir sua prática docente com base, entre outras coisas, em uma proposta de avaliação com função diagnóstica:

> um educador que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo a para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social. (2002, p. 46)

Os resultados da avaliação proposta pelo professor, em vez de serem simplesmente registrados, podem auxiliá-lo na identificação de dificuldades e, se necessário, no redirecionamento da ação pedagógica. Dessa forma, a avaliação pode ser um meio de, constantemente, olhar criticamente a própria prática:

> esse olhar possibilita que se decida sobre os modos de como melhorar a construção do projeto no qual estamos trabalhando. Aqui, a avaliação contribui para identificar impasses e encontrar caminhos para superá-los; ela subsidia o acréscimo de soluções alternativas, se necessárias, para um determinado percurso de ação etc. (LUCKESI, 2002, p. 117)

Essa maneira de conceber a avaliação e de compreender sua função exige do professor não só a capacidade de ver criticamente a própria ação, mas a percepção da necessidade de sempre reavaliar o próprio projeto, já que se trata de subsídio de verificação de como está procedendo na condução das atividades propostas: “a avaliação da aprendizagem é um mecanismo subsidiário do planejamento e da execução” (LUCKESI, 2002, p. 150).

A Oficina de Avaliação e a concepção de avaliação

Entre as disciplinas da grade curricular do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa – da Universidade Federal do Pará consta a Oficina de Avaliação no Ensino-Aprendizagem do Português, especialmente voltada a questões envolvidas na tarefa de avaliar, que, historicamente, cabe aos professores. Espera-se, com esta disciplina, que o graduando reflita sobre as implicações de sua futura prática docente no que concerne à avaliação de seus alunos.

Com o trabalho proposto na disciplina Oficina de Avaliação no Ensino-Aprendizagem do Português, pretende-se levar o futuro professor de língua materna a conceber a avaliação como um instrumento que pode auxiliar na melhoria dos resultados por meio da redefinição de estratégias de ensino, rompendo com a visão tradicional e tecnicista, que se esgota no interesse em atribuir notas ou conceitos e em classificar alunos em menos ou mais inteligentes.

Os alunos do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa – da UFPA, após cursar esta disciplina, passam a realizar as atividades de estágio, em diferentes etapas. Em todas elas, eles precisam elaborar projetos de intervenção em turmas de ensino fundamental e médio, executar as atividades que planejaram e elaborar relatórios em que não só relatem o que vivenciaram em sala de aula, mas também expressem uma visão crítica do trabalho realizado.

Entre os quesitos a serem definidos em seus projetos deve constar a proposta de avaliação do desempenho dos alunos que participam das atividades desenvolvidas nas escolas, que também deve ser objeto de reflexão na elaboração dos relatórios. Por acreditarmos que, ao cumprir as exigências das etapas de planejamento, execução e avaliação da experiência de estágio, os graduandos expressam a maneira como compreenderam a função da avaliação da aprendizagem, procedemos à análise de seus relatórios com a finalidade de identificar sua maneira de concebê-la.

Metodologia da pesquisa

Para proceder à verificação da proposta de avaliação da aprendizagem de alunos do Curso, analisamos relatórios apresentados por graduandos que cursaram dois níveis de estágio supervisionado – nos ensinos fundamental e médio – entre os anos de 2013 e 2015.

Nosso intuito era perceber como os graduandos em Letras – Língua Portuguesa – têm concebido a avaliação da aprendizagem, considerando que, ao realizar as atividades obrigatórias de estágio, já cursaram a Oficina de Avaliação do Ensino-Aprendizagem do Português, que tem o objetivo de lhes propiciar a reflexão que os capacite para a execução de um modelo de avaliação que não reproduza o tradicional.

Foram analisados 38 relatórios de estágio no ensino fundamental e 47 relatórios de estágio no ensino médio.

Ao proceder à investigação, que visava, mais especificamente, a responder às perguntas de pesquisa apresentadas na introdução deste trabalho, concentramo-nos nas considerações dos autores dos relatórios acerca de sua proposta de avaliação da aprendizagem de seus alunos, buscando identificar não só sua concepção de avaliação –

se tradicional ou inovadora, considerando os aspectos aqui comentados – mas também sua disposição em ver criticamente a própria prática por meio da avaliação do desempenho de seus alunos.

Apresentação e análise dos dados

Apenas 13% dos relatórios analisados apresentavam considerações sobre as propostas de avaliação observadas nas turmas em que os estagiários cumpriram a carga horária de estágio exigida. Os demais se limitaram a descrever o processo de avaliação implementado pelos professores em cujas turmas estagiaram, simplesmente listando as estratégias de avaliação.

Alguns exemplos de considerações encontradas nos relatórios merecem, porém, atenção.

1) Julgo importante também fazer uma auto avaliação, por isso referente a minha postura em sala de aula, cito que me esforcei e procurei dar o meu melhor, ao planejar as aulas e durante a execução, porém destaco que estive muito nervosa em algumas aulas, porque o professor se expõe ao julgamento alheio, mas sei que essa exposição faz parte da profissão, acredito que a prática me fará superar isso.

Observa-se, neste trecho de um dos relatórios, uma tendência: a disposição do estagiário a se “auto-avaliar” sem levar em consideração a proposta de avaliação dos alunos como fonte de informações que subsidiem a prática pedagógica.

O estagiário, portanto, ao avaliar a própria prática, coloca-se no centro do processo, destacando e tentando justificar aspectos comportamentais, que se compromete a superar com a experiência, e não se dispõe a interpretar qualitativamente o conhecimento construído pelos alunos como fonte de informação que o auxilie na busca da melhoria dessa prática.

É curioso observar, neste tipo de contribuição, o fato de que o estagiário, futuro professor, é colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem.

2) Após entregar as atividades, a professora forneceu as notas dos alunos. Contrariamente ao comportamento dos alunos, a maioria das notas foi média alta. Ao deparar-me com

essa situação, fiquei refletindo o porquê uma turma tão indisciplinada consegue obter médias altas. Será que questões referentes ao comportamento, participação, interesse não são consideradas como critérios de avaliação? Acredito que essas notas são apenas certificações, mas não são avaliações condizentes com a turma.

No relatório do qual foi retirado este trecho, observa-se a expressão de uma compreensão de avaliação não só tradicionalista – por considerar que esta deve se basear em atividades pontuais –, mas também por partir do princípio de que, ao avaliar seus alunos, o professor deve puni-los por se comportarem em desacordo com o que considera adequado ao processo de ensino-aprendizagem.

A concepção expressa no trecho 2, aliás, é contraditória, pois sugere que, em momentos específicos, os alunos sejam avaliados pela maneira como se comportam em todo o processo, ou seja, durante as atividades desenvolvidas em sala de aula cotidianamente.

Vale ressaltar, também, a visão de que a avaliação tem função punitiva, o que condiz com a concepção tradicionalista.

3) Após esse momento, a professora pediu para os grupos que apresentaram se autoavaliarem. Contudo, nenhum dos grupos se pronunciou. Esse tipo de avaliação é relevante, uma vez que se considera a avaliação dos alunos acerca dos trabalhos feitos por eles. A autoavaliação é um processo relevante que permite com que os alunos desenvolvam autonomia e criticidade. Mas ela deve ser anteriormente orientada para que os alunos consigam autoavaliarem. Acredito que faltou orientação e preparação por parte da professora acerca da exigência da autoavaliação. ... Depois de alguns minutos, a professora explicou-me sobre os critérios de correção que devem ser avaliados nas redações dos alunos, e logo em seguida pediu para eu corrigir uma redação. Nesse momento, fiquei um pouco insegura, mas depois considerei que ser professor é estar preparado para as surpresas que aparecem na sala de aula. Depois disso, a professora começou a corrigir as atividades dos alunos que haviam terminado. Quando verificou que eu havia terminado a correção, a professora fez a sua correção explicando itens que eu não percebi. Dessa forma, considero que essa atitude foi bastante produtiva, pois a professora mostrou-me e ensinou-me o que devia ser considerado, o que era necessário desconsiderar, entre outros aspectos.

No trecho 3, a estagiária relata como a professora supervisora procedeu com relação a uma determinada atividade avaliativa. A aluna defende a estratégia usada, de auto-avaliação por parte dos alunos, mas chega à conclusão de que, no caso, esta não funcionou, pois nenhum deles atendeu à solicitação de sua professora. Mais uma vez, o professor da turma é colocado no centro do processo e a ele é atribuído o insucesso da experiência: a estagiária considerou que a professora não soube preparar a turma para proceder ao exercício de se auto-avaliar.

Depois disso, como se pode verificar, partiu-se para a "correção" de textos produzidos pelos alunos com base em critérios definidos pela professora e que deveriam ser observados pela estagiária.

4) O trabalho desenvolvido foi bastante proveitoso para a minha formação docente, enquanto contribuiu para o espelhar de práticas que precisam ser implementadas por mim uma vez que eu seja graduada, e de avaliar práticas que jugo não condizentes com a realidade docente e que devem ser modificadas e aprimoradas para que haja uma interação aluno/professor melhor.

Finalmente, no trecho 4, chama a atenção o movimento que a estagiária parece começar a fazer, de reconhecer a função diagnóstica da avaliação e associá-la à prática docente, que deve ser "modificada e aprimorada". Infelizmente, a estagiária não foi além, não deixou clara a relação do aprimoramento da prática docente e os resultados apresentados pelos alunos em atividades de avaliação.

A leitura dos relatórios de estágio com vistas à percepção da maneira como os estagiários concebem a avaliação leva à constatação de que os graduandos do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa – da UFPA, apesar do trabalho realizado na Oficina de Avaliação do Ensino-Aprendizagem do Português, continuam presos à noção de avaliação tradicional e tecnicista que, provavelmente, trazem da própria experiência como alunos da educação básica: a avaliação é vista, principalmente, como uma forma de mensurar a capacidade dos alunos de aprender.

Dessa forma, os estagiários não parecem reconhecer a avaliação do desempenho dos alunos como um meio de reorientar o sistema de ensino-aprendizagem, como fonte

de informações importantes, que possam auxiliá-los na definição e na redefinição da prática docente por meio da identificação das dificuldades.

O que há de mais preocupante nisso é a percepção de que falta à maioria dos estagiários a capacidade de compreender que a avaliação pode ser uma forma de, cotidianamente, olhar de forma crítica a própria prática docente e de romper com a visão do processo avaliativo como meio de punir e classificar os alunos em mais ou menos inteligentes.

Considerações finais

A investigação dos relatórios apresentados pelos estagiários levou à conclusão de que aspectos discutidos durante as atividades da Oficina de Avaliação do Ensino-Aprendizagem do Português são negligenciados por seus autores.

Foi possível verificar, também, que os graduandos não têm sido capazes de ver criticamente as propostas de avaliação dos professores que supervisionam seu estágio, que muitas vezes não estão de acordo com as orientações vigentes.

A concepção de avaliação expressa pela maioria dos estagiários é a que eles trazem da educação básica. Para eles, a avaliação visa, principalmente, à atribuição de notas e à classificação dos alunos, e não à contínua auto-avaliação da prática docente.

Assim, pode-se considerar que o trabalho desenvolvido na disciplina Oficina de Avaliação no Ensino-Aprendizagem do Português não tem surtido o efeito desejado na formação dos licenciados em Letras – Língua Portuguesa – da UFPA e que os futuros professores podem, em sua prática profissional, em vez de serem sujeitos de um sistema inovador, tornar-se meros reprodutores do modelo tradicional de avaliação.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Mere. *Avaliação do desempenho profissional do professor e formação do educador: reflexões*. *In* Revista de Educação, PUC-Campinas, junho 1998, v. 1, n. 4, p. 39-42,.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

TESSITURAS DIALÓGICAS E MÍDIAS SOCIAIS: NOVOS CAMINHOS PARA CONTRIBUIR NO COMBATE AO *BULLYING* DENTRO DA ESCOLA

Márcia Maria Vasconcelos Sampaio (UNAMA)[1]
Vânia Torres (UNAMA)[2]

RESUMO: Objetiva-se analisar os modos de interação da comunidade escolar com as mídias sociais a partir de ações de combate ao *bullying* em uma escola pública de Belém. Para isso, verificou-se como as tessituras dialógicas propostas por Martín-Barbeiro e Bakhtin podem auxiliar nesse diálogo sobre alteridades dentro da escola. Para essa investigação foi realizada uma pesquisa das ações efetuadas pelo Projeto "Eu digo NÃO ao *Bullying*" nas aulas de Língua Portuguesa dentro da escola Municipal Palmira Lins de Carvalho. A metodologia utilizada nessa pesquisa foi de análise do material produzido pelos alunos participantes do Projeto (poesias, vídeos, fotos, músicas, paródias e narrativas) sobre representações de *bullying*. Os resultados revelam que os alunos participantes do Projeto estão mais empenhados em discutir a temática *bullying* dentro da escola. Devido eles usarem as mídias digitais nas atividades propostas pelo projeto, houve compartilhamento através das redes sociais de suas produções e essa socialização tem tornando o trabalho deles mais dinâmico, significativo e funcional.

PALAVRAS-CHAVE: Tessituras Dialógicas; Mídias Digitais; *Bullying.*

ABSTRACT: The goal is to analyze the modes of interaction of the school community using as tool the social medias. And for this, the actions against bullying in a public school in Belém-PA will be considered. Thus, it was verified as the tessitura dialogical proposed by Martín-Barber and Bakhtin can help in this dialogue about otherness within the school. For this investigation was realize a research of the actions carried out by the project "I say no to Bullying" in Portuguese Language classes within the Municipal School Palmira Lins de Carvalho. The methodology used in this research was the analysis of the material produced by students participating in the project (poetry, videos, photos, songs, parodies and narratives) about representations of bullying. The results show that project's students are more committed to discuss the theme "bullying" within the school. Because they use digital the medias on the activities proposed by the project, there was sharing, via social networks on the internet, of their productions and this socializing has making their work more significant, dynamic and functional.

KEYWORDS: Dialogical Tessitura; Digital Medias; Bullying.

[1] Aluna do curso de pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia/UNAMA. marciasampaio7@yahoo.com.br
[2] Orientadora e professora do curso de pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia/UNAMA. vaniatorrescosta@gmail.com

1 **Introdução**

As dificuldades de interação dentro do contexto escolar são imensas, fato que abre espaço para a prática do *bullying* e onde há *bullying* não há alteridade, pois a alteridade é "um movimento de busca e de reconhecimento de si mesmo por intermédio da relação solidária com os outros." (Pires, 2003, p. 37)

Esta pesquisa teve inicio em experiências reais de violência sofrida por alunos de uma Escola Municipal de Belém/PA. Em virtude do ocorrido nasceu o projeto "Eu digo NÃO ao *bullying*", esse projeto discute o tema *bullying* através de representações de *bullying* feitas pelos alunos (poesias, vídeos, fotos, músicas, paródias e narrativas). A partir da análise em sala de aula desses materiais busca-se promover reflexões sobre a dor que o *bullying* causa nos alunos. Segundo Fante (2005, p.28) *bullying* é:

> O termo é conceituado como sendo um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima.

A Escola Municipal Palmira Lins de Carvalho está situada em um bairro periférico da cidade de Belém/Pará, bairro da marambaia, bairro pobre com aproximadamente 66.708 habitantes, apresenta carências no saneamento básico e altos índices de violência urbana.

Os alunos que frequentam a escola são moradores do bairro, num total no turno da tarde de 350 alunos, apresentam dificuldades na aprendizagem dos conteúdos, muitos apresentam comportamento violento (desrespeito aos colegas e aos professores, palavrões dentro da escola, preconceito racial e preconceito ao diferente etc.).

Pode-se dizer, que de fato, o projeto começou quando em atividade de leitura e interpretação de poesia, em análise da poesia de Martin Niemoller (1945) "E Não Sobrou Ninguém", alguns alunos demonstraram não se importar com a dor do outro.

Após essa primeira observação, solicitou-se que os alunos fizessem uma redação sobre o tema *bullying*. A partir desse momento alguns alunos começaram a descrever ações de violência sofridas por eles dentro da escola.

Para que as discussões sobre o tema *bullying* ganhasse a sala de aula e tivesse o olhar dos alunos sobre o que o *bullying* representa, após as produções das redações, os alunos foram direcionados a produzir atividades de multiletramentos, usando as mídias digitais.

Para a realização desses materiais de representações de *bullying*, eles foram orientados a produzir vídeos, poesias, imagens, músicas, narrativas e desenhos sobre o *bullying* retratando situações de violência no cotidiano da escola.

Assim, para buscar possíveis intervenções que possam modificar as práticas sociais dentro da escola, apresenta-se nesse artigo o seguinte questionamento: as tessituras dialógicas e uso de mídias digitais em atividades de multiletramentos dentro da escola podem ajudar a combater o *bullying*?

O objetivo geral do estudo é analisar os modos de interação da comunidade escolar com as mídias sociais a partir de ações de combate ao *bullying* em uma escola pública de Belém. Especificamente pretende-se com o estudo: Examinar/analisar os materiais produzidos pelos alunos sobre representações de *bullying* para o Projeto “Eu digo NÃO ao *bullying*”; Analisar a participação/interação dos estudantes da escola em relação ao projeto.

Para embasar essas questões, as teorias apresentadas neste artigo envolvem discussões sobre dialogismo, multiletramentos e o uso das mídias digitais. Para trabalhar essas questões fez-se opção pelos seguintes autores: Bakhtin (1999, 2011), Martín-Barbero (1997, 2014), Rojo (2009, 2012, 2015) e Silva (2015), entre outros.

2 Tessituras dialógicas e uso de mídias digitais em atividades de multiletramentos dentro da escola

A palavra dialogismo remete as práticas dialógicas vivenciadas pelos indivíduos em suas interações sociais, ou seja, seus atos de interação, a palavra dita, os enunciados

praticados pelos sujeitos. Bakhtin usou o termo dialogismo a fim de evidenciar o caráter social da linguagem.

> A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 1999, p. 36).

Entretanto, no universo escolar muitas relações sociais carecem de elementos dialógicos, têm-se ações isoladas em eventos que são coletivos. Dentro do universo escolar a comunicação na educação deve ser um tema a ser discutido desde sempre em sala de aula, já dizia Martín-Barbero (2014, p. 31): “Pensar a linguagem como mediação é pensá-la ao mesmo tempo como feita de signos e prenha de símbolos.”

Isso porque nenhuma palavra fica solta ao vento, a palavra pode ser lugar de encontro, mas também de grandes desencontros, aí mora o grande problema. “Falar não é somente se servir de uma língua, mas pôr um mundo em comum, fazê-lo lugar de encontro” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 30).

Dessa forma, como expõe o autor, solucionam-se conflitos e todos aprendam a ouvir, a se posicionar no mundo e a vencer o preconceito, a timidez e os muitos bloqueios de aprendizagem advindos de pensamentos que tentam inibir a reação diante de injustiças sociais e ideológicas excludentes.

A escola perpetua ainda nos dias hoje o que Martín-Barbero (2014, p. 23) parafraseando Paulo Freire chama de “Uma cultura do Silêncio”, talvez, seja por essa cultura do silêncio que muitas crianças e adolescentes se calam diante da dor quando sofrem *bullying*.

Foi pensando em resolver os conflitos advindos da prática do *bullying* dentro da Escola Municipal Palmira Lins de Carvalho que o projeto “Eu digo NÂO ao *bullying*” nasceu. O projeto utiliza atividades de multiletramento no intuito de criar novos caminhos para contribuir no combate ao *bullying* dentro da escola.

Segundo Rojo (2012, p. 13) atividades de multiletramento são “Multiplicidade semiótica de textos.” Isso significa que um trabalho com mais possibilidades de escrita

fica muita mais interessante para o aluno, porque ele pode escolher o tipo de texto que mais se identifica para resolver a atividade proposta pelo professor.

O interesse dos alunos na realização das tarefas de multiletramentos com o uso das mídias digitais foi muito animador, através da realização dessas atividades, houve um interesse significativo dos alunos em relação ao que foi proposto. Eles formaram grupos e dividiram conhecimento, falaram sobre o tema e construíram suas atividades de forma criativa, interdisciplinar e coerente com a realidade da escola.

Por estes alunos já terem contato no dia a dia com as mídias digitais (eles já fazem uso das ferramentas tecnológicas, usam as redes sociais, postam fotos, vídeos etc.), foi mais prazeroso e significativo produzir fotos (imagens), poesias e vídeos do que fazer redações que seriam lidas apenas pelos professores.

A tecnologia é uma ferramenta da atualidade e seu uso tem transformado o letramento deixando-o mais dinâmico e carregado de semioses (visual, escrita, sonora etc.). Essa combinação de elementos discursivos transformou o letramento em multiletramentos sendo ele uma necessidade do século XXI.

As mídias digitais já fazem parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos, e, é necessário que adentre os muros da escola a fim de lhe conceber outras utilidades além daquelas já tão disseminadas entre os jovens: assistir vídeos, acessar a redes sociais, escutar música etc.

> A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, *Ipods*, celulares, *tablets* etc.) e de novas práticas sociais de leitura e de escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes) requerem da escola trabalhos focados nessa realidade. Ocorre que, se houve e se há essa mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças (ROJO, 2015, p. 95).

Assim, deve-se mostrar aos alunos a imensa possibilidade de usos das mídias digitais para a aprendizagem. Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o Ensino Fundamental (2001, p. 138) afirmam que:

> O mundo vive um acelerado desenvolvimento, em que a tecnologia está presente direta ou indiretamente em atividades bastante comuns. A escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformação e construção da realidade, deve estar aberta e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas.

Como afirma o documento oficial PCNs: “A escola faz parte do mundo”, ela deve então cumprir sua função social e possibilitar aos seus alunos o uso das mídias digitais como instrumento educativo, interativo e cultural. Devido a imensa possibilidade de semioses (visual, escrita, sonora etc.) com o uso das mídias digitais, o trabalho de ensino-aprendizagem utilizando essas mídias, pode capacitar os alunos a resolver conflitos, uma vez que o torna mais autônomo e quem sabe pode despertar nesse aluno competências e habilidades tecnológicas.

Figura 1

Vídeo elaborado por alunos do 7º ano para o Projeto “Eu digo NÃO ao *Bullying*”

No vídeo da figura acima os alunos montaram o enredo, escolheram os personagens, o narrador, a trilha sonora etc., as imagens foram filmadas na biblioteca da escola e contou-se com o apoio de outros alunos e professores. Os alunos mostraram competência na utilização dos meios tecnológicos; criatividade na escolha das cenas e na construção da história; e, muita vontade em resolver os conflitos advindos da prática do *bullying*.

O comportamento de quem faz o *bullying* não se resolve do dia para a noite, é uma temática que deve ser discutida o tempo todo, visto que o professor concorre com um rival muito poderoso “a mídia”:

> Jamais podemos perder de vista também que existem outros rivais que competem com pais e professores nos processos educacionais desses jovens. Entre eles estão a cultura televisiva, o universo da propaganda, da internet, das redes sociais, da musica, das drogas, do consumismo e de tudo o que expressa a cultura jovem (SILVA, 2015, p. 66).

É por isso, que cabe a escola romper a essa cultura do silêncio e se tornar ativa em suas práticas, ela é social e deve tonar-se viva, discutindo essa educação midiática que os jovens recebem o tempo todo através da televisão, da internet, dos grupos de amigos etc.

A escola deve ser significativa na vida do aluno, ela não está fora do contexto social, político e cultural ao qual o aluno vive e para tanto deve se valer da educação linguística para efetivar os multiletramentos.

> Um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática: os letramentos multissemióticos; os letramentos críticos e protagonistas; os letramentos múltiplos.
> Cabe também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo; objetos de estudo e de crítica (ROJO, 2009, p. 11 e 12).

Como enfatizou a autora ao se trabalhar com os multiletramentos a multicultura também entrará no espaço escolar e assim haverá espaço e condições de dialogar sobre questões de violência e intolerância, características do *bullying*.

Com a produção de atividades de multiletramentos usando as mídias digitais os alunos puderam compartilhar seus trabalhos e (re)significar suas práticas sociais dentro da escola, desta forma pode-se falar sobre alteridade, identidade e comunicação na educação.

As atividades de multiletramento usando as mídias digitais que eles produziram geraram muitas discussões, a partir dessas produções pode-se tecer as reais condições em que o *bullying* se estabelece: a ausência de relações dialógicas cria conflitos graves que tornam desumanas as ações de alguns humanos. Segundo Silva (2015, p. 21):

> O *bullying* pode acontecer de forma direta ou indireta. Porém, dificilmente a vitima recebe apenas um tipo de agressão, normalmente, os comportamentos desrespeitosos dos bulles costumam vir em bando. Essas atitudes maldosas contribuem não somente para a exclusa social da vitima, como também para muitos casos de evasão escolar e pode se expressar das mais variadas formas: verbal, físico e material, psicológico e moral, sexual, virtual etc.

O *bullying* gera além de vergonha e isolamento, perturbações psíquicas por parte de quem sofre a violência, visto que os alunos que provocam o *bullying* não medem esforços para chamar a atenção e se utilizam de tudo para gerar medo e popularidade dentro da escola.

Com a ausência dessas relações dialógicas, a palavra passa a ser instrumento de negação e tortura, não há diálogo nas relações onde há violência e desrespeito, sem diálogo as relações sociais não se estruturam e passa a ser instrumento de tortura e negação do outro.

Figura 2

"NÃO ACEITE O *BULLYING*"	
Por um simples comentário ofendemos alguém. Para os *bullers*, não é nada, Mas para o ofendido é muito doído. Às vezes não demonstramos, Mas sentimos o peso de uma palavra ofensiva. *Bullying* é uma palavra com um significado horrível,	Pois pode destruir um ser humano. Antes de ofender/diminuir alguém se deve pensar nas consequências. Não podemos oprimir as pessoas. Estamos no mesmo mundo, e, ninguém é melhor do que ninguém. Temos nossas diferenças e são elas que deixam o mundo mais bonito. Reflita em tudo que você já fez e não tope mais fazer *bullying*.

Poesia elaborada por aluna do 8º ano para o Projeto "Eu digo NÃO ao *Bullying*"

Na poesia acima a aluna expõe a força da palavra quando usada de forma negativa, por isso, a escola deve repensar sua prática social e proporcionar a interação dialógica, uma vez que a dialogicidade permite pensar, analisar e reformular o pensamento. Para Bakhtin (1999) os indivíduos devem assumir um compromisso social que vença as barreiras ideológicas que manipulam o homem a não reação diante de injustiças.

O valentão que faz o *bullying* se acha no direito de subjugar o outro apenas por se achar melhor. Segundo Silva (2015, p. 20): "O abuso de poder, a intimidação e a prepotência são algumas das estratégias adotadas pelos praticantes de *bullying* (os bullies) para impor sua autoridade e manter suas vítimas sob total domínio." Para a pesquisadora Silva (2015, p. 23):

> Além de os bullies escolherem um aluno-alvo que se encontra em franca desigualdade de poder, geralmente ele também já apresenta baixa autoestima. A prática do *bullying* agrava o problema preexistente, assim como pode abrir quadros graves de transtornos psíquicos e/ou comportamentais que, muitas vezes, trazem prejuízos irreversíveis.

O poder hegemônico de uma minoria cria concepções que inferiorizam o outro pela sua cultura, religião, cor de pele, status social etc. Trabalhar essa questão do *bullying* com os alunos é criar tessituras dialógicas para que se possa descobrir novos caminhos de combater a violência causada pelo *bullying*.

É interessante como alguns alunos participantes do projeto perceberam que as atitudes deles, antes consideradas por deles como brincadeiras, atingiam e afligiam o outro de forma negativa. Alguns alunos que sofriam *bullying* relataram que em muitos momentos sentiram vontade em deixar a escola e que não tinham forças para lutar contra piadinhas, apelidos e agressões de outros alunos.

Figura 3

"O *BULLYING* NÃO É LEGAL"	
O *bullying* não é legal, pois deixa a pessoa muito mal. Tenho pena da pessoa que faz, Pois ela deve ficar com a consciência	Por tanta dor e humilhação que o ser humano pode sofrer em vão. Uma dica para a pessoa que sofre: não se abale Por aquilo que você não é!

pesada Igual a um caminhão na estrada. Tenho pena da pessoa que sofre, pois pode levar à morte	Só pense como seu futuro será, pois é você quem vai decidir em que lado você está. Procure ajuda! Pois se eles não têm educação podem machucar seu coração.

Poesia elaborada por aluna do 7º ano para o Projeto “Eu digo NÃO ao *Bullying*”

Observa-se nas produções dos alunos que o discurso elaborado por quem faz *bullying* é um discurso carregado de preconceito, exclusão e violência, não é um discurso para a interação, para a experiência do relacionamento entre sujeitos, não é uma prática social para a aprendizagem e crescimento pessoal.

Figura 4

Imagem feita por alunos do 8º ano para o Projeto “Eu digo NÃO ao B*ullying*”

Vê-se claramente na figura o quanto é perturbador para o agredido a imagem que o agressor passa a ponto de não achar forças para lutar. O agressor sempre se valerá da posição de “superioridade” para diminuir o outro, seja pela sua cor, sua estrutura física, seu status social, sua escolha religiosa, sua opção sexual etc., ele se vale de tudo para gerar popularidade.

Diante de tantos problemas que os alunos enfrentam dentro da escola fica a pergunta: por que a escola ainda não atualizou suas práticas sociais a fim de integrar o que se aprende neste espaço com o que se vive fora? Para esta pergunta Rojo (2009) diz:

> A escola – tanto pública como privada, neste caso – parece estar ensinado mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções (ROJO, 2009, p. 33).

Como se vê, é de muita urgência que a escola abra suas portas e renove suas práticas em sala de aula e se torne viva e significativa à vida de seus alunos, professores e comunidade escolar. Falar de humanidade na escola é conduzir as novas gerações a adotarem posturas éticas e responsáveis para com o outro dentro e fora da escola.

3 Conclusão

O professor que utiliza os multiletramentos através do uso das mídias digitais como suporte para o ensino de conteúdos concorre de forma direta com as práticas de leitura e escrita que os alunos vivenciam fora da sala de aula. Isso torna a aprendizagem mais significativa, pois o aluno percebe e vivencia a ligação entre o que a escola ensina e o que ele vive fora dela.

No projeto os alunos compartilham e dialogam através de suas produções questões muito importantes sobre ética, alteridade e cidadania, essa interação entre o trabalho deles só foi possível porque suas produções não ficaram apenas nas mãos dos professores.

Devido eles usarem as mídias digitais nas atividades propostas pelo projeto, houve compartilhamento através das redes sociais de suas produções e essa socialização tem tornando mais significativo o trabalho deles, mais dinâmico e funcional, porque eles se sentem importantes, além de mostrarem seus talentos na área da fotografia, filmagens, desenho, poesia, música, dança etc.

Dessa forma, as tessituras dialógicas estão sendo construídas com mais firmeza dentro da Escola Municipal Palmira Lins de Carvalho e o trabalho utilizando as mídias digitais está auxiliar a combater ao *bullying* dentro da escola.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch /VOLOCHINOV, V. N. **Marxismos e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação **Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros nacionais.** MEC, Brasília, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade diferença. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro v.13 n.37, p. 45-56, jan./abr., 2008.**

FANTE, Cléo. **Fenômeno *bullying***. Campinas: Verus, 2005.

LORENZI, Cristina Correr Lorenzi; PÁDUA, Tainá-Reká Wanderley de. Blog dos anos iniciais do fundamental I. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues, MOURA,Eduardo (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MIGUEL, E. A.; FERREIRA, J. ; CAMPOS, J. F. ; LEMES, L. R. ; ENEVIDES, L. R.; SANTOS, S.N. As múltiplas faces do Brasil em curta metragem. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues, MOURA, Eduardo (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PIRES, Vera Lúcia. **Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin**. Organon (UFRGS), UFRGS - Porto Alegre, v. 16, n.32/33, p. 35-48, 2003.

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

ROJO, Roxane Helena. **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**./ Roxane Rojo, Jacqueline Barbosa. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. ***Bullying*: mentes perigosas nas escolas**. São Paulo: Globo, 2015.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB A ÓTICA DOS BOLSISTAS[1]

Adriane do Socorro Miranda (UEPA)[2]
Polyana Cunha Campos (UEPA)[3]

RESUMO: Apresentamos aqui reflexões acerca das contribuições do PIBID na formação inicial de professores de português como língua materna, nosso objetivo é destacar as complexidades observadas no cotidiano escolar e a necessidade de rupturas no modelo de formação para a docência e nas práticas discursivas voltadas ao ensino de língua materna. Como base teórica para as nossas reflexões, lançamos mão dos estudos sobre formação docente e letramento desenvolvidos no campo da Linguística Aplicada Crítica, do Letramento Social e alguns conceitos basilares da teoria dialógica do discurso proposto por Bakhtin e o Círculo – dialogismo, gênero do discurso, esferas sociais e valoração. A partir de um enfoque qualitativo da produção discursiva de discentes de uma escola de ensino fundamental no município de Moju, identificamos a necessidade de rupturas tanto dos paradigmas que povoam a formação da identidade profissional para a docência em língua materna, quanto dos mecanismos usuais usados pela escola, já que o contexto social investigado apresenta peculiaridades que o distanciam do modo de vida presente em espaços urbano-industriais, os quais acabam servindo de referência para o modelo de formação docente das Instituições de Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística aplicada crítica; formação de professores de língua materna; PIBID; letramento social; dialogismo.

ABSTRACT: We present here reflections about the contributions of PIBID in the initial formation of Portuguese teachers as mother tongue, our objective is to highlight the complexities observed in daily school life and the need for ruptures in the model of formation for teaching and discursive practices aimed at the teaching of mother tongue. As a theoretical basis for our reflections, we have used the studies on teacher education and literacy developed in the field of Critical Applied Linguistics, Social Letting and some basic concepts of the dialogical theory of discourse proposed by Bakhtin and the Circle - dialogism, discourse genre, Social spheres and valuation. Based on a qualitative approach to the discursive production of students from a primary school in the municipality of Moju, we identified the need for ruptures both of the paradigms that populate the formation of professional identity for teaching in the mother tongue, and of the usual mechanisms used by the School, since the social context investigated has peculiarities that distance it from the present way of life in urban-industrial spaces, which end up serving as reference for the model of teacher training of Higher Education Institutions.

[1] Trabalho de conclusão do curso requisito para obtenção do grau de licenciado pleno em Letras – língua portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), orientado pela Profa MS. Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui.

[2] adrianemiranda11@gmail.com
[3] polyanacampos13@gmail.com

KEYWORDS: Critical applied linguistics; training of mother tongue teachers; PIBID; Social literacy; dialogism.

Introdução

No âmbito acadêmico, mais precisamente durante a formação no curso de licenciatura em Letras na Universidade do Estado do Pará, percebeu-se uma visão um tanto quanto embaçada da academia em relação às problemáticas presentes no contexto escolar. Tal cenário começou a se descortinar no período das primeiras atividades extensionistas do subprojeto[4] "A tecnologia da informação e comunicação no ensino básico: o ensino de português mediado pelo computador", este integrado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), as quais proporcionaram a sistemática experimentação científico-pedagógica, de 2014 a 2015, no contexto da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Oliveira Gordo, localizada no município de Moju.

Apesar de reconhecer o avanço em relação ao modelo escolar fundamentalmente propedêutico – centrado em introduzir conceitos sem considerar os sujeitos e os contextos de aplicação –, observou-se que a academia ainda tem tratado a prática desenvolvida nas salas de aula como defasadas e incompatíveis com o modelo de sociedade que se pretende que a escola atenda. Nesta perspectiva, propomos debater as bases epistemológicas e os parâmetros que vêm definindo o modelo de formação escolar mais adequado ao modelo de sociedade – apontado como ideal para a vida em um mundo contemporâneo – e, ainda, refletir sobre o lugar e o papel conferido à universidade como produtora de conhecimento e promotora da formação docente inicial e continuada.

Diante dessas questões, vimos ressaltar as contribuições do PIBID na formação docente e propor um debate, por meio da análise textual de memes[5], que possa servir de caminho para a problematização do modelo de formação docente para populações que

[4] Subprojeto financiado pela CAPES via Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).
[5] O **meme** pode ser uma frase, link, vídeo, site, imagem ou, ainda, um texto multimodal, o qual se espalha por intermédio de e-mails, blogs, sites de notícia, redes sociais etc. As redes sociais são um dos veículos mais utilizados na circulação desse gênero e, por conseguinte é o meio pelo qual os memes ganham maior destaque podendo ser compartilhado com várias pessoas.

vivem uma realidade diferente daquela encontrada nos espaços caracterizados como predominantemente urbano-industriais.

1. O PIBID como território propício às indagações sobre o modelo de formação docente nos cursos de letras

O PIBID é um programa do Governo Federal no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) que prevê bolsas para estudantes de licenciatura que, sob a orientação de professores das IES e a supervisão de professores da educação básica, participam de seminários de formação teórica e atividades extensionistas em escolas de ensino básico previamente selecionadas. Desta maneira, a experimentação teórico-pedagógica neste contexto escolar tem o intuito de contribuir para o processo de desenvolvimento de competências didático-pedagógicas, por meio da apropriação teórico-prática promovida pela inclusão sistemática de alunos de cursos de licenciaturas nas atividades das escolas.

Foi neste contexto que atentamos para a importância dos alunos de licenciaturas experienciarem as práticas em sala de aula, pois, geralmente, esses graduandos só têm contato com a prática didático-pedagógica durante as disciplinas de estágio, momento que passam a se familiarizar com esse ambiente e têm a possibilidade de colocar em prática o que vem aprendendo nas outras disciplinas curriculares. Porém, o que se pretende problematizar é o caráter exclusivamente aplicacionista das disciplinas práticas do currículo das IES, isto é, a transposição didática de conceitos adquiridos no espaço acadêmico como finalidade única.

> Uma forma de legitimar a prática do professor envolve a transformação das estratégias dos cursos universitários a fim de educar professores para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos e com novas ideias de letramento. (KLEIMAN, 2006, p.411)

A formação profissional para a docência envolve reposicionamentos sociais que dão forma a uma nova identidade profissional, essa noção de agente de letramento proposta por Kleiman está apoiada na premissa de que, vir a ser um professor alfabetizador ou um agente de letramento envolve questões de identidades que estão relacionadas ao processo de aquisição e apropriação dos usos da leitura e da escrita.

A representação do professor como mediador do conhecimento tem se esvaído e vem perdendo seu sentido original, no entanto, passou a ser visto exclusivamente apenas como aquele que está no meio, aquele que medeia as interações com o outro e não se vê como protagonista no processo de ensino-aprendizagem o qual é corresponsável. Por sua vez, a representação do professor como agente de letramento vem apontando outras orientações para a prática docente: o professor é aquele que determina sua atividade, que se envolve em ações autônomas sendo responsável por sua própria prática, um agente real agindo no mundo social.

É partindo desse pressuposto que identificamos a experiência no PIBID como propícia às ponderações sobre o modelo de formação docente em vigor, porém ressaltamos que as reflexões aqui presentes não têm o intuito de se aprofundar em problematizações sobre os currículos dos cursos de Licenciatura das IES, mas debater os princípios éticos, as ideologias e as relações de poder que têm mantido o distanciamento epistemológico entre as IES e as instituições de ensino básico.

1.1. A Linguística Aplicada Crítica: a formação de professores e as vozes do Sul

As reflexões desenvolvidas por Moita Lopes, Kleiman, Pennycook, Bonh, entre outros pesquisadores do campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC), têm trazido para o centro do debate a necessidade de dezaprendizagem das crenças arraigadas na produção do conhecimento, para então passar a lidar com os desafios contemporâneos[6]. Nesse sentido, essas pesquisas ressaltam a importância de considerar as problematizações que envolvem o sujeito social imerso em um contexto de aceleradas mudanças.

Nessa conjuntura teórica, o abandono de atitudes prescritivistas pelo professor de português – visão pautada na crença de que a sociedade espera receituários para resolução dos desafios lançados na vida social – possibilita o florescimento de atitudes reflexivas sustentadas por uma perspectiva de:

> Letramento como prática social focalizando o reconhecimento que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como

[6] Os desafios contemporâneos a que nos remetemos, correspondem às demandas epistemológicas do mundo globalizado (MOITA LOPES, 2013).

> 'letramento' e nas relações de poder a ele associados. (STREET, 2014, p.13)

Ainda hoje se discute a qualidade do ensino de língua materna como algo intrigante, pois com os inúmeros avanços nas diversas áreas do conhecimento humano, era de se esperar que o ensino de línguas já tivesse tomado caminhos mais profícuos, isso também tem levantado alguns questionamentos sobre a formação inicial de professores, tais como: como esses educadores estão sendo formados? Que profissional as IES têm procurado formar para o exercício da docência na contemporaneidade? Sujeitos capazes de desenvolver criticamente seu papel na sociedade ou professores alfabetizadores?

No que se refere ao processo de formação inicial de professores, Leffa e Freire (2003) apontam para a necessidade de questionar constantemente a prática docente proporcionando uma visão conceitual renovadora e questionadora para poder então concebê-la como processo auto-hetero-ecoformadora da teoria Tripolar de Pineau e Patrick (2005 *apud* LEFFA e FREIRE, 2013, p. 69). O termo autoformação foi usado para indicar o resultado de situação em que o próprio indivíduo se torna sujeito e objeto de sua formação assumindo a responsabilidade pelo seu desenvolvimento intelectual. Essa perspectiva prioriza o sujeito e sua ação sobre si mesmo, a heteroformação, a qual é marcada pela ação dos indivíduos uns sobre os outros, e a ecoformação que é indicada pela ação do meio sobre os indivíduos.

Partindo dessa perspectiva, a formação do professor não pode ocorrer de maneira fragmentada e isolada das dimensões intra e intersubjetivas, e nem dos aspectos sócio-históricos e ideológicos ali envolvidos.

Neste cenário torna-se perceptível as complexas relações que englobam o processo de ensino-aprendizagem de línguas, em que professor e aluno são os principais atores.

1.2. A sala de aula, um espaço de inclusão social e necessárias rupturas

É de grande relevância compreender e refletir sobre a complexidade da vida social, pois vivemos em um país com culturas, etnias e classes sociais diversas. No âmbito escolar não é diferente, pois ali estão junções dessa diversidade em um mesmo espaço,

compartilhando um mesmo tempo e subjugados às ideologias ali presentes. Desta maneira, acreditamos que a crise que se instalou na sala de aula talvez possa ser problematizada e questionada dentro de uma investigação crítica que inclui uma arqueologia de saberes e uma genealogia dos poderes, conforme discutidos em Foucault (2000, 2003).

> Busca-se discutir as identidades dos alunos e professores como efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos, como Butler (2003), Salih (2012) e Moita Lopes (2000), a sala de aula, os traços identitários do professor e do aluno também são frutos de apostas políticas selecionadas pelas instituições e pelo poder para manterem o controle sobre aquelas (BOHN, 2013, p.86).

É nesse contexto que Bohn examina a complexidade das práticas escolares dentro de uma perspectiva das rupturas propostas por Foucalt e argumenta em torno de alguns conceitos que parecem contribuir significativamente com o debate que aqui promovemos, são eles:

> (1) As novas concepções de linguagem conforme proposta pelos filósofos, linguistas e psicólogos do Círculo de Bakhtin (1999, 2006);
> (2) A contribuição trazida pelos estudos identitários como trabalhados em Moita Lopes (2000, 2002) e em Hall (2000) e de maneira mais radical definitiva pelos estudos feministas, de acordo com a proposta de Butler (2003) (BOHN, 2013, p.86).

Diante das questões acima apresentadas, acreditamos que algumas rupturas podem contribuir significativamente para a mudança da práxis da sala de aula, pois ao considerar a complexidade da vida humana, questiona-se como tem ocorrido a construção da identidade docente, considerando que tais traços identitários têm refletido e refratado as relações de poder mantidas pelas/nas esferas institucionais.

1.2.1. Uma breve reflexão sobre identidade docente

É com base nos estudos de Bohn no campo da LAC, dos paradigmas da análise dialógica do discurso propostos pelo Círculo de Bakhtin e dos estudos identitários de Moita Lopes e Bastos (2010), que propomos uma breve problematização a respeito das posições de sujeito e sua formação identitária no complexo cenário social.

A maioria dos professores, incluindo aqueles das gerações mais novas, conviveram com uma escola uniformizada que pregou comportamentos e orientações para o desenvolvimento de habilidades cognitivas que deveriam ser ditadas pelos professores. O papel central do professor no processo de ensino e aprendizagem lhe concedia autoridade para apontar as deficiências dos alunos, criando assim, uma realidade baseada na exclusão e no exercício do poder sobre as mentes e os corpos destes (BOHN, 2014, p.82). Dessa maneira, Bohn proporciona uma reflexão sobre a necessidade de ações e de atividades livres deste paradigma, as quais desenvolvidas pelo aluno e pelo professor questionam as posições como sujeitos e atores comprometidos com o ensino e aprendizagem de línguas.

Por essa razão despertou-se a necessidade de pensar e introduzir indicadores que definem tais rupturas, o autor trás as contribuições da concepção de linguagem proposta por Bakhtin, que enfatiza os aspectos éticos e axiológicos da fala, afirmando que o falante não tem álibi para aquilo que diz, tendo sua autoria indisfarçável. Contudo, prioriza-se o singular em vez do universal, criando um espaço que possibilita propor, como afirma Faraco (2009, p.23 *apud* BOHN, 2013), “o *eu* moral que intui sua unicidade, que se percebe único, que reconhece estar ocupando um lugar único que jamais foi ocupado por alguém e que não pode ser ocupado por nenhum outro”. Partindo-se desta perspectiva torna-se possível reconhecer alguns problemas que permeiam a sala de aula, entre eles, a “singularidade” das vozes de alunos e professores que raramente estão presentes nos textos escolares, os quais se pode afirmar que se tornam subalternos pela falta da autorepresentação e que raramente se efetua pelo simples fato de não serem ouvidos.

Diante disso, torna-se necessário buscar o resgate da autoria e a unicidade do ser a partir de como “aquilo que pode ser feito por mim, não pode ser jamais feito por outro alguém” (FARACO, 2009, p.21 *apud* BOHN, 2013, p.88).

Moita Lopes e Bastos (2010, p. 9), em seu livro “Para além da identidade”, levantam argumentos que ultrapassam as questões identitárias, eles propõem a mistura e a mudança constitutiva das culturas e das línguas. Num mundo orientado para a diversidade e a multiculturalidade, não há necessidade de propor identidades homogêneas com discursos de significados permanentes, no que se refere aos atores da sala de aula, vê-se a necessidade de rupturas no que corresponde às questões

identitárias e sua inclusão nos espaços escolares, onde muitas vezes são marcadas e determinadas em um binarismo fechado e bem delineado sobre quem somos.

Acreditamos na necessidade de professores e alunos reconquistarem por meio do discurso a sua autoria e, desta maneira, os atores da sala de aula poderão recuperar não somente a capacidade de se representar, mas de produzir o sujeito da sala de aula muito aquém de *"corpos-dóceis"* e de um coletivo disciplinado alinhado com o poder dominante (FOUCAULT, 2000 e 2003).

2. Do PIBID à sala de aula: (des)aprendendo a ser professor

Os dados para o estudo que nos propomos foram gerados na prática didático-pedagógica na escola durantes as ações do subprojeto PIBID nos anos de 2014 e 2015. Como já citado anteriormente, o contexto teórico acima apresentado serviu de referencial para a análise dos *memes* produzidos em sala de aula.

Sobre a escola, campo de atuação do projeto e contexto desta pesquisa, é interessante citar que a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio de Oliveira Gordo está localizada no centro do município de Moju, na Avenida das Palmeiras, nº 185. A escola vem atendendo tantos os alunos que residem na região urbana da cidade de Moju quanto àqueles que moram nas beiras dos rios em comunidades ribeirinhas próximas da cidade. O contexto sociocultural no qual a escola se encontra é predominantemente constituído por uma população da zona rural, de jovens em idade escolar na faixa etária de dez a dezenove anos de idade. Há um quadro alarmante de violência entre os jovens e acesso precoce ao mundo das drogas e da criminalidade. Por outro lado, esse contexto pode também ser caracterizado pela forte influência das tradições rurais, quilombolas e indígenas, predominantes na formação social, histórica e cultural do município de Moju (BURLAMAQUI, 2014).

No decorrer do projeto foram atendidas turmas do 7º ao 9º ano, e para este trabalho, tivemos a participação de 65 alunos do 7º e 9º ano do turno da tarde no período letivo de 2015. O espaço físico da escola está distribuído em dez salas de aulas, uma sala da coordenação, uma sala para professores, dois espaços pedagógicos que compreendem a biblioteca e o laboratório de informática – sendo que até o ano 2014 a biblioteca funcionava na sala dos professores –, uma cantina com um espaço livre

contendo mesas para as refeições e uma quadra de esportes. No que se refere à concepção de ensino e aprendizagem, identificamos que há indícios que sugerem uma perspectiva tradicional, o qual podemos identificar por meio de: a organização hierárquica em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno o sujeito passivo pronto a receber o conhecimento pré-estabelecido; no que se refere aos objetos de aprendizagem, o livro didático é utilizado como principal instrumento de organização dos conteúdos e das atividades sugeridas aos alunos, o qual em muitas ocasiões, passam a neutralizar a necessidade de planejamento das aulas, isto é, o livro didático passa a definir tudo o que vai ocorrer durante as aulas; no que diz respeito à disciplinarização dos conhecimentos ali explorados, observou-se que não haviam ações interdisciplinares que possibilitassem a interação entre as áreas de conhecimento e a valorização das culturas e saberes locais.

Vale ressaltar, que apesar das atividades aqui analisada terem sido desenvolvidas durante o ano letivo de 2015, a pesquisa foi realizada durante o período de dois anos, tempo que foi de suma importância para percebermos as contribuições do PIBID para a formação de docentes, pois durantes suas atividades tivemos acesso às teorias que permitiram dar voz aos discentes em formação inicial para a docência em língua portuguesa.

Diante do quadro teórico que pautaram as ações do subprojeto, optamos por trabalhar com a linguagem a partir de gêneros multimodais, os quais possibilitaram explorar as práticas de produção, circulação e recepção próprias de um mundo hipersemiotizado e hirpermidiatizado.

> [...] o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas (MARCUSHI, 2001, p.18).

A proposta de trabalhar com esses gêneros é uma forma de fomentar uma prática docente pautada na promoção da criatividade, da curiosidade investigativa e da capacidade de análise em relação à recepção de textos verbais e não-verbais que são produzidos e circulam livremente na sociedade.

Foi diante de tais imperativos que optamos por explorar o potencial sociodiscursivo dos *memes*, um gênero textual que surgiu com a popularização das tecnologias digitais da informação e comunicação e se tornaram uma febre entre internautas de todas as idades.

2.1. Os memes nas aulas de português.

Os memes apresentam-se em forma de ideia ou conceito que se propaga rapidamente na web e tem a possibilidade de ser criado por qualquer pessoa e a qualquer momento, basta saber utilizar as ferramentas de edição do computador ou ter acesso à aplicativos para tecnologias *mobile* que foram criados apenas para produção de memes.

Na atividade com os *memes*, definidos como objetivo geral utilizar a linguagem multimodal deste gênero do discurso para, por meio de temas que estavam em voga na mídia, explorar a concordância nominal e verbal em produções autorais dos alunos.

Para elaboração desta atividade, lançamos mão de algumas concepções da LAC proposta por Moita Lopes, Kleiman, Rajagopalan, etc. no intuito de nos aproximar da realidade de cada aluno e assim construir um contexto propício para uma prática dialógica.

Em um primeiro momento, explicamos o que é o *meme*, a sua função, a linguagem utilizada, os espaços onde circulam e quais os aplicativos utilizados para a sua produção. Em seguida contextualizamos o gênero por meio de exemplos e só então partimos para a proposta de criação dos *memes*. Definimos como tema a ser explorado na produção dos alunos, o cenário político brasileiro e promovemos reflexões a esse respeito, contextualizando com eventos atuais que tivessem sido veiculados pela grande mídia.

Após este primeiro momento em sala de aula, conduzimos os alunos ao laboratório de informática da escola onde utilizamos o computador para que pudessem criar seus próprios *memes*. Em seguida, analisamos e revisamos cada um orientando sobre a concordância verbal e nominal de seus textos.

Entre os seis *memes* produzidos pelos alunos, selecionamos um produzido a partir de uma fotografia captada na internet da ex-presidente Dilma, que na época era Presidente da República (Figura 1), para análise aqui desenvolvida.

Figura 1

Fonte: imagem produzida pelo autor.

Na figura 1, à esquerda, tem-se um *meme* que explorou um jargão humorístico para tecer críticas ao governo Dilma. Ali, os alunos resgataram uma fala usada pelo personagem principal da Escolinha do Professor Raimundo, interpretado pelo humorista Chico Anísio. O programa ficou décadas sendo veiculado por uma das mais populares emissoras televisivas brasileira.

Nesse *meme,* podemos ver que Dilma Rousseff – figura política reconhecida pelos alunos como a presidente em gestão no país, tal reconhecimento no enunciado “No meu governo” – está fazendo um gesto que se assemelha ao gesto usado pelo professor Raimundo ao final do programa, que no caso era também o final da aula, em que o personagem dizia “E o salário ó!”. O programa fazia alusão às diversas situações sociodiscursivas vivenciadas pelo professor, que diante da diversidade e dos desafios presentes em sala de aula recebia um salário muito aquém do merecido.

Assim como o professor Raimundo, o autor do meme está tecendo críticas ao sistema, e utiliza a figura da presidente para tal, já que esta seria, na sua visão, a responsável pelos baixos salários e pela precarização da vida do professor.

Por se tratar de alunos de um município pequeno, onde a maioria das pessoas se conhece e vive mais próximas uma das outras, é provável que este aluno possa ter reconhecido a precarização da vida do professor, o qual trabalha sob condições precárias, já que ele também está inserido nesse contexto, o que o fez refletir sobre a realidade docente. A intenção de criticar as condições de trabalho do professor não surgiu de algo abstrato, mas sim de algo concreto que permitiu ao aluno refletir, criticar e então se posicionar.

O autor do *meme* ao tecer a sua crítica apresenta uma atitude reflexiva, pois ao acionar dois discursos, o humorístico e político à imagem da atual presidente, deixa transparecer sua capacidade de envolver com autonomia e criticidade as problemáticas que presentes no cotidiano social. Por sua vez, vale ressaltar que o autor desse discurso está inserido em um contexto de aceleradas mudanças, em que a forte influência de uma cultura global e dos conhecimentos advindos de sua vivência local, influenciam na produção do seu próprio discurso.

Considerações finais

As atividades desenvolvidas durante o subprojeto PIBID têm servido para aprofundar nossas reflexões sobre as diversas problemáticas que envolvem o trabalho docente, e ainda, pensar sobre a necessidade de fortalecer uma identidade docente capaz de assumir a desaprendizagem como uma prática que possa abrir portas para o negado, o desconhecido e o silenciado em sala de aula. A partir dessa abordagem, compreendemos que o papel ideológico da linguagem forja-se na prática social, lugar que coopera para a emancipação de grupos menos privilegiados.

Sendo assim, ao tornar-se consciente do valor ideológico de determinados discursos, o aluno pode opinar, criticar e resistir ao mesmo. Desta maneira, percebe-se a relevância do diálogo entre a práxis da sala de aula e a realidade do aluno, para que o ensino de língua materna possa corresponder as suas dificuldades de aprendizagem e os contingenciais desafios da vida em sociedade.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no PIBID tiveram um papel significativo na formação docente, pois possibilitou nos inserir ainda na condição de aluno (futuros docentes) em uma real situação de sala de aula, permitindo refletir criticamente sobre a prática docente no ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Referências bibliográficas

BOHN, Hilário I. Ensino e aprendizagem de línguas: atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente:** Festschrift para Antonieta Celani**/ -** 1. Ed. – São Paulo: parábola, 2013 p.79-98.

BURLAMAQUI, Cristiane D. V.; RODRIGUES, Benedito de J. S. **As novas tecnologias no cotidiano dos professores de português: um relato sobre os desafiosdo projeto Pibid na região do Baixo Tocantins Paraense.** 2014. Artigo XI EVIDOSOL. Universidade do Estado Pará. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/5798 Acesso em: 05/05/2016.

FABRÍCIO, Falabella Branca. Linguística aplicada como espaço de "dezaprendizagem". In: MOITA LOPES, L.P (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editoral, 2006. p-p. 45- 62.

KLEIMAN, Angela B. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social.** Filol. lingüíst. port., n. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763. Acesso em: 10/02/2016.

MARCUSHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher. (organização) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**/[et al.]. -4.ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. In: Moita Lopes, L.P (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editoral, 2006. p. 13-43.

_____ (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani/-** 1. Ed. – São Paulo: parábola, 2013.

_____; BASTOS, L. C. Ensino e aprendizagem de línguas: atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In:MOITA LOPES, Luis Paulo da (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani/-** 1. Ed. – São Paulo: parábola, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: Moita Lopes, L.P (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editoral, 2006. p-p. 67-84.

STREET, Brian. **Letramentos sociais abordagens criticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno.-1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

LETRAMENTO(S) E MULTILETRAMENTOS: O QUE SÃO E POSSÍVEIS AÇÕES[1]

Célia Gaudeda (UEPG)[2]

RESUMO: Com o objetivo de possibilitar a compreensão de conceitos fundamentais ao se pensar em propostas de ensino que atendam às demandas atuais que dizem respeito aos usos da leitura e da escrita, se elaborou o presente texto de revisão bibliográfica, organizado em quatro seções. Na primeira delas, se discorre sobre o letramento, tendo por sustentação teórica as pesquisas de Soares (2012) e Kleiman (2005). Na segunda seção, a discussão é em torno dos letramentos, à luz dos estudos de Kleiman (1995; 2007), Souza (2011), Street (2006), Rojo (2009) e Souza, Corti e Mendonça (2012). Na terceira, se recorre a Orlando (2013), Rojo (2012), Aguiar e Fischer (2012) para abordar a questão dos multiletramentos e, por fim, são esboçadas algumas considerações sobre o papel docente frente a cada um desses fenômenos. A incursão pela literatura já produzida por autores que têm tais temáticas em seus itinerários de pesquisas permitiu, além de esclarecer os conceitos e as relações entre os vocábulos, apontar sugestões para que os docentes efetivem práticas pedagógicas que, de fato, os levem em consideração, atendendo assim às demandas atuais referentes a leitura e a escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento(s); Mutiletramentos; Ação docente.

ABSTRACT: The present bibliographic review has the objective of enabling the comprehension of fundamental concepts to think about teaching propositions that meet the current demands concerning to reading and writing uses. It is organized in four sections. The first one is about literacy, with theoretical support of studies by Soares (2012) and Kleiman (2005). In the second section, the discussion is around the literacies, based in studies by Kleiman (1995; 2007), Souza (2011), Street (2006), Rojo (2009) and Souza et al. (2012). Appealing to Orlando (2013), Rojo (2012), Aguiar and Fischer (2012), the third section addresses the issue of multiliteracies and, lastly, outlines some considerations on the teaching role before each phenomenon. The foray into the literature already produced by authors who have such themes in their research itinerary enabled, beyond clarifying the concepts and the relations between the words, to make suggestions in order the teachers to implement pedagogic practices that, actually, take them into consideration, then meeting the current demands related to reading and writing.

[1]Estudo realizado para a conclusão da disciplina *Formação de professores de Línguas,* ministrada pela Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, no 1º semestre de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

[2]Graduada em Letras. Especialista em língua portuguesa e literatura brasileira. Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (1° ano).E-mail:celiagaudeda@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Literacy (ies); Multiliteracy; Teaching action.

Introdução

Contemporaneamente, fazer uso com competência da leitura e da escrita não é condição suficiente para que o sujeito atue no meio social, mas é, sem dúvida, uma condição necessária. Este estudo foi elaborado tendo em vista contribuir para o entendimento de alguns termos que têm circulado no espaço escolar, relacionados a essas novas demandas de uso da leitura e da escrita, além de apresentar algumas considerações sobre o papel docente diante de cada um deles.

Na primeira seção, discorre-se acerca da alfabetização e do letramento, com aparo nas discussões de Soares (2012) e Kleiman (2005). Essas autoras sustentam que esses termos, embora distintos, associam-se e o ideal é que se alfabetize letrando, ou seja, o ideal é que o ensino aconteça em meio a práticas reais de usos da leitura e da escrita, a fim de que o aluno seja alfabetizado e letrado, simultaneamente.

Na segunda seção, apresentam-se algumas considerações acerca dos letramentos, à luz de Street (2006), Rojo (2009) e Kleiman (1995). Discute-se que letramento não é restrito ao espaço escolar, uma vez que, em função de suas necessidades, em seus contextos sociais, os sujeitos envolvem-se em uma série de práticas de uso da linguagem, seja na modalidade oral, escrita ou imagética (SOUZA, 2011). Sendo assim, o ideal seria que na prática pedagógica esse fator fosse levado em consideração.

Na terceira seção, a discussão gira em torno do conceito de multiletramentos. Como letramentos (múltiplos), segundo Rojo, “apontam para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO, 2012, p. 13); assim, o termo multiletramentos refere-se “às novas práticas de letramento que envolvem a multiplicidade de linguagens e mídias presentes hoje na criação de textos [...] e a diversidade cultural relacionada aos produtores e leitores de tais textos” (TEIXEIRA; LITRON, 2012, p.168-169). É para compreender essas variadas manifestações das

linguagens, provenientes de diversos meios culturais, que a escola deve capacitar seus estudantes, isto é, torná-los multiletrados.

Por último, são tecidas considerações sobre o papel docente frente aos fenômenos discutidos; para tanto, resgatam-se as ideias dos autores que embasaram o estudo. Destaca-se que o estudo é relevante, pois somente tendo clareza de cada um dos termos é possível incorporar atividades em sala de aula que os favoreçam.

Letramento

O léxico de uma língua está em constante renovação. Soares (2012), ao tratar da criação de novas palavras, destaca que essa criação está relacionada à necessidade que o ser humano tem de nomear as coisas, os fenômenos, pois, enquanto não são nomeados, eles parecem não existir.

Dentre todos os fenômenos atuais que precisaram ser nomeados, destaca-se um diretamente relacionado à área educacional: “as mudanças na maneira de considerar o acesso à leitura e a escrita em nosso país” (SOARES, 2012, p.21). Essas novas demandas de uso da leitura e da escrita, impostas pelo contexto atual, exigiram que uma nova palavra fosse criada para designá-las: letramento.

Essa autora explana que esse vocábulo apareceu na língua portuguesa, pela primeira vez e sem definição, no ano de 1986, na obra de Mary Kato, intitulada “*No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística*. Já o lançamento da palavra no mundo da Educação e das Ciências linguísticas, o momento em que “ganha status de termo técnico no léxico desses campos” (SOARES, 2012, p. 15), se deu em 1988, época em que Leda Verdiani Tfouni publica o livro “*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*”, quando a autora discorre teoricamente sobre a diferença entre alfabetização e letramento.

Desde então, a palavra foi ganhando espaço, “entrando por diversas portas, por ser um conceito utilizado por pesquisadores de diversas áreas ao falarem dos usos da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 7). Consequentemente, gerou confusão e alguns até o interpretaram como um método de ensino. (KLEIMAN, 2005).

De fato, se trata de um conceito complexo, abrangente, já que, segundo essa autora, “surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares” (KLEMAN, 2005, p. 6), o que será retomado ulteriormente. Neste momento, o que se quer deixar explícito é que “não existe um método de letramento. Nem um, nem vários” (KLEIMAN, 2005, p. 9). Portanto, no espaço escolar, o letramento não deve ser encarado como um método de ensino.

E qual o significado de letramento? Soares (2012) elucida que o analfabetismo vem sendo superado, pois é cada vez maior o número de pessoas que aprendem a ler e escrever. Porém, essas pessoas se alfabetizam se apropriam da técnica, “mas não necessariamente incorporam as práticas de leitura e escrita, não desenvolvem a competência para utilizá-las nas práticas sociais” (SOARES, 2012, p. 45-46). Diante dessa realidade, surge a necessidade do letramento, ou “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2012, p. 44). Desse modo, o letramento seria o estado daquele que, além de alfabetizado, participa de eventos que envolvem a leitura e escrita.

Tanto Kleiman (2005) quanto Soares (2012) sustentam que alfabetização e letramento estão associados. Para aquela, “o letramento não é alfabetização, mas a inclui” (KLEIMAN, 2005, p.11) e para esta alfabetizar e letrar são duas ações diferentes, mas que não se separam. Soares (2012) ressalta que o ideal é que se alfabetize letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever em meio a práticas sociais tanto da leitura quanto da escrita, o que contribuiria para que o estudante se tornasse alfabetizado e letrado, simultaneamente.

Destaca-se também que, por meio da alfabetização, de acordo com Soares (2001), o estudante “adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia- do conjunto de técnicas - para exercer a arte e ciência da escrita” (SOARES, 2001, p. 91), o que é diferente de ter se apropriado da escrita, pois “apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou assumi-la como sua propriedade” (SOARES, 2012, p. 39), fazendo uso dela nas diversas circunstâncias cotidianas, com competência, sempre que necessário for.

Diante do exposto, evidencia-se que letramento está incorporado ao léxico. É urgente, pois, aos envolvidos nesse contexto, além de saber de sua existência, entender e atentar para o fenômeno ao qual ele está atrelado e efetivar propostas pedagógicas que permitam ao estudante aprender a ler a escrever, mas que permitam a ele, também, se apropriar da leitura e da escrita, utilizando-as nas diversas práticas sociais, de modo que, ao ler, atribuam sentidos aos textos, e ao escrever, que escrevam conforme o que for exigido pela situação comunicativa nas quais estiverem inseridos.

Letramentos

Kleiman (2007) sustenta que a escola é a principal agência de letramento em nossa sociedade. É ali, portanto, que devem ser criados espaços para que os estudantes vivenciem, experimentem práticas que possam ser utilizadas nos diversos contextos sociais pelos quais eles circulam. Mas quando se fala em letramentos, sobre o que se fala? Eles estão atrelados somente ao espaço escolar?

Inicia-se por explicar pensando no seguinte: esses estudantes que vivenciarão essas práticas de letramento no âmbito escolar já têm, fora desse espaço, as suas práticas de leitura, de escrita e de oralidade. Conforme destaca Souza (2011), em função de suas necessidades, em seus contextos sociais, os sujeitos envolvem-se numa série de práticas de uso da linguagem, seja na modalidade oral, escrita ou imagética. Chegam à escola, portanto, sendo alguém na vida e não para ser alguém na vida, como é comum afirmar (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012). Kleiman (1995) também corrobora nesse sentido afirmando que esses sujeitos estão envolvidos em “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos (KLEIMAN, 1995, p.18-19), isto é, eles estão imersos, antes de chegar à escola, em inúmeras práticas de letramentos.

Percebe-se, portanto, que o conceito de letramento é abrangente e, por isso, tratado por Kleiman (2005) como um conceito complexo, que “surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas

atividades escolares" (KLEIMAN, 2005, p.6), e, com isso, evidencia-se então que ele não está limitado ao espaço escolar.

A ressignificação do conceito de letramento parte do pesquisador Brian Street, com os Novos estudos sobre o letramento. Ele sustenta a discussão sobre o letramento contemporâneo numa perspectiva mais ampla "fora do contexto da educação em que se vê invariavelmente inserido" (STREET, 2006, p. 467). Assim, ao se falar sobre letramento, deve-se pensar na amplitude que tal palavra abarca.

O autor argumenta que prefere, antes de mais nada, falar de práticas de letramento do que de "letramento como tal", pois "existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais" (STREET, 2006, p. 466). É o que ele denomina letramento ideológico, modelo que reconhece que

> há uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras. (STREET, 2006, p. 465).

Portanto, o modelo ideológico de letramento leva em consideração as diversas práticas sociais relacionadas ao uso da escrita, que acontecem nos diferentes contextos em que um sujeito se insere.

O outro modelo trazido por ele é o autônomo. A partir das afirmações de Street (1984), Kleiman (1995) explica que esse modelo, conforme vários estudos apontam, é o que prevalece e que se reproduz contemporaneamente. Nesse modelo, a escrita é um produto completo em si mesmo, sem relação com o contexto em que foi produzida; ainda há, nesse modelo, a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; a dicotomização (divisão) entre oralidade e escrita e a atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita (KLEIMAN, 1995).

Ao concluir as discussões sobre os modelos de letramento, Kleiman (1995), em diálogo com Freire (1980), argumenta que se os objetivos a serem atingidos no ensino

são aqueles de uma pedagogia culturalmente relevante e crítica, o modelo ideológico de letramento, "que considera a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento mais importante para a elaboração de programas dessas concepções pedagógicas" (KLEIMAN, 1995, p. 57). Isso significa que a bagagem cultural diversificada que os estudantes possuem antes de chegar à escola, já que são partícipes de atividades corriqueiras de uma sociedade tecnologizada e letrada, deve ser considerada.

O que se compreende, tanto na perspectiva de Street (2006), quanto de Rojo (2009) e Kleiman (1995), é que os letramentos múltiplos devem ser considerados e trabalhados na escola, tanto aqueles que são valorizados como os que não são. A linguagem escrita na escola necessita, então, articular-se a todas essas vivências, "precisa estar em movimento, a serviço da aprendizagem e da reflexão sobre o mundo e o lugar dos estudantes nele [...] para ampliar seus horizontes, suas percepções sobre si mesmos e sobre o que os cerca" (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 35-36), ou seja, as práticas de letramento no espaço escolar devem, num primeiro momento, estar vinculadas aos aspectos sociais e culturais dos estudantes, para a partir daí serem reveladas outras visões de mundo.

Multiletramentos

Para a instituição escolar, está posto na atualidade o desafio de transformar o discurso sobre a importância do(s) letramento(s) em ações que, de fato, possibilitem aos estudantes "participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática" (ROJO, 2009, p. 107). Deve-se reconhecer que alguns poucos avanços são notados nesse sentido e os esforços devem continuar.

Enquanto isso, conforme salientam Teixeira e Litron (2012), outro desafio vem se configurando: "o alargamento da noção de letramento na contemporaneidade, por meio da tecnologia e das inúmeras novas práticas sociais que se delineiam" (TEIXEIRA; LITRON; 2012, p.168). É o que se denomina multiletramentos.

Isso significa que, no espaço escolar, além de serem promovidas as práticas que favoreçam a alfabetização e letramento(s), também devem ser promovidas ações que desenvolvam as habilidades dos estudantes para que façam uso adequado da linguagem tecnológica.

Conforme ressalta Orlando (2013), “as práticas de letramento que envolvem leitura e escrita constituem, apenas, uma parte do que os indivíduos têm para aprender para serem letrados num mundo globalizado” (ORLANDO, 2013, p.34). Para além disso, “eles precisam lidar com signos, símbolos, imagens e sons, enfim, com sistemas semióticos distintos” (ORLANDO, 2013, p. 34). Tal proposta que atenta para práticas de leitura crítica, reflexiva das diversas linguagens circulantes não pode ser ignorada no processo formativo dos estudantes.

Como letramentos (múltiplos), segundo Rojo (2012), “apontam para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO, 2012, p.13). Assim, o termo multiletramentos refere-se “às novas práticas de letramento que envolvem a multiplicidade de linguagens e mídias presentes hoje na criação de textos e a diversidade cultural relacionada aos produtores e leitores de tais textos” (ROJO, 2012, p. 168). Trata-se, então, de um termo que abrange dois “multi”: o da multiculturalidade, característica das sociedades globalizadas e da multimodalidade dos textos por meio dos quais a multicultaridade se comunica” (ROJO, 2012, p. 13). É para compreender essas variadas manifestações das linguagens, provenientes de diversos meios culturais, que a escola deve capacitar seus estudantes, isto é, torná-los multiletrados.

No tocante à aparição do termo multiletramentos, destaca-se que foi cunhado no ano de 1996 por um grupo de pesquisadores dos letramentos. Trata-se de um grupo de Nova Londres, formado por americanos, ingleses e australianos que se reuniu na cidade de Connecticut, nos Estados Unidos, durante uma semana e, após isso, publicou um manifesto intitulado *A pedagogy of Multiliteracies*. Nesse manifesto, foi afirmada a necessidade de a escola responsabilizar-se pelos novos letramentos exigidos pela contemporaneidade, que estão emergindo em função da grande variedade de tecnologias da informação e comunicação (TIC) e também devido à grande variedade de culturas

presentes no espaço escolar. Daí surge a proposta de uma pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012).

O grupo justificava essa necessidade afirmando que a juventude, ou os alunos, "contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico" (ROJO, 2012, p. 13). Portanto, na visão do grupo, já que o advento da modernidade trouxe consigo novas formas de comunicação, os estudantes devem ser preparados para lidar, se posicionar criticamente e autonomamente perante elas.

Conforme Aguiar e Fischer (2012), não analisar criticamente essa realidade pode, de certa forma, "despreparar os nossos alunos na atuação em sociedade futuramente, no pleno exercício de sua cidadania" (AGUIAR; FISCHER, 2012, p.109). Reforça-se então a ideia de se propiciar momentos no espaço escolar em que ocorra a reflexão e a produção de sentidos a partir de textos mutimodais, aqueles que aliam imagens, palavras e som.

Segundo Rojo (2012), ao se abordar o trabalho com a pedagogia dos multiletramentos, deve-se considerar então que a grande maioria dos estudantes da atualidade, em seu cotidiano, já lida com textos que exigem multiletramentos, ou seja, com textos compostos por muitas linguagens e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção da cada uma delas para fazer significar.

O objetivo na escola passa a ser, então, direcionar as discussões, os questionamentos para que os estudantes percebam as ideias implícitas e explícitas veiculadas por esses textos, desenvolvendo o seu senso crítico diante deles, de modo que se apropriem, transformem os sentidos e o mais importante: sejam capazes de empregar tais conhecimentos fora dos muros escolares.

O papel docente - algumas consider(ações)

Salienta-se que, dentro do atual cenário de transformações sociais, o processo de ensino e de aprendizagem no espaço escolar deve acompanhar e atender às demandas por elas exigidas. A tarefa é difícil; contudo, necessária.

Nos dizeres de Kleiman (2005), o letramento é um processo infinito. Portanto, o docente que quiser aprender tudo sobre como inserir o estudante em práticas letradas, ficará desapontado. E já que tudo não será possível aprender, cabe a ele estar imerso nesse processo, aprendendo o máximo ao longo da vida profissional, acompanhando as transformações científicas que acontecem na disciplina, bem como os modos de ensiná-la.

Na visão dessa estudiosa, para letrar é indispensável ser plenamente letrado, ter os conhecimentos para agir como um verdadeiro agente social, que seria aquele que "descobre em primeiro lugar se a atividade tem função na vida do outro" (KLEIMAN, 2005, p. 52). Assim, ao se realizar um trabalho pedagógico, é fundamental se pensar em que medida esses conhecimentos contribuirão para que o estudante transite com competência no contexto da sociedade letrada.

No tocante à prática pedagógica da alfabetização, reforça-se a necessidade de "alfabetizar letrando". Ao mesmo tempo em que os estudantes vão dominando o código, devem ir compreendendo e a finalidade, o uso da leitura e escrita na sociedade, praticando-as nos diversos contextos, afinal, contemporaneamente, não basta apenas saber ler e escrever, mas fazer uso dessas competências.

A perspectiva escolar de letramento, conforme ressalta Kleiman (2010), não deve ser contraditória a uma perspectiva social da escrita na esfera de atividades escolares, "deve ter por foco atividades vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente" (KLEIMAN, 2010, p. 380). O elemento-chave seria então "a escrita para a vida social" (KLEIMAN, 2010, p. 377), isto é, uma escrita que possa ser utilizada nas demandas diárias.

Portanto, ao assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto escolar, o docente deve adotar a concepção social da escrita, "em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais" (KLEIMAN, 2007, p. 4). O ensino tradicional descontextualizado deve ceder espaço a um ensino que leve em consideração a construção de sentidos, o caráter cultural e social da língua.

Descobrir, pois, quais são as funções da leitura e da escrita no grupo, diagnosticar quais são os letramentos dos quais participam, são passos iniciais ao elaborar as propostas de ensino. A partir daí, os horizontes dos estudantes devem ser ampliados, as ações devem ser articuladas de modo que favoreçam o aprendizado daquilo que é relevante socialmente, daquilo que contribuirá para a inserção deles no contexto letrado.

Também Marcuschi (2010) evidencia que na escola deve-se "ampliar a abrangência das práticas letradas que dão base aos eventos de letramento escolar" (MARCUSCHI, 2010, p. 27). Isso significa que letrar na escola consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita) que integrem os alunos às práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que ainda não dominam, levando em consideração os conhecimentos prévios que eles já têm sobre esses eventos (MARCUSCHI, 2010).

Essa mesma autora enfatiza que a escola contribuirá para ampliar o grau de letramento de seu aluno e, consequentemente, contribuindo para ele possa atuar efetivamente como cidadão, quando possibilita a ele a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que circulam socialmente. Para a autora, "a leitura de jornais, revistas, livros e o contato com teatro, cinema e música alargam os limites da mente e das possíveis leituras de um mesmo objeto" (MARCUSCHI, 2010, p. 88). Ampliar esses limites, ainda segundo ela, pode contribuir (embora não garanta) para que a capacidade da escrita também se desenvolva na forma (ortografia, morfologia e sintaxe) e no conteúdo (ideias e argumentação).

Da mesma visão compartilham Souza, Corti e Mendonça (2012), que apontam a necessidade de ampliar as práticas e as habilidades de leitura dos estudantes, considerando que eles já têm participação no mundo letrado, ou seja, eles já carregam em sua bagagem, trazidas de seus contextos, práticas diversas de letramentos que não devem ser desconsideradas durante as propostas de ensino.

No tocante ao multiletramento, Lourenço (2013) colabora afirmando que "atrelado à diversidade cultural a multimodalidade, os diferentes gêneros discursivos, como a imagem, o som, o movimento e as possibilidades de interação por meio de tais

linguagens" (LOURENÇO, 2013, p.12), devem ser trabalhados de modo a permitir que os estudantes reflitam e construam sentidos a partir deles.

Reconhece-se que o trabalho na perspectiva aqui defendida é desafiador. Portanto, é fundamental, ao adotar tal perspectiva, o aperfeiçoamento contínuo, a busca por inovações, a ruptura com o ensino tradicional, o entendimento de que a educação deve acompanhar a evolução da sociedade, conforme ressaltam Botelho e Leite (2011).

Como bem lembra Lourenço (2013), na atualidade, o perfil do alunado não é mais o mesmo. Se o ensino não for repensado, se continuar tradicional, cada vez mais se tornará desmotivador para os estudantes pelo fato de se distanciar muito da realidade na qual eles se inserem.

Sendo a escola a principal agência de letramento, em seu interior, os esforços não podem ser medidos para que se efetive um trabalho que articule alfabetização, letramento(s), multiletramentos, superando a distância entre a escola e as práticas sociais.

Considerações finais

No atual contexto de mudanças sociais, no campo educacional muito se tem discutido sobre a importância do letramento, dos letramentos e multiletramentos. Mas o que seria cada um desses fenômenos? E qual é o papel docente frente a eles?

Visando a tais esclarecimentos, no presente artigo, sob iluminação de Soares (2012), Kleiman (1995; 2005; 2007), Souza (2011), Street (2006), Rojo (2009), Souza; Corti; Mendonça (2012), Orlando (2013), Rojo (2012) e Aguiar; Fischer (2012), foram tecidas considerações acerca desses fenômenos com o intuito de compreendê-los. Também foram registrados alguns apontamentos em relação ao papel docente frente a eles, pois não basta saber conceitos, mas também elaborar propostas que contribuam para que os estudantes tornem-se (multi) letrado(s).

Os esclarecimentos do significado dos termos e as reflexões aqui trazidas são úteis ao docente na elaboração de propostas que venham contribuir para que os estudantes adquiram e desenvolvam as competências necessárias para se apropriar,

selecionar e fazer uso das informações que estão à sua volta, ou seja, propostas que possam contribuir para que esses estudantes tornem-se (multi) letrado(s).

Referências

AGUIAR, M. J. D. de; FISCHER, A. A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 12, n. 2, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/PC/Downloads/285-884-1-SM%20(1).pdf. Acesso em: 10/05/2015.

BOTELHO, L. S.; LEITE, J. A. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. n. 10, 2011. Disponível em: http://re.granbery.edu.br/artigos/NDMx. Acesso em: 12/05/2015.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 28, n. 2, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375. Acesso em: 08/05/2015.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, 2007. Disponível em: file:///C:/Users/PC/Downloads/242-704-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 08/03/2015.

_____. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel-Unicamp; MEC, 2005.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**.** In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995,p. 15-61.

LOURENÇO, D. da S. Reflexões sobre contribuições da teoria dos multiletramentos em aulas de língua inglesa e as (im) possibilidades de aplicação no ensino público. O método científico. EPCT. **Anais.** VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica, 2013. Disponível em http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-LLA/06-dslourencotrabalhocompleto.pdf. Acesso em: 22/07/2015.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. (orgs.) **Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa**, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em file:///C:/Users/PC/Downloads/2011_lingua_portuguesa_capa%20(5).pdf. Acesso em: 05/06/2015.

ORLANDO, A. F. **Gênero e diversidade na escola: multiletramentos em aulas de língua portuguesa**. 2013. 194 f. Dissertação. (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2001

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M.. **Letramentos no ensino médio.** São Paulo: Parábola, 2012.

_____. Letramentos da reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, B. Tradução Marcos Bagno. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, 2006, p. 465-488.

TEIXEIRA, A. LITRON, F. F. O manguebeat nas aulas de português**.** In: ROJO, Roxane; ALMEIDA, E. de M. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.167-180.

O TEXTO JORNALÍSTICO PARA UMA PRÁTICA SUSTENTÁVEL DE LEITURA

André da Silva Santos (UFT)[1]
Janete Silva dos Santos (UFT)[2]

RESUMO: Os textos jornalísticos são gêneros discursivos muito presentes no cotidiano das pessoas, mesmo que de forma involuntária por parte destas. O ser humano vive envolto por mídias diversas, como a televisão, o rádio, a *internet*, e por esses meios tem contato diário com textos como notícia, reportagem, entrevista, que às vezes chegam ao indivíduo independente da vontade deste. Esse contexto possibilita uma convivência quase permanente da sociedade com os textos jornalísticos, que muitas vezes tratam de fatos e temas relacionados à realidade ou assuntos de interesse do leitor. Essa situação contribui para aumentar a relevância desses gêneros não apenas na vida das pessoas, mas também como objetos de pesquisas e estudos. No âmbito educacional, sabe-se que estão presentes vários gêneros discursivos, como os textos literários, didáticos, científicos, dentre outros. Possivelmente muitos alunos só leem alguns desses gêneros quando se trata de atividade escolar ou em outras necessidades específicas. Os textos jornalísticos, por sua vez, certamente estão mais presentes na vida do aluno independentemente do currículo escolar. Daí a importância de um ensino que propicie a desenvoltura profunda na leitura desses textos, para favorecer hábitos de leitura com condição de durabilidade na vida do sujeito, podendo ainda ajudar na competência de leitura de outros gêneros discursivos. Nesse sentido, com o presente trabalho, fundamentado em pesquisa bibliográfica, pretende-se refletir e discutir sobre concepções e métodos que possam incorporar a leitura como hábito na vida do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Texto Jornalístico; Leitura; Sustentabilidade.

ABSTRACT: Journalistic texts are discursive genres very present in people's daily lives, even if they are involuntarily. The human being lives surrounded by diverse media, like the television, the radio, the internet, and through these means has daily contact with texts like news, reporting, interview, which sometimes reach the individual independent of the will of this. This context enables an almost permanent coexistence of society with journalistic texts, which often deal with facts and themes related to reality or subjects of interest to the reader. This situation contributes to increase the relevance of these genres not only in people's lives, but also as objects of research and studies. In the educational context, it is known that several discursive genres are present, such as literary, didactic, scientific texts,

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Araguaína. Professor do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – Campus de Imperatriz – e da SEDUC/MA. E-mail: <andre.santos@ifma.edu.br>.
[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Araguaína. E-mail: <janetesantos35@yahoo.com.br >.

among others. Many students may read only some of these genres when it comes to school activity or other specific needs. Journalistic texts, on the other hand, are certainly more present in the student's life, regardless of the school curriculum. Whence the importance of a teaching that fosters the deepness of the reading of these texts, in order to promote reading habits with a condition of durability in the life of the subject, and can also help in the reading competence of other discursive genres. In this sense, with the present work, based on bibliographical research, we intend to reflect and discuss conceptions and methods that can incorporate reading as a habit in the student's life.

KEYWORDS: Newspaper; Reading; Sustainability.

1. Considerações iniciais

Os gêneros discursivos jornalísticos tornaram-se algo integrado ao meio social. Por intermédio desses textos é que geralmente são divulgados fatos e acontecimentos correntes no dia a dia das pessoas em espaços e circunstâncias diversos. Essa percepção justifica a importância de se abordar esses gêneros como recursos que podem ser utilizados como prática pedagógica envolvendo o desenvolvimento da leitura, visto que podem favorecer um ensino contextualizado e a formação de um leitor crítico e atento.

A difusão desses gêneros ocorre por meio dos vários tipos de veículos de comunicação existentes, como o rádio, a televisão, o jornal impresso. Nas últimas décadas, porém, com o avanço da tecnologia e a elevada abrangência da *internet*, surgiram, como nova modalidade de imprensa, as páginas eletrônicas, possibilitando outras maneiras de contato do leitor com os textos jornalísticos.

Dessa forma, neste artigo serão feitas observações, a partir de levantamento bibliográfico, sobre a circulação de gêneros discursivos jornalísticos na sociedade, procurando apontar elementos que favoreçam práticas de ensino que possam contribuir para o exercício da leitura como algo permanente e significativo na vida dos sujeitos.

Com isso, pretende-se provocar reflexões sobre o discurso jornalístico como algo inerente à realidade das pessoas, podendo, dessa forma, ser inserido no âmbito educacional como estratégia para o desenvolvimento de uma prática de leitura contextualizada e sustentável.

2. Os gêneros textuais jornalísticos na vida dos sujeitos

A produção e circulação de gêneros discursivos jornalísticos são práticas desde muito tempo integradas à história da humanidade. Atualmente, como resultado do desenvolvimento tecnológico, tem-se diferentes tipos de veículos de imprensa, como a televisão, o rádio, o jornal eletrônico, a revista, além do jornal impresso, o meio de comunicação com maior tempo de duração entre os existentes.

Mesmo antes do jornal impresso, as pessoas de alguma forma procuravam estabelecer meios de circulação de informações. De acordo com Fabre (1980, p. 49),

> O relato, tantas vezes citados, do soldado de Maratona que correu, desde o campo de batalha até Atenas, para anunciar a vitória sobre os Persas, e depois morreu; ou então a extraordinária organização dos pombos-correios no mundo mulçumano; ou ainda o primeiro jornal chinês, espécie de gazeta da corte imperial, baptizada *Tsing-Pao: Última hora da Capital* não tem verdadeiramente mais do que uma relação longínqua com aquilo a que se convencionou, hoje, chamar de imprensa. Testemunham unicamente a curiosidade natural do homem, o seu gosto muito antigo de saber, de saber o que se passa, aqui e algures.

O funcionamento da imprensa, dessa forma, aparentemente ajudar a satisfazer uma necessidade talvez inerente à própria natureza do sujeito, que é a curiosidade a ser suprida pelas informações e o interesse por determinados assuntos. As pessoas se comunicam, querem se informar sobre fatos, acontecimentos, emitir pontos de vista sobre informações recebidas, alimentar a imaginação, enfim, sentir-se no processo e na dinâmica da vida. Sendo assim, não é ilógico inferir que os meios de comunicação podem agendar sobremaneira muito do que é conversado e discutido pelas pessoas no dia a dia destas.

Nessa perspectiva, ao ter os gêneros jornalísticos presentes em seu cotidiano, o sujeito passa a ter sua realidade, em parte, sendo construída pelo discurso desses gêneros. Francisco Duarte Júnior (2002, p. 13) afirma que “as forças naturais não são criadas pelo ser humano, mas a maneira de percebê-las, de interpretá-las e de estabelecer relações com elas, sim”. Essa percepção sobre as coisas, criada pelo

homem, é que seria a realidade. E os discursos pelos quais o sujeito é interceptado, certamente ajudam a construir essa realidade, a sua visão de mundo.

É importante considerar que o profissional elaborador dos gêneros jornalísticos também tem sua "realidade", a qual influencia na criação dos seus textos e nos discursos destes. Além disso, é possível também a existência de outros interesses na constituição do discurso desses gêneros.

De acordo com Noblat (2002, p. 22),

> No começo de 2002 havia pelo menos 12 formidáveis impérios de comunicação no mundo, quase todos por corporações alheias ao ramo. [...] jornalismo nada tem a ver com essas corporações. Elas reconhecem o impacto poderoso da mídia no processo político. Sabe o quanto a mídia ajuda a formar opinião sobre assuntos públicos. E querem por meio dela influenciar governos, ampliar seus negócios e lucrar mais.

Os textos jornalísticos, dentre eles a notícia, mais recorrente nos jornais e que segundo Bordenave (1985, 90) "não é mais que a "reconstrução" da realidade pelo repórter", pode ter na produção dos sentidos pretendidos pelo autor, em algumas circunstâncias, certas conveniências, como políticas, econômicas, entre outras, dependendo do nível e tipo de interesse do veículo de comunicação pelo assunto noticiado.

Gadotti (2007, p. 58) enfatiza que "nenhum jornal é neutro. Sua opinião depende muito de quem o financia [...]". Mas de acordo ainda com Gadotti (2007, p. 13/14),

> mesmo com o controle da informação exercido pelos grandes monopólios, o jornalista tem ainda um grande espaço para selecionar a informação e apresentá-la criticamente. Muitos teóricos são maniqueístas em relação a essa questão: não podemos ver por trás de toda informação um interesse econômico.

Os assuntos noticiados certamente têm determinados graus de interesse por parte dos veículos de imprensa, podendo em certos casos o que é divulgado ficar mais a critério do profissional da imprensa. Porém, vale ter em mente que informações tornadas públicas por meio de gêneros como notícia, reportagem, são resultado de recortes de dadas realidades feitos pelo autor. E esses recortes estão relacionados ao que o

profissional da imprensa avalia como os aspectos que devem compor a informação, ou seja, a própria “realidade” do sujeito elaborador do texto é mobilizada para a produção daquele gênero textual, o que impossibilita a neutralidade do texto.

No atual momento histórico, uma quantidade imensa de gêneros textuais jornalísticos está diariamente à disposição das pessoas, que às vezes até involuntariamente, são interceptadas por esses textos e discursos, por variados meios, como a rádio, a televisão, a *internet*.

Dessa forma, esses gêneros estão incorporados ao cotidiano dos membros da sociedade, presentes na formação da realidade dos sujeitos.

3. As mudanças tecnológicas e os gêneros jornalísticos

A trajetória de aprimoramento e capilaridade da imprensa está associada ao avanço do desenvolvimento tecnológico. Várias invenções ao longo da história contribuíram para o aprimoramento e consolidação dos meios de comunicação. Entre essas invenções pode-se mencionar a criação do papel, pelos chineses, no ano 105; a criação da tipografia, por Gutenberg, em 1438, na França; e o desenvolvimento industrial, que proporcionou equipamentos para a produção de impressos em larga escala, impulsionando a produção e circulação do jornal impresso, o meio de imprensa mais antigo entre os veículos de comunicação existentes hoje.

No decorrer do século XX, esse avanço tecnológico foi muito intenso e gerou resultados que alteraram consideravelmente a realidade das pessoas. No que se refere aos meios de comunicação de massa, surgiram veículos como o rádio, a televisão. E nesse bojo, já na segunda metade do século, em 1969, foi criada a *internet*, uma invenção que logo após se tornar acessível, passou a atrair fortemente o interesse das pessoas. E possibilitou a criação de outro meio de comunicação de massa: o jornal eletrônico.

De acordo com Ferrari (2014, p. 10),

> A internet foi concebida em 1969, quando o Advance Rsearch Projects Agency (Arpa – Agência de Pesquisa e Projetos Avançados), uma organização do Departamento de Defesa norte-americano focada na pesquisa de informação para o serviço militar, criou a Arpanet, rede

> nacional de computadores, que servia para garantir comunicação emergencial caso os Estados Unidos fossem atacados por outro país – principalmente a União Soviética.

No decorrer dos anos, várias pesquisas possibilitaram o desenvolvimento dessa tecnologia e adesão da sociedade a essa invenção é crescente. “No Brasil, o número de pessoas com acesso à internet em casa ou no trabalho somava 66,3 milhões em novembro de 2009, segundo pesquisa Ibope Nielsen” (FERRARI, 2014, p. 16).

Atualmente, tem-se acesso à *internet* não apenas por meio do computador, que propicia também diversas outras utilidades. Com um celular, que disponibiliza vários aplicativos com funções diversas, pode-se ter acesso a ela. Isso evidencia a potencialidade de abrangência desse meio tecnológico e a possibilidade de um número cada vez maior de pessoas fazer uso desse recurso.

Sabe-se que com a *internet* pode se ter acesso a muita coisa, como redes sociais, compras e vendas de produtos, movimentação bancária e inúmeras utilidades. E um dos serviços presentes nesse meio tecnológico e em elevação constante é o jornal eletrônico, assim como a divulgação de textos jornalísticos em outros tipos de *sites*. “O primeiro site jornalístico brasileiro foi o do Jornal do Brasil, criado em 1995, seguido pela versão eletrônico do jornal O Globo” (FERRARI, 2014, p. 16).

Não só as grandes empresas e órgãos de imprensa criaram páginas eletrônicas para fazer circular textos jornalísticos. É comum os jornais impressos e mesmo empresas de rádio, televisão, revistas terem *sites* de notícias. E há também veículos de imprensa apenas por meio de portais de informação. Alguns desses órgãos restringem a maior parte do conteúdo aos assinantes, que podem ter contato com os gêneros textuais antes mesmo do jornal circular. No entanto, independente de ser assinante de jornal, o usuário da *internet* é beneficiado por vários fatores, visto que são muitas as opções de páginas eletrônicas que não limitam o acesso a assinantes, facilitando o contato do sujeito com as informações.

As páginas eletrônicas dos jornais possivelmente alteram a relação do leitor com o texto jornalístico. Embora se saiba que muitas outras razões diferentes do interesse por leitura de gêneros jornalísticos podem levar a pessoa a adquirir um produto eletrônico que possibilite o acesso à internet, só o fato de a pessoa “navegar” pela internet fica exposto a

gênero discursivo como a notícia, reportagem, entrevista, que podem se fazer presentes em sites consultados pelo leitor e que pode atrair a atenção deste para a leitura.

Portanto, jornais eletrônicos e outros tipos de *sites* são invenções tecnológicas recentes que reforçam a presença de textos jornalísticos no cotidiano das pessoas.

4. A leitura dos gêneros textuais jornalísticas como prática educacional sustentável

Quando se fala em sustentabilidade, as discussões geralmente manifestam preocupação com a viabilidade da vida no e do planeta, de forma que as gerações presentes adotem maneiras de suprirem suas necessidades sem comprometerem a sobrevivência das gerações futuras.

Como orientação de diretrizes para abordar essa questão, “a maioria dos estudos afirma que sustentabilidade é composta de três dimensões que se relacionam: econômica, ambiental e social.” (ALMEIDA, 2002 apud CLARO; CLARO; AMÂNCIO, 2008). Essa concepção contempla as atividades econômicas formais ou informais na vida das pessoas; o uso não degradante do meio ambiente; e o bem estar dos sujeitos.

Dessa forma, esse tema está presente em todas as esferas e atividades da vida humana, dentre elas a educação, que tem sido abordada de forma recorrente sob o prisma da sustentabilidade.

No livro “Liderança Sustentável: desenvolvendo gestores da aprendizagem”, Andy Hargreaves e Dean Fink (2007, p. 24/25) mencionam sete princípios da sustentabilidade, entre estes o princípio da “profundidade” e o da “durabilidade”.

Em referência ao primeiro princípio, “o sentido central de *sustentar* é “manter erguido”; suportar o peso; [...]”(*ibid.*, p. 31), o que envolve consistência, conhecimento lento, falta de preocupação com o imediatismo, de forma que esse processo gere a capacidade de entendimento, reflexão, assimilação, enfim, aprendizagem profunda, propiciadora inclusive de fundamento para as ações e decisões que exigem rapidez.

Já sobre a durabilidade, os autores afirmam que “líderes não são ilhas no tempo” (*ibid.*, p. 61). Os aspectos importantes para a vida das pessoas precisam durar, inclusive para além do tempo de atuação dos sujeitos que os praticam.

Partindo dessas observações, visualiza-se a possibilidade de um elo sustentável entre os gêneros textuais jornalísticos e a educação, destacando, neste caso, o desenvolvimento da prática e competências leitura.

Dialogando com essa perspectiva, Gadotti (2007, p. 20) afirma que "[...] a mídia está cada vez mais presente na vida das pessoas. A escola precisa dialogar com essa realidade." E a importância das práticas pedagógicas escolares interagirem com a realidade, com o contexto do aluno, é uma concepção preconizada por muitos estudiosos e também pelas próprias diretrizes curriculares da educação, o que envolve concepções acerca da sustentabilidade.

Nesse sentido, visualizam-se possibilidades de contribuição dos textos jornalísticos para a sustentabilidade educacional, pelas seguintes razões: primeiro, como em boa parte das escolas há laboratórios de informática, com acesso à *internet*, resultado de políticas governamentais orientadas para equipar as escolas com determinados recursos de mídia para auxiliar o ensino, torna-se viável o planejamento de projetos que utilizem o laboratório com esse viés. Se fosse para levar o jornal impresso para a sala de aula, seria menos viável, pois dependeria da aquisição do jornal, dificultando o contato do aluno com o veículo de imprensa. Mesmo que se tirasse foto do jornal e o exibisse por meio de *slides*, não seria interessante da mesma forma que o contato direto com o jornal eletrônico, visto que se perderia a oportunidade de colocar o aluno em situação prática de interação com o jornal.

Segundo, como parte significativa dos alunos tem acesso à *internet*, principalmente por meio do celular, torna-se mais plausível a possibilidade da leitura de jornais eletrônicos se transformar em hábito. O suporte para o acesso aos gêneros jornalísticos, os equipamentos eletrônicos, já faz parte da realidade de muitos estudantes. Se a leitura desses textos exigisse a aquisição do jornal impresso por parte do aluno, haveria entrave para fazê-la. Mas quando o sujeito dispõe do meio para esse acesso, este se torna mais viável.

> Um ensino sustentável, que se beneficia das possibilidades favorecidas por conexões entre os recursos disponíveis para o bem comum, requer incluir, no projeto escolar, o estudante como um sujeito social, cuja vivência fora da escola não pode ser ignorada ou subestimada em favor de

> uma realidade autônoma, sem conexão com sua vida real. Desse modo, a língua e os textos com os quais os alunos estão familiarizados ou em contato fora da escola, nos diferentes gêneros, deveriam também ser assumidos como experiências válidas de linguagem na reflexão escolar, numa perspectiva crítica da sustentabilidade em educação linguística. (SILVA; SANTOS; FARAH, 2016, p. 102).

Considerando que os gêneros jornalísticos são componentes da vivência do aluno, mesmo que às vezes involuntariamente, inseri-los no currículo escolar é certamente tornar o ensino contextualizado, mais significativo para o sujeito.

Deve-se ter em mente, também, que quando se trata de texto jornalístico, dois aspectos, pelo menos, merecem ser destacados: primeiro, às vezes os sentidos que se tenta atribuir ao gênero jornalístico pelo meio de comunicação são determinados por interesses diversos, como político, econômico. E mesmo não sendo essa lógica, esses textos, assim como os demais, não são neutros, pois sofrem influência da visão de mundo do autor.

Segundo, independente de serem utilizados na escola, os textos jornalísticos continuarão presentes na vida das pessoas.

Sendo assim, contemplar esses gêneros nas práticas de ensino de leitura significa ajudar a formar o sujeito para a cidadania, com condição para uma leitura mais crítica, madura, de textos com os quais vai conviver e que em algumas situações procuram levar o leitor a formar determinadas opiniões.

Dessa forma, na reflexão sobre a inserção do texto jornalístico na prática de uma educação sustentável, é pertinente recorrer aos conceitos de profundidade e durabilidade, princípios da liderança sustentável.

> A liderança e o aprimoramento educacionais sustentáveis preservam e desenvolvem aprendizado profundo para tudo o que se difunde e dura, de modo a não prejudicar e, de fato, criar benefícios positivos para os outros a nossa volta, agora e no futuro (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 23).

Nesse sentido, as práticas educacionais dirigidas para ampliar a formação para a leitura, por meio do texto jornalístico, devem considera-lo um gênero relevante e certamente com frequência permanente na vida do aluno, que precisa se apropriar de conhecimentos e estratégias a serem mobilizados no momento da leitura, independente

desta ocorrer no contexto escolar. Ou seja, agir como leitor ativo, que consegue fazer leitura profunda do texto, podendo deslocar essa postura para a interação com outros gêneros textuais, tornando a leitura de textos escritos algo mais presente em sua vida.

6. Considerações finais

De acordo com o que se pode analisar, os gêneros textuais jornalísticos são elementos constitutivos do dia a dia das pessoas e podem ajudar a "construir" a realidade destas, visto que informações geram opinião e contribuem para a formação da visão de mundo do sujeito.

Nas últimas décadas, houve o avanço de um novo meio de comunicação, a *internet*, fruto do desenvolvimento tecnológico. Esse mecanismo se tornou acessível, na medida em que aparelhos eletrônicos, como o celular, tornaram-se suporte para acesso a ele.

Além disso, esse meio de comunicação pode também contribuir com a sustentabilidade na educação, já que pode ser inserido na sala de aula, por ser algo da vivência do aluno e com condição de tornar a aprendizagem das competências de leitura mais significativa, profunda e duradouro.

Sendo assim, por meio desse procedimento, pode-se oportunizar formas inovadoras, contextualizadas e atraentes de ensino, para a formação sustentável de cidadãos críticos e competentes para o exercício da leitura.

Referências

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é comunicação.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
CLARO, Priscila Borin de Oliveira; CLARO, Danny Pimentel; AMÂNCIO, Roberto. Entendo o conceito de sustentabilidade nas organizações. **R. Adm.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 289 – 300, out./nov./dez. 2008.
DUARTE, J. F. J. **O que é realidade.** 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
FABRE, Maurice. **História da comunicação.** 2. ed. Lisboa: Moraes, 1980.
FERRARI, Pollyana. **Jornalismo digital.** São Paulo: Contexto, 2014.
GADOTTI, Moacir. **O jornal na escola e a formação de leitores.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. **Liderança sustentável:** desenvolvendo gestores da aprendizagem. Trad. Adriano Moraes Migliavacca. Porto Alegre: Artmed, 2007.
NOBLAT, Ricardo. **A arte de fazer um jornal diário.** São Paulo: Contexto, 2002.
SILVA, Wagner Rodrigues; SANTOS, Janete Silva dos; FARAH, Bárbara de Freitas. Sustentabilidade e letramento do professor em formação inicial: demandas inovadoras

para atividades acadêmicas de ensino e de pesquisa. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BUIN, Edilaine; CONCEIÇÃO, Rute Izabel S. (Orgs). **Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade:** escrita, leitura e formação docente. Campinas – SP: Pontes, 2016.

AUTORIA E SUBJETIVIDADE NO ENSINO DA ESCRITA: UM ESTUDO DE TEXTOS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Arthur Ribeiro Costa e Silva (SEMEC/UFPA)[1]

RESUMO: O artigo analisa os resultados de uma atividade de escrita realizada com alunos da 3ª totalidade (correspondente ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental) da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal de Belém-PA. A atividade consistiu em escrever anúncios de jornal de conteúdo “extraordinário” a partir da leitura do conto “A liga dos cabeças vermelhas”, de Conan Doyle, no qual a trama gira em torno de um anúncio, descrito na obra como “extraordinário”, oferecendo um emprego com alta remuneração e pouco trabalho apenas para homens londrinos adultos e de cabelos vermelhos. A análise é feita a partir da divisão dos textos dos alunos em dois grupos, um em que os alunos seguem o anúncio lido no conto como uma matriz, e outro em que são produzidas estruturas discursivas diferenciadas. Os resultados mostram que a obediência à matriz do anúncio do conto limita a materialização textual de traços de autoria, que se realiza mais completamente quando o aluno se distancia do conteúdo do anúncio lido.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita; Autoria; Ensino de Português.

ABSTRACT: The article analyses the results of a school activity of writing done with students of the third totality (corresponding to sixth and seventh grades of elementary school) of Education of Teenagers and Adults at a municipal school of Belém – Pará. The activity consisted in writing newspaper announcements with “extraordinary” content, based on the reading of the short story “The redheaded league”, by Conan Doyle, in which the plot revolves around an announcement, described in the story as “extraordinary”, offering a job with high payment and not much work only to londoner, adult and redheaded men. The analysis is done upon the division of the students' texts in two groups, one in which students follow the announcement read in the story as a matrix, and other in which different discoursive structures are achieved. The results show that the obedience to the matrix from the story's announcement limits the textual materializing of authorship traces, which is more completely realized when the student takes distance from the content of the announcement read.

KEYWORDS: Writing; Authorship; Portuguese teaching.

1 Professor efetivo de Português da Secretaria Municipal de Educação de Belém – Pará. Aluno do Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal do Pará. arthurrb22@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo analisa textos do gênero anúncio de classificado escritos por alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de Belém-PA, resultantes de uma atividade baseada na leitura de um conto policial, examinando se e de que forma elas carregam traços de autoria dos alunos locutores. Para a análise, mobilizamos autores que discutem sob diversas perspectivas a questão da autoria em textos escolares, procurando demonstrar que a materialização de traços autorais nas produções analisadas se dá de forma mais efetiva a partir do afastamento do aluno autor em relação às referências dadas para a produção.

Este estudo se justifica no âmbito de nossa participação desde março de 2016 como discente no curso de Mestrado Profissional em Letras, no qual fomos provocados por leituras e atividades feitas em aula a refletir sobre nossa prática docente na escola básica, em especial sobre o ensino da escrita. Ali pudemos desenvolver um senso crítico mais apurado a respeito de conceitos e formas de trabalho no ensino de Português. Foram as noções de ideologia, autoria e subjetividade que nos interessaram mais profundamente, logo decorrendo em experiências de trabalho prático com nossos alunos, razão pela qual escolhemos este tema para discutir neste artigo.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O debate, aplicado ao ensino de Português, a respeito do que seja a autoria de um texto, de como essa autoria se materializa textualmente e dos procedimentos didáticos para um ensino pautado na autoria surge mais fortemente a partir de uma crítica a formas tradicionais de ensino e avaliação do texto na escola. Ao se observar o uso da escrita em contexto pedagógico, encontra-se um quadro problemático, conforme retrata Britto (2003, p. 166): “o aluno não lê um texto (...) em função de um interesse determinado, nem redige como um ato interlocutivo de fato, mas apenas como treinamento. Do mesmo modo, o professor não lê o texto, ele avalia a produção do aluno em função de seus erros e acertos”.

Trabalhando com a escrita dessa forma, o aluno como sujeito sócio-histórico acaba descaracterizado, pois ele deixa de produzir textos que funcionem socialmente para objetivos e interlocutores determinados, que é, afinal, o que fará com a escrita na vida, e

passa a responder a instruções e expectativas limitadas pelas instruções das tarefas de aula, que, via de regra, apagam os usos sociais possíveis da escrita. Nesse contexto, defende-se que “precisamos nos tornar interlocutores [do aluno] para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.” (GERALDI, 2004, p. 24).

Caminhando na direção dessa mudança, Riolfi e Magalhães (2008) descrevem quatro formas de inserção subjetiva do aluno no texto, que variam conforme o grau e a forma como o aluno agencia a cultura escolar, a cultura de massa e o controle do professor sobre os parâmetros da produção. As autoras chamam de “texto simplório” os textos que se limitam ou a reproduzir de forma alienada discursos alheios ao aluno: “são produtos cujo mecanismo principal é tomar o outro como o dono das regras. Frente a elas, é apenas possível ou a adesão irrefletida ou a perigosa refutação” (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008, p. 115).

Contudo, como afirma Possenti (2002, p. 109), “a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido”. Também nesse sentido, Riolfi e Magalhães (2008) defendem a instauração no ensino de língua do trabalho de escrita, entendido como processo no qual sejam criadas condições para que o aluno perceba as formas de, no e pelo ato de escrever, apropriar-se de si próprio e dos sujeitos alheios a si, materializando-os em nível de linguagem. Corrêa (2013) defende que qualquer dimensão da linguagem pode ser referência para o trabalho de escrita. Considerar isso é importante, pois, como veremos, os alunos escrevem fazendo uma série de inferências e decisões acerca dos textos que lhes servem de referência, e tais reflexões podem ser de nível sintático, semântico, enunciativo ou discursivo, todos níveis que pode vir a ser importante analisar junto aos alunos no processo.

Belintane (s/d, pp. 1-2) descreve que, na escrita,

> dois processos estão em jogo: uma fixação atenciosa à letra – como se a criança respondesse a uma demanda de um outro (pais, professores, normas escolares) – a que chamamos “alienação”; um deslocamento motivado pela evocação de memórias anteriores e, entre os dois processos, imaginamos um hiato, um espaço, que permite o entrecruzamento do que o texto propõe e dos fragmentos que se originam

> dessas memórias – é a produção desse espaço que chamaremos "separação".

Para o autor, a separação é um fator que impulsiona a produção textual, uma vez que o aluno consegue por meio dela movimentar a própria subjetividade, manipular com destreza posições enunciativas e colocar em jogo de forma mais produtiva diversas vozes, discursos e conceitos que circulam socialmente. Para Possenti (2002), duas marcas genuínas de autoria estão na ordem do discurso: dar voz a discursos de outros enunciadores e manter distanciamento do próprio texto. Explica o autor que alguns elementos que materializam esses fatores são: a atribuição de certos discursos a outros, para fins de utilizá-los na composição do texto; o apelo à memória discursiva do leitor; a declaração valorativa feita pelo autor por meio do léxico utilizado, dentre outros.

Traçado esse panorama teórico, passamos a expor o trabalho que desenvolvemos junto aos alunos, para depois analisar as produções resultantes.

3. SUMÁRIO DA ATIVIDADE APLICADA

A atividade aplicada consistiu em um exercício de escrita integrante de um módulo de ensino de Português a partir da leitura do conto "A liga dos cabeças vermelhas", uma história policial protagonizada pelo detetive Sherlock Holmes, que, ao lado de seu amigo John Watson, investiga o caso do sr. Jabez Wilson, um londrino que, atendendo a um anúncio de classificado publicado em um jornal, conquista um emprego de copista oferecido pela Liga dos Cabeças Vermelhas, uma suposta entidade filantrópica destinada a pagar altos valores por trabalhos simples a homens de cabelos em tom vermelho vivo. Após algumas semanas de trabalho, inesperadamente, todos os supostos integrantes da liga desaparecem sem explicação, fazendo com que Jabez Wilson procure Sherlock Holmes, a fim de que este descubra a identidade dos envolvidos e os objetivos do embuste de que foi vítima.

O anúncio é citado na íntegra no decorrer da obra no seguinte trecho:

> – Não encontrou o anúncio, sr. Wilson?
> – Sim, já o tenho – respondeu ele, com o dedo vermelho e grosso colocado no meio da coluna. – Aqui está. Foi isto o que deu início a tudo. Leia-o, senhor.

> Tirei-lhe o jornal da mão e li o seguinte:
>
> "Liga dos Cabeças Vermelhas
> Devido ao recente falecimento de Ezequias Hopkins, da Pensilvânia, EUA, está aberta uma vaga que dá direito a outro membro da liga a receber o salário de quatro libras semanais por serviços puramente nominais. Todos os homens de cabelos vermelhos que estejam em perfeita saúde mental e física, com mais de vinte e um anos, são elegíveis. Tratar pessoalmente na segunda-feira, às onze horas; falar com Duncan Ross, nos escritórios da liga, em Pope's Court, Fleet Street".
>
> — Que vem a ser isso? — exclamei, depois de ler duas vezes o extraordinário anúncio.
> Holmes riu e mexeu-se na cadeira, como era seu costume quando estava entusiasmado.
> — Nada comum, não é verdade? E agora, sr. Wilson, deixe de brincadeiras e conte-nos tudo sobre sua vida, sua família, e o efeito deste anúncio sobre suas posses. (DOYLE)

Assim, considerando o exemplo mostrado no conto, solicitou-se que os alunos escrevessem anúncios de jornal que contivessem traços extraordinários, a partir da consigna "Escrever um anúncio de jornal extraordinário".

4. ANÁLISE DO ANÚNCIO MOSTRADO NO CONTO

Antes da análise dos resultados, é importante proceder à análise do anúncio mostrado no conto, uma vez que as produções dos alunos mostrar-se-ão assumindo posturas diversas em relação a ele.

O anúncio segue a estrutura comum de anúncios de jornal, contemporaneamente publicados em cadernos de classificados de jornais impressos. Introduzido por um título, que sumariza o conteúdo do anúncio, chamando a atenção do leitor, o texto começa justificando a si mesmo, com a menção ao falecimento de Ezequias Hopkins. O texto segue fazendo o anúncio propriamente dito, no caso, a abertura de uma vaga de emprego remunerado, sobre a qual são dados alguns detalhes. Apresentam-se então as atribuições exigidas dos candidatos a ocupar a vaga, e dão-se os dados necessários para o pleito: nome do responsável, endereço, dia e horário em que deve ser procurado.

O anúncio apresenta ainda elementos linguísticos típicos do gênero: além de ser um texto curto, a linguagem é concisa, utilizando mecanismos linguísticos que imprimem

objetividade, como as construções utilizando o infinitivo “tratar pessoalmente na” e “falar com”, além da priorização do tempo verbal presente do indicativo, como em “está aberta” e “são elegíveis”, realizando o efeito de sentido de presentificação e relativa urgência da oferta.

Observa-se que o anúncio é descrito como “extraordinário” por John Watson e como “nada comum” pelo próprio Holmes, ambas expressões usadas para conferir ao texto caráter “que foge do usual ou do previsto; que não é ordinário; fora do comum” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 863), o que se deve aos seguintes elementos:

a) o alto salário: a quantia de “quatro libras semanais” é descrita no conto como significativa;

b) a simplicidade do trabalho: os serviços são descritos como “puramente nominais”, ou seja, “que só existe em nome, que não é real” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1360), denotando, em suma, um *não-trabalho*;

c) a restrição de aspectos físicos: a vaga é destinada apenas a homens de cabelos vermelhos, uma característica física geralmente desprezível para seleção de empregos; o leitor é, assim, suscitado a imaginar uma explicação.

5. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

As produções escritas dos alunos a partir da consigna supracitada revelaram posturas heterogêneas em relação à demanda da consigna e em relação ao próprio texto produzido. Dividiremos, para fins de objetividade da análise, as produções em dois grupos: textos que reproduzem a matriz semântica do anúncio lido no conto e textos que realizam matrizes semânticas diversas da do anúncio do conto. Defenderemos aqui que os textos escritos nesta última perspectiva revelaram-se com maior grau de materialização de traços de autoria dos alunos.

5.1. A reprodução da matriz

Começaremos a análise apresentando dois dos textos que reproduziram a matriz semântica do anúncio lido no conto. Vejamos o primeiro exemplo, de autoria da aluna L.:

Texto 1 – Anúncio da aluna L. (primeira produção)

Estamos (aqui) para oferecer um curso de Inglês

por apenas 10 R$. OBS: apenas pessoas de 60 anos

No texto 1 (doravante T1), verificamos que a aluna L. realiza uma oferta (curso de inglês), apresenta atrativos para ela (o baixo custo do curso) e faz uma restrição aos interessados (apenas pessoas de 60 anos). É evidente o caráter extraordinário presente no anúncio, uma vez que o leitor é posto a imaginar o que pode motivar um curso de inglês voltado apenas a idosos, uma vez que normalmente este tipo de curso instrumental é voltado a pessoas jovens, que estão buscando qualificação para o mercado de trabalho e/ou para a continuidade dos estudos, além de, com frequência, o curso ter um custo significativo. Porém, é também perceptível que a aluna L. não introduz no texto elementos que explorem mais esse caráter extraordinário posto. O fato social pouco comum de idosos procurarem cursos de idiomas, bem como o baixíssimo preço do curso, não vêm acompanhados de outros detalhes, que poderiam inaugurar uma outra dimensão semântica.

A repetição da conjunção “apenas” em “apenas 10 R$” e “apenas pessoas de 60 anos”, respectivamente com função de intensidade e restrição, é talvez o único traço que permita entrever um posicionamento subjetivo, pois a aluna parece disfarçar algum caráter inconsistente do anúncio, como a deixar ver subrepticiamente que se está ali ocultando alguma coisa; ao mesmo tempo, há uma espécie de autoridade no “apenas” restritivo, que dá dimensão de austeridade ao anúncio, como a apontar a relevância do produto ofertado. Seriam esses dois movimentos enunciativos um traço de distanciamento do autor em relação ao texto, como aponta Possenti (2002); porém, a falta de maiores detalhes sobre a oferta limita nossa interpretação desses dados linguísticos. Podemos dizer, assim, que a aluna teve pouco comprometimento com a autoria e, consequentemente, com o acabamento do próprio texto.

Tome-se agora o exemplo abaixo, de autoria do aluno E.:

Texto 2 – Anúncio do aluno E.

Estamos aqui para oferecer um emprego na melhor em-
presa do norte que esteja disposto a trabalhar 3 horas
por dia com o salário de 5000 mil reais com
3 folgas na semana com passe digital vale alimentação.

No texto 2 (doravante T2), temos novamente um trabalho de escrita obediente à matriz do anúncio do conto: oferta-se um trabalho (do qual não se dão maiores detalhes, apenas o fato de ser "na melhor empresa do norte") de teor muito simples (apenas 3 horas por dia), com um alto salário e uma série de benefícios. O aluno parece ter se esforçado para adaptar o anúncio do conto a uma realidade local, quando explicita ser uma empresa "do norte" e quando insere "passe digital" e "vale alimentação", dois atrativos muito comuns em empregos estáveis na cidade de Belém e em outras cidades brasileiras. No entanto, essa adaptação, por si, não mobiliza do autor a inserção de uma voz subjetiva; para usar a formulação de Possenti (2002), o texto adquire um sentido social e histórico, já que não constitui invenção individual, mas não adquire singularidade, diferenciando o autor de outros sujeitos que estão na mesma condição.

O anúncio pode ser lido como extraordinário, pois se poderia pensar no motivo que possa levar uma grande e respeitada empresa a oferecer uma remuneração tão elevada para um funcionário que aparentemente terá pouca produtividade, devido à baixa carga horária de trabalho; no entanto, novamente aqui faltam detalhes para reforçar essa interpretação. Diferentemente do que Possenti (2002) aponta a respeito de textos autorais, nos quais o autor guia a interpretação do leitor em certa medida, T2 nos deixa demasiado livres para interpretar, de tal forma que sentimos falta de detalhes a mais.

5.2. As matrizes diferenciadas

Passamos agora a expor dois textos que, a nosso ver, se afastam da estrutura prevista no texto lido, e, assim, conseguem materializar traços de autoria que conferem maior qualidade aos textos, produzindo efeitos de sentido variados. O primeiro texto exposto nessa seção é da mesma autora de T1, correspondente à segunda produção da aluna, após uma avaliação preliminar feita pelo professor. Esperamos, com isso, demonstrar a potencialidade do que descrevemos acima como trabalho de escrita, ou seja, do movimento do aluno, mediado pelo professor, de retorno ao texto e reflexão sobre a linguagem.

Texto 3 – Anúncio da aluna L. (segunda produção)

Anúcio
Vendo uma casa de frente pro mar
10. quartos . Todos com banheiro sala cuzinha
uma verdadeira maravilha por apenas 500
reais. Motivo de venda (não gostei da cor)

Falar com: Lidiene Fone: 998311128

O texto 3 (doravante T3), escrito pela mesma autora de T1, já registra, ao contrário deste, um tratamento diferenciado da tarefa, evitando recair na reprodução semântica do anúncio lido no conto. Percebe-se que o conteúdo é estruturado de maneira própria, pois, além de fazer a oferta, a autora introduz mais detalhes sobre ela, reforça seu caráter positivo, quando a define como "uma verdadeira maravilha", e dá um tratamento diferenciado ao traço fora do comum: não se trata mais de uma característica pessoal dos interessados na oferta, como no anúncio do conto e em T1, mas sim de uma relação surpreendente do anunciante com o objeto ofertado. Esse tratamento cria explicitamente um efeito de sentido cômico em T3, pois o sujeito anunciante, por mais que expresse de forma bastante grandiloquente as qualidades da casa anunciada, deseja passá-la adiante o quanto antes, por uma aparente banalidade: a cor do imóvel.

Se quisermos tratar o texto em termos enunciativos, em consonância com Riolfi e Magalhães (2008) e Possenti (2002), podemos dizer que a aluna consegue, em T3, expressar uma voz que não é a sua, ou seja, ocupar uma posição enunciativa de um outro que é produzido pelo texto. No caso, esse outro parece ser um indivíduo rico, com posses bastantes para se por a vender um imóvel grande e bem localizado. Quando se detecta a facilidade e a banalidade com que esse indivíduo rejeita a casa, a aluna parece voltar à sua própria voz enunciativa, declarando uma visão irônica própria a respeito de indivíduos abastados. O fato da revelação dessa banalidade, chave para a leitura cômica do anúncio, estar na última linha do anúncio, reforça que o jogo intentado pela aluna com os recursos da linguagem foi, dessa vez, mais bem-sucedido.

Tomemos o segundo exemplo, de autoria do aluno J.:

Texto 4 – Anúncio do aluno J.

Estou doando filhotes de catita
por causa que em casa ja está
muito cheia e ja não aguento mais
que estou de mudança para
outra casa que tem menos
delas. a dona chiquitas que
adoraria elas

No texto 4 (doravante T4), o aluno se diferencia da matriz semântica do anúncio do conto, elaborando uma outra inteiramente inovadora. O anúncio agora é de "filhotes de catita" (denominação popular para uma espécie de rato doméstico), que são oferecidos pela grande quantidade de animais desse tipo que infestam a casa do anunciante.

T4 nos é um excelente exemplo de manuseio dos dados de linguagem em prol do efeito de sentido cômico buscado pelo autor. O texto utiliza bem os recursos discursivos e textuais dos anúncios de classificado, mas os mobiliza para produzir um texto que não é exatamente um anúncio, mas antes uma espécie de pedido de socorro do anunciante diante da sua situação, que se manifesta ao máximo na expressão "já não aguento mais".

Vemos que a infestação de ratos retratada pelo aluno se trata de um problema de saneamento básico. Esse dado social, compartilhado pela comunidade na qual o aluno está inserido, é, ratificando a análise de Possenti (2002), singularizado pelo autor por meio do tratamento dos recursos disponíveis, do gênero e da proposta da consigna. É interessante notar ainda que o autor, quando aponta que está se mudando para uma casa com "menos" catitas, se coloca em uma posição enunciativa que não aponta para a superação do problema, mas para sua amenização; não há muito o que fazer diante da situação de pobreza, senão tentar sobreviver do jeito que for possível.

A última frase do anúncio ainda acrescenta mais um elemento ao conteúdo, ao fazer referência a uma pessoa (que se infere ser conhecida, pelo pronome de tratamento "dona" usado) que, segundo o autor, "adoraria" receber os filhotes de catita. O verbo "adorar" parece aqui propositalmente assumir um tom irônico, como se a "dona" fosse por algum motivo uma pessoa nociva, incômoda, e as catitas, igualmente incômodas, servissem bem a ela. O autor parece dizer, numa metáfora em estado embrionário, que

as “catitas” que povoam seu cotidiano não são apenas os roedores, mas também todo tipo de gente inconveniente. Efeito de sentido que só contribui para o humor do texto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procuramos pensar sobre as produções de nossos alunos do ponto de vista das manifestações de autoria. Podemos concluir, observando o conjunto das produções dos alunos, que os textos mais interessantes são aqueles que conseguiram se separar dos textos que serviram de referência, não procurando obedecer à sua matriz gramatical, textual ou discursiva, produzindo um tratamento da linguagem específico, correspondente a efeitos de sentido determinados e coerentes com as intenções planejadas, em suma, um trabalho autoral.

Não se trata aqui de louvar os textos mais bem sucedidos em autoria e descartar aqueles que mostram obedecer à matriz do conto. Ao contrário, pudemos perceber que, mesmo mais ou menos presos de maneira impessoal às referências, T1 e T2 não deixam de conter traços de discursos sócio-historicamente situados. Se, em nosso exercício docente, atentarmos mais para esses traços subjacentes do que para os erros ou limitações dos alunos, podemos potencializar a busca pela autoria, entendida não apenas como um critério de qualidade dos textos, mas como um direito do aluno, pelo qual é papel do professor zelar, agenciando as etapas da produção textual de forma que todos alcancem, conscientemente, um bom nível de trabalho com a linguagem.

Estamos de acordo com Riolfi e Magalhães (2008, p. 118): “Esta presença [do professor] (...) pode ajudar o aluno abrir 'ocos' na ordem social, buracos onde seus alunos possam assumir sua diferença naquilo que escrevem”. Se entendemos que a função da escola é promover formação que empodere os sujeitos e contribua para a desestabilização da ordem social injusta, é necessário perceber a relação que a linguagem tem com esse objetivo.

REFERÊNCIAS

BELINTANE, C. **A paródia entre a alienação e a separação – análise de manuscritos de alunos em transição de ciclo**. s/d. [pdf]

BRITTO, L. P. L. **A redação, essa cadela**. In: Contra o consenso – cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CORRÊA, M. L. G. **Bases teóricas para o ensino da escrita**. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, n. 3, pp. 481-513. Tubarão: 2013.

DOYLE, A. C. **A liga dos cabeças vermelhas**. Tradução de Hamílcar de Garcia. Disponível em https://is.gd/s9Flzo. Acesso em 03/07/2016.

GERALDI, J. W. **Escrita, uso da escrita e avaliação**. In: GERALDI, J. W. (org.) O texto na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MAGALHÃES, M. M.; RIOLFI, C. R. **Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever**. *Estilos da Clínica*, v. XIII, n. 24, pp. 98-121. 2008.

POSSENTI, S. **Indícios de autoria**. *Perspectiva*, v. 20, n. 1, pp. 105-124. Florianópolis: 2002.

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: DA CÓPIA À AUTORIA[1]

Atauan Soares de Queiroz (IFBA)[2]

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar as práticas pedagógicas de produção textual, em aulas de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Médio (EM), para perceber como ocorrem os movimentos de autoria durante as aulas. O estudo de natureza qualitativa e inspiração etnográfica, operacionalizado através de entrevista semiestruturada, observação de aula e análise de documento, ancora-se nos estudos teóricos desenvolvidos pela Análise de Discurso Francesa, pela Linguística Textual e pelos autores do campo da Educação que se preocupam com a pedagogia da escrita. O *locus* de produção das informações foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, *campus* Barreiras, e os sujeitos do estudo foram 03 (três) docentes de Língua Portuguesa que atuam no EM integrado e suas respectivas turmas, totalizando um universo de 03 (três) turmas. No entanto, neste trabalho, serão trazidos apenas recortes da análise das aulas observadas na turma da 3ª série. A análise dos dados mostrou que a professora ensina a escrita, visando ao aperfeiçoamento das competências e habilidades textuais dos alunos, não necessariamente da autoria, que surge como consequência. O discurso pedagógico transita entre o autoritário e o polêmico. Apesar de não figurar no planejamento docente, a autoria é uma condição valorizada no contexto pesquisado.

PALAVRAS-CHAVE: Autoria; Produção escrita; Prática pedagógica.

ABSTRACT: The objective of this paper is to analyze the pedagogical practices of textual production, in Portuguese classes. The study of qualitative nature and ethnographic inspiration, operationalized through semi-structured interviews, class observations and document analysis (annual teaching plan of each teacher and texts produced by the students), is anchored on theoretical studies developed by the French Discourse Analysis, by the Textual Linguistics and authors of the Education field who are concerned about the pedagogy of writing. The *locus* of data production was the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia – IFBA, *campus* Barreiras, and the subjects of study were 03 (three) Portuguese Teachers that work at the Integrated modality of High School and their classes, in a total universe of 03 (three) classes. The data analysis showed that the teacher teach writing, aiming at the improvement of the textual competences and abilities of their students, not necessarily of authorship, which comes as a consequence.

1 Este trabalho é um recorte das análises constantes na dissertação *Produção escrita na escola: nos caminhos da autoria,* disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18158.

2 Mestre em Educação (UFBA). Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). E-mail: atauansoares@gmail.com

The pedagogical discourse goes through authoritative and controversial. Though not figuring at the teacher plan, the authorship is a condition valued in the researched context.

KEY WORDS: Authorship; Writing Production; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

De acordo com Costa Val (2009), ainda nos deparamos com a pouca preocupação em relação aos aspectos discursivos em sala de aula. Mais evidente ainda, segundo Lagazzi-Rodrigues (2010), é a pouca sistematização e reflexão sobre o debate acerca do ensino de produção textual com enfoque na autoria. A autoria é "pouco tematizada durante o percurso escolar [...], fica repetida e estabelecida como 'qualidade ou condição de autor' e o autor como 'escritor de obra artística, literária ou científica" (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 83).

Percebe-se, dessa forma, que a questão da autoria, no contexto escolar, ainda precisa ser discutida e refletida com mais afinco, de forma sistemática, principalmente em relação à pedagogia que norteia o trabalho com a escrita autoral, uma vez que não se mostra firmemente estabelecida. Assim, com o intuito de manter acesa a discussão sobre a escrita no EM com foco na autoria, visando à promoção de reflexões, apresentamos este trabalho.

Para realizar o estudo, optamos pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de campo, porque se buscou investigar os pesquisados em seu meio. Minayo (2013) concebe o trabalho de campo como o recorte que o pesquisador faz em termo de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada, a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.

A investigação, de natureza qualitativa e cunho etnográfico, operacionalizada através de entrevista semiestruturada, observação de aula e análise de documento (planejamento anual de ensino de cada professor e textos produzidos pelos alunos), ancorou-se nos pressupostos da Análise de Discurso Francesa, da Linguística de Texto e dos autores do campo da Educação que tratam da produção escrita, para analisar questões voltadas para a dimensão discursiva do ensino de LP, mais especificamente, da produção textual escrita, considerando os processos discursivos, as condições de

produção da linguagem, as formações discursivas, a materialidade linguística. No entanto, neste artigo, apresentaremos somente um recorte da análise das aulas observadas na terceira série do Ensino Médio.

Entendemos que a aula é um acontecimento discursivo. Por meio dela, é possível constatar o que os docentes realmente fazem em sala com as consequências de suas decisões, no tocante ao ensino de produção textual. O professor, enquanto ator curriculante (MACEDO, 2004), ao realizar a transposição didática, desenvolve um trabalho de interpretação, adaptação e transformação do que está concebido e materializado em seu planejamento, muitas vezes seguindo um caminho não previsto.

Além disso, a instância da aula "é construída não apenas em função de seu objeto – a linguagem, mas também em função das condições e constrições históricas, sociais, institucionais que a ela se impõem" (BATISTA, 2001, p. 14). Enquanto acontecimento discursivo, a aula é influenciada pelas condições de produção locais e globais. O discurso institucional, o imaginário coletivo e as concepções veiculadas na escola perpassam as práticas da docente, mas fatores de ordem social, política, econômica, cultural, que dinamizam a sociedade, geram, incontornavelmente, ressonâncias na ação docente.

Partiremos para a análise do contexto da aula da 3ª série, onde a professora Orquídea3 atua, na tentativa de melhor descrever e compreender como seu planejamento se atualiza; como sua ação pedagógica acontece; e como ocorrem suas interações com os alunos, considerando que a sala de aula é um espaço coletivo de multiplicidade de saberes, onde podem se presentificar, com maior ou menor frequência, movimentos de autoria.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Costa Val (2009, p. 23), é importante levar em conta a dimensão discursiva, no ensino de Língua Portuguesa (LP), porque se permite aos usuários da língua

3 As professoras, sujeitos da pesquisa, foram designadas por nomes de flores no texto da dissertação. Gardênia, Hortência e Orquídea, são, respectivamente, professoras da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Tal procedimento, de cunho etnográfico, foi inspirado na tese *Do gaveteiro à análise linguística: práticas colaborativas no ensino de Língua Portuguesa*, da autoria de Elane Nardotto Rios Cabral (2015). Como dito, somente recortes da análise sobre a aula da professora Orquídea serão trazidos para este trabalho.

> [...] a possibilidade de escolher, no leque de opções disponíveis, aquelas que melhor expressam seus objetivos, os efeitos de sentido desejados, etc. em função da identidade que assumem em cada texto, do lugar de onde falam e da imagem mental que têm do destinatário, da situação de interlocução, do suporte e do campo de circulação de sua fala ou escrita.

A abordagem discursiva tem produzido significativas mudanças nas prioridades da disciplina de LP e do seu ensino. Comumente, muitos alunos associam a aula de LP com o momento de ler, compreender, interpretar e produzir textos. Essa adequação teórica e metodológica por parte do docente, que incorpora o mundo da escrita em sua complexidade, é, indubitavelmente, "uma alteração significativa, que parte do pressuposto de que existem diversos usos linguísticos e, logo, admitem-se padrões linguísticos mais flexíveis" (COSTA VAL, 2009, p. 24).

Para fundamentar este estudo, no tocante à discussão sobre a dimensão discursiva do ensino de LP, mais especificamente, do ensino de produção de texto escrito, optamos pelas contribuições teóricas da Análise de Discurso Francesa (ADF), na vertente brasileira, liderada por Eni Puccinelli Orlandi, que é definida como uma "teoria crítica que trata da determinação histórica dos processos de significação" (ORLANDI, 2006, p. 12), e procura problematizar as formas de reflexão estabelecidas.

Essa perspectiva crítica a torna um campo de estudo mais fecundo, oferecendo grandes possibilidades de pesquisa. Por considerar o sujeito situado na história, analisa os processos e as condições de produção da linguagem, buscando entender como as representações simbólicas produzem sentidos.

Para assumir a função sujeito-autor, partimos da premissa de que é necessário ao sujeito conhecer aquilo que faz um texto ser texto, ou seja, a textualidade, um conjunto de sete fatores que tornam o texto a unidade básica quando se faz uso da linguagem. Definidos por Beaugrande e Dressler (1981), os fatores da textualidade envolvem três dimensões do texto. São eles: a coerência (nível semântico), a coesão (nível sintático), e intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade (nível pragmático).

Neste trabalho, uma noção é central: a autoria. A autoria é concebida, aqui, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, porque consideramos os estudos desenvolvidos por Orlandi no âmbito da ADF, bem como os estudos enunciativos propostos por Bakhtin (2011), apesar de tais estudos se inscreverem em eixos epistemológicos distintos. Concebemos o autor como "sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inscrito, na posição em que se constitui" (ORLANDI, 2013, p. 76); é a função que esse sujeito assume enquanto produtor da linguagem.

Um texto pode não apresentar um autor específico, mas sempre se atribui uma autoria a ele. Dentre as dimensões do sujeito, a função-autor é a que está mais determinada pelo contexto sócio-histórico, ou seja, pela exterioridade. Assumir-se autor requer do sujeito sua inserção na cultura e uma posição no contexto histórico-social. (ORLANDI, 2013).

ENVEREDANDO PELO TERRITÓRIO DE ORQUÍDEA

Foram observadas e gravadas duas aulas, no turno vespertino, com duração de 50 minutos cada uma. Essas aulas foram selecionadas porque, além de agendadas com a professora Orquídea, os textos para compor o *corpus* da pesquisa seriam produzidos pelos alunos a partir delas.

As duas aulas se voltaram para o estudo do texto de forma dialogada e interdisciplinar e propiciaram um processo de ensino e aprendizagem partindo do social para o individual, ou seja, do interpessoal para o intrapsíquico. As interações entre docente e alunos garantiram a criação de um espaço interlocutivo onde todos puderam expressar seu posicionamento sobre o tema e a revisão, desde que adequassem seu discurso, respeitando as regras comunicativas, que eram controladas pela professora.

As duas aulas se configuraram como expositivo-dialogadas, com predomínio da fala da docente em relação a dos alunos. Observamos que a leitura, análise e reflexão dos excertos dos textos produzidos pela turma constituíram as atividades planejadas para o dia, não havendo práticas de escrita. Cada fragmento era analisado considerando uma competência proposta pelo Enem. Apesar de o foco ficar sempre voltado para uma

competência, a docente considerava relevante que os alunos identificassem outras competências presentes nos fragmentos.

Para organizar a participação coletiva, Orquídea solicitava a algum aluno a leitura em voz alta, tecia seus comentários e dirigia perguntas à turma. As perguntas propostas requeriam reflexão e análise. O trajeto da aula era orientado pelas participações dos alunos, que quase sempre manifestavam dúvidas. A análise coletiva, apesar de voltada para o exame das competências, contemplava as três dimensões do texto (discursiva, semântica e gramatical). A professora costurava as informações trazidas pela turma, tornando a aula um texto, com continuidade, progressão temática e coerência.

Avaliando o discurso docente, as aulas e os encaminhamentos, consideramos que a prática pedagógica de escrita de Orquídea é constituída em acordo com o que entendemos por sequência didática. Inicialmente, em aulas anteriores, houve o momento de preparação, depois de escrita e, por fim, a revisão. No entanto, as duas aulas observadas, voltadas para a revisão coletiva, se caracterizaram como aula "sobre" produção, constatação confirmada pela própria docente:

> Por isso que eu **falo** pra vocês o tempo todo, aquela preocupação da gente produzir, mas conscientemente, refletindo sobre como vocês estão utilizando aquilo que vocês aprenderam nos outros campos da língua. (grifo nosso) (Aula ministrada pela professora Orquídea, 19 de novembro de 2014).

As duas aulas observadas não eram "de" escrita, mas "sobre" a escrita deles. No entanto, houve escrita antes e depois. Dessa forma, as aulas de produção textual da 3ª série transitam entre atividades procedimentais e conceituais.

Sua pedagogia da pergunta, presente em variados momentos da aula, incentivava os alunos a pensarem respostas diversas, porque as questões formuladas permitiam isso, como percebemos no seguinte trecho: "Se a gente pensar no caminho de argumentação que o texto deu, que é que vocês acharam? Que é que vocês comentam? Vocês fariam diferente? Que outras estratégias vocês pegariam?". Tais perguntas exigiam esforço interpretativo dos alunos, incentivando-os a manifestarem sua autoria por meio das sugestões e considerações.

Analisando as aulas observadas, em seu plano macro e microestrutural, verificamos, em variados momentos, a temática da autoria sendo trazida à tona, não de forma explícita, mas por meio de referências ou alusões relativas às práticas de escrita que se relacionam, em alguma medida, com as práticas autorais. A docente atribui sentidos e significados diversos à autoria no decorrer da aula. No quadro abaixo, relacionamos diferentes sequências discursivas que se vinculam à autoria, considerando o trabalho com a dimensão discursiva, semântica e gramatical do texto:

Quadro 1 – Referência/alusão à autoria nas aulas da 3ª série

Sequências discursivas	**Referência e ou alusão autoria**
Por isso eu coloquei aqui como proposta discutir caminhos, que nesse momento funcione muito mais... como uma mediadora, como alguém que tá ali para auxiliar o processo de você, de vocês. Mas a construção vai sendo pessoal, de como cada um vai lidando com a sua relação com a escrita, com as suas referências, com a sua bagagem. E por aí vai.	Orquídea se refere à maneira particular como cada um vai se relacionando com a escrita e sua bagagem cultural.
Aí voltando o que a gente tava discutindo, assim, vocês precisam sempre pensar um pouco, que tipo de situação comunicativa está proposta? O que cabe dentro daquela situação comunicativa como uso da língua? E o que não cabe naquela situação, mas cabe em outra?	Orquídea incentiva o aluno a relacionar texto e situação comunicativa, para decidir sobre suas escolhas textuais.
Então, por excelência, eu acabo fazendo escolhas, ou é preferível que eu faça escolhas do uso da linguagem nesse momento, que estejam mais associadas a essa objetividade, a essa ideia da clareza, ao processo de argumentação.	Orquídea faz referência às escolhas discursivas individuais associadas ao processo de argumentação.
Então vem. "Algo que resolveria o caso", a gente tem inúmeras possibilidades pra substituir esse "algo" de maneira mais objetiva. Me deem algumas aí. Ao invés de dizer "algo que resolveria", como é que eu poderia corrigir ali?	Orquídea solicita sugestão dos alunos baseada no repertório lexical de cada um.
É essa observação, de peraí, mas essa palavra aqui ela consegue atender melhor o sentido que eu tô procurando pra esse momento? Já ajudaria a resolver. Poderia mudar estruturalmente o período, não trocar simplesmente por uma palavra. Então fica aquela coisa, a sutileza mesmo de pensar o efeito que aquela palavra vai tá, vai ter dentro de um determinado contexto, dentro de uma situação	Orquídea destaca a importância do cuidado individual com a seleção lexical e seus efeitos de sentido.

comunicativa.	
A gente às vezes analisa redações nota 1000, redações nota dez, quando a gente fala dos vestibulares mais convencionais, e não raro, a gente tem observado que aparecem, por exemplo, figuras de linguagem, reiterações, situações que, tradicionalmente, não pode. Mas são muito bem exploradas dentro do texto. Então, o cuidado que tem que se ter é esse. É esse uso consciente de: vou usar esse recurso pra alcançar determinado objetivo, determinado efeito, que cabe bem dentro do texto.	Orquídea comenta sobre o cuidado com as escolhas discursivas não usuais que figuram no texto, para que sejam bem exploradas. Além disso, destaca que todas as operações discursivo-textuais devem ser conscientes.
Se a gente pensar no caminho de argumentação que o texto deu, que é que vocês acharam? Que é que vocês comentam? Vocês fariam diferente? Que outras estratégias vocês pegariam? Se a gente pudesse destacar aí... qual é o principal argumento assim, qual é a base... da discussão do parágrafo que tá aí? (Silêncio). Pode ser um de cada vez.	Por meio de perguntas, Orquídea incentiva posicionamentos discursivos pessoais.
O que a gente observa é que, assim, o caminho de argumentação, não sei se vocês concordam comigo, se discordam... podem trazer as possibilidades de discussão.	Orquídea incentiva práticas de interpretação inclusive com posicionamento contrário ao dela
Aluna: É importante trazer outras culturas, porque esse comportamento é cultural, assim, por exemplo, tem gente que diz: ah um copo de cerveja não vai fazer mal e tudo mais...	Aluna sugere outra abordagem possível para o texto, posicionando-se discursivamente.
[...] é o que a proposta espera, na verdade, você consiga fazer uma leitura da realidade relacionando melhor esses fatos, não só a partir do tema fechado, delimitado que a proposta traz.	Orquídea destaca a importância da habilidade individual de relacionar fatos, delimitando o assunto.

FONTE: Aula ministrada pela professora Orquídea, 19 de novembro de 2014.

Nesses eventos discursivos, identificamos as características do sujeito-autor se presentificando no cotidiano da aula. Orquídea convoca os alunos, diversas vezes, a opinar, expor, contrapor, questionar, concordar ou discordar. A diversidade de elementos elencados acima que fazem referência ou alusão à prática autoral revela que a autoria é uma função discursiva valorizada na instituição pesquisado. A autoria foi bastante referenciada/aludida pela docente, que utilizava como referência os próprios textos produzidos pelos alunos.

Durante a aula, os alunos ocupavam dois lugares ao mesmo tempo: o lugar de leitor, produzindo sentidos aos textos lidos, e o de autor, sugerindo adaptações, correções e mudanças. No momento da avaliação coletiva, eles revelavam suas habilidades textuais, com condição de desqualificar o próprio texto e o texto do colega. Os alunos foram incentivados a revisar o texto e a reescrevê-lo para expressar sua cosmovisão e reproduzir, consequentemente, o que a escola deseja ler.

A revisão coletiva mediada pela docente, apesar de bastante vinculada aos critérios do ENEM, não se voltava para o texto na íntegra, mas para o plano microestrutural, com a atenção recaindo sobre os parágrafos isolados. É importante ressaltar que a leitura e avaliação dos textos na íntegra garante a própria coerência do contexto interativo, uma vez que a comunicação acontece por meio de texto, não por parágrafos.

Orquídea comenta e elogia os textos com estrutura ou abordagem diferente da maioria, convidando subliminarmente os demais a fazerem o mesmo. Para ela, autoria tem a ver especialmente com originalidade, isto é, o autor é o sujeito que escreve, preocupando-se não apenas com a progressão textual, mas com um percurso discursivo diferente, inusitado. Segundo a docente, a maioria dos alunos desenvolve habilidades de escrita suficientes para produzir textos considerados razoáveis, mas poucos ousam quando escrevem.

CONCLUSÕES

Em relação às aulas observadas, constatamos que se caracterizaram predominantemente como expositivo-dialogadas, ou seja, não eram aulas “de” escrita, mas “sobre” a escrita deles, voltando-se mais para a dimensão conceitual do que a procedimental. O turno de fala ficou, quase sempre, com a professora. Os alunos demonstraram interesse pelas aulas, mas sua participação se centrou, em grande parte, na elaboração de perguntas para dirimir dúvidas. Apesar de tais questões influenciarem decisivamente o processo interlocutivo em sala, orientando a atuação docente e a organização do tempo, é imprescindível que os alunos se comuniquem e interajam expressando-se de outras formas, com comentários, críticas, considerações, reflexões,

para assumir sua autoria nas aulas.

Durante as aulas, para explorar o conteúdo programático, a professora utilizou data show e material xerocopiado, mas não fez uso do livro didático, embora todos os alunos da escola o possuam. Inferimos que, mesmo tendo sido selecionado criteriosamente pelas próprias docentes da instituição durante o processo de escolha, que acontece a cada três anos, esse dispositivo pedagógico funciona como material de apoio para realização de estudos em casa por parte do aluno. A professora optou por elaborar suas próprias atividades pedagógicas, mas sem ser norteada pelo livro didático, talvez na tentativa de legitimar sua autonomia. Tecemos essa consideração levando em conta somente as aulas observadas. Além disso, a docente estava sendo observada e filmada, reconhecemos que isso pode ter influenciado na organização da metodologia da aula.

Observamos que o trabalho pedagógico com o gênero dissertação escolar ainda é permeado por paradigmas tradicionais de escrita, voltando-se especialmente para a estrutura do texto, no entanto a docente buscou remixar suas práticas para deixá-las mais significativas e atualizadas, conforme a perspectiva interacionista de ensino, no entanto orientava-se sobremaneira pelo ENEM.

Considerando que a professora atua em turma de ensino médio integrado ao ensino técnico profissionalizante, observamos que a preocupação não é necessariamente com o ensino técnico, mas com o ensino de LP no EM. Durante as aulas, quase não houve referência a essa característica do curso. As práticas pedagógicas de escrita foram desenvolvidas com vistas ao desenvolvimento das competências e habilidades de escrita dos alunos, mas não voltadas para as especificidades do curso e para a área do curso. A preocupação revelada pelas docentes diz respeito à preparação para o ENEM, vestibulares, mercado de trabalho e cidadania.

Em linhas gerais, a autoria não aparece como uma preocupação central no trabalho pedagógico com a produção de texto nas aulas observadas. A atenção se volta para o desenvolvimento das competências e habilidades de escrita. A professora deseja a autonomia dos alunos ao produzirem texto, respeitando as normas gramaticais e ortográficas, a coesão, a coerência e, principalmente, a estrutura do gênero, mas não necessariamente a autoria. A autoria surge como consequência.

No entanto, mesmo que não constitua a preocupação central, percebemos que a

autoria é uma função discursiva valorizada na instituição pesquisada, aparecendo de forma subliminar durante as aulas, especialmente na turma de 3ª série. Além de fazer referência ou alusão à autoria, em diferentes momentos, a docente convidou os alunos a opinar, expor, questionar, ou seja, expressar sua individualidade. Tratando-se da autoria, durante as aulas, a professora não enfatizou o fator criatividade, mas as escolhas pessoais. A autoria se manifesta mais pela ordem do saber escrever de forma articulada, com coesão e coerência, seguindo um percurso discursivo diferente da maioria, do que pelo saber escrever com criatividade.

Constatamos que o discurso pedagógico transita entre o autoritário e o polêmico, mas ainda é bastante assimétrico, se pensarmos a relação entre o referente e os interlocutores, aluno e professor. Os alunos, muitas vezes, participam por meio da "pedagogia da resposta", enunciando de forma pontual e dirigida. A docente, por sua vez, ocupa a posição de agente protagonista do discurso e detentor do saber, todavia, no contexto de interação pesquisado, aspira à interação, tentando valorizar e motivar as falas dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 1981.

COSTA VAL, Maria da Graça. (et al). **Avaliação do texto escolar**: professor-leitor/aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LAGAZZY-RODRIGUES, Suzy. Texto e Autoria. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 81-103.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 22.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 11.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4.ed. Campinas, SP: Pontes Editores: 2006

A CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Davi Pereira Gomes (UFT)[1]

RESUMO: Este trabalho aborda o modo como alguns alunos do ensino fundamental constroem a questão da coerência textual em suas produções de texto. A coerência, no âmbito dos estudos da Linguística Textual, é considerada como um fator de textualidade. Nesse campo, o conceito de coerência passou por diferentes definições, tendo em vista o escopo de cada fase da Linguística Textual. Interessa-nos, neste trabalho, pensar a coerência como principio de interpretabilidade de texto, na vertente proposta por Kock e Travaglia (2001). Assim, objetivamos analisar e problematizar o modo como os alunos produz a coerência de seu texto, quando a ele é demandado escrever em sala de aula. De posse das produções de textos, vamos particularizar para análise os seguintes elementos que constituiu o fator de coerência textual: (1) Repetição (2) Progressão (3) Não contradição (4) Relação. Considerando esses elementos, mostraremos que a coerência responde pelo efeito de sentido de um texto e que o aluno deve respeitá-los. A ancoragem teórica dar-se-á em autores como: Koch e Travaglia (2001), Marcuschi (1983), Michel Charolles (1978).

PALAVRAS-CHAVE: Coerência; Produção Textual; Interpretabilidade.

ABSTRACT: This paper addresses how some elementary school students build the question of text coherence in his text productions .Coherence of linguistics text students , is considered a textually factor, in this field, the concept of coherence has gone though different definitions, in view of scope of each phase of linguistics text, we are interested in this work think consistency as text interpretability principle in the present proposal by Koch an Travaglia (2005). This we aimed to analisys and discurss how students produce the consistency of you text, when it is demanded to write in the classroom. Having the text productions, we particularize for analisys tht following elements that constituent text coherence factor: (1) Repeat (20Progression (3) No contradiction (4) Ration. Considering these elements, we show that consistency responsible for the effect of meaming of the text and tha student must respect then.The theoretical abchor well give up on authors such as Koch and Travaglia (2005), Marcuschi (1983), Michel Charolles (1978)

KEYWORDS: Coherence; Text Production; Interpretability.

INTRODUÇÃO

[1] Graduando em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas, na Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína-Tocantins. E-mail: dvgomesuft@gmail.com.

Neste artigo apresentamos a importância do acesso aos novos conhecimentos no campo da linguística textual, sobretudo, o trabalho com as produções textuais demandadas no âmbito de sala de aula por alunos da educação básica, e de como as produções textuais concebe a construção da coerência. Nossa investigação centra-se na construção da coerência em produções desenvolvidas no âmbito de salas de aula, particularmente nas aulas de língua portuguesa, utilizando-se do campo da linguística textual, que concebe a coerência como "á possibilidade de se estabelecer sentidos para o texto, ou seja, é o que faz com que um texto, faça sentido para os usuários, devendo, portanto ser entendido, como um principio de interpretabilidade ligada a intelegibilidade" (Koch e Travaglia 2010,p.21).

Este trabalho nasce das diversas inquietações que tivemos ao analisar as produções textuais, nos estágios obrigatórios de Língua Portuguesa, e como os professores ao trabalharem com textos só levam em consideração os erros de grafia, acentuações e pontuações, não dando vistas aos processos linguísticos desenvolvidos nas produções de textos, tais incômodos nos motivou a produzir este trabalho levando em conta que os alunos precisam de repertório temático e linguístico para poder produzir textos e que geralmente os professores não atentam a essas questões. A Linguística textual é o campo teórico escolhido dentre outras áreas que trabalham a escrita para ancorar nossas investigações, tomamos os conceitos e métodos adotados por autores como Ingedore Koch (2001 e 2010), Luiz Carlos Travaglia (2001), H.Iseberg (1976), Luiz Antônio Marcuschi (2006) e Michel Charolles (1978), do qual tomamos os princípios pelos quais analisaremos as produções textuais, fazendo uso das quatros metarregras que Charolles (1978) considera premissas para que um texto seja um texto e não um amontoado de palavras e frase aleatórias. As metarregras que vamos utilizar para analises das produções textuais consistem em: (1) Repetição (2) Progressão (3) Não – Contradição (4) Relação.

Tomando o texto com caráter sócio – interacionista, nosso objetivo e mostrar como é possível trabalhar produções textuais âmbito de sala de aula, partindo do principio de

que não existem textos incoerentes e de que a coerência é um principio de interpretabilidade, ou seja, é a partir dos textos que o leitor pode construir a coerência, e que não existe uma forma correta e coerente de construção de textos, mas os leitores que ativando seus conhecimentos de mundo e possibilitam sentidos aos textos.

Desse modo texto será entendido como:

> uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão (Koch ,2001, p. 10)

Partindo dessa afirmativa, vamos considerar texto como um processo sócio interacionista como mencionado acima, para podermos entender o processo de produção textual. Faremos analises buscando mostrar como os produtores das redações constrói uma noção de coerência, e como ela é construída ao longo do processo escolar.

Coerência e texto

Quando focalizamos a relação entre coerência e texto, alguns questionamentos que surgem é (A) qual a contribuição da coerência para constituição de um texto? (B) Há sequencias linguísticas que não se constitui texto? (c) existe o não texto? . Esses questionamentos esta contido em Koch (2001), e me ative a pegar as mesmas questões para que se tornem mais fácil à forma de compreender os fatores de coerência e de como eles atuam com principio de interpretabilidade de um texto.

Em primeiro plano procuraremos responder o que é a coerência, e em seguida os seus fatores de interpretabilidade, para que assim este trabalho possa obter uma sequência coerente.

> É a coerência que faz com que uma sequencia linguística qualquer seja vista como um texto, porque a coerência através de vários fatores, que permite estabelecer relações (sintático, gramaticais, semânticas e pragmáticas) entre os elementos da sequencia (morfemas, palavras e expressões, frases, parágrafos e capítulos etc.) permitindo construir e

> percebe-la, na recepção, como constituindo uma unidade significativa global (Koch e Travaglia, 2001, p. 45)

Essa discursão começa ocorrer quando se percebe que o sentido do texto não está nele, mas que é a partir do texto que se constrói sentidos em si, e que depende de fatores de diversas ordens: linguísticos, cognitivos, socioculturais, interacionais.

Sendo assim postula-se uma legítima afirmação de que o texto em si, não é capaz de estabelecer uma constituinte de sentidos, mas que os critérios dependem da formação da coerência, que para Koch e Travaglia (1989) “a textualidade ou a textura é aquilo que faz de uma sequencia linguística um texto e não um amontoado aleatório de palavras. A sequencia é percebida como texto , quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la com uma unidade significativa global”, ou seja, aqui se afirma como antes supracitado que para ser considerado texto é necessário que se perceba uma relação de coerência e de sentidos.

Para Beugrande e Dressler (1981), “textos incoerentes é aquele em que o receptor (leitor ou ouvinte) não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido, seja pela discrepância entre os conhecimentos ativados , seja pela inadequação entre os conhecimentos e seu universo cognitivo”. Como os autores aqui citados Marcuschi (1983) também defende a ideia de textos incoerentes

Michel Charroles (1978) afirma que a partir da década de setenta houve uma revisão da gramatica de texto, porque se verificou que as sequencias de frases não eram coerentes ou incoerentes, mas que dependia muito da situação em que essas sequências eram enunciadas e da capacidade do leitor em calcular os sentidos dos enunciados. Charolles (1989) escreve em seu artigo *Introdução aos Problemas da Coerência dos Textos*, que não a textos incoerentes como defende Marcuschi (1981) e Beugrande e Dressler (1983), porque não a regras de boa formação de textos , segundo o autor tudo vai depender muito dos usuários (do produtor e principalmente do receptor) do texto e da situação. Segundo o autor quando estamos diante de um texto devemos ter atitude de cooperação para podermos entender, e sempre agirmos com se o texto fosse coerente.

Desse modo expomos que a coerência faz parte da interpretabilidade do receptor e de que não existem textos incoerentes, mas que existe situações em que determinados textos tomam posicionamentos diferentes, e é o receptor que calcula o sentido do texto, ou seja, é o receptor que vai avaliar o texto se ele é coerente ou se para aquela determinada situação ou proposta o texto não se enquadra; vemos muito isso quando estamos avaliando produções textuais, onde o professor faz em muitos casos mera interpretação gramatical e, não observa os conhecimentos que o aluno partilha e de como ele desenvolve e aponta para uma discursão antes não percebida, não significa dizer que qualquer texto ou amontoados aleatórios de palavras atribuirá sentido, mais o que Charolles (1978) afirma e que todo texto ele possui uma carga semântica e que carrega consigo um determinado sentido, que pode ser valido dependendo da situação e dos conhecimentos que o receptor, possui para isso o autor atribui fatores de coerência.

A coerência e interpretabilidade

Tomar a coerência como principio de interpretabilidade de textos antes é necessários esclarecere alguns fatores que contribuem para que a coerência seja vista como sentido. Esses fatores que juntos formam a coerência, faz uma referencia aos campos teóricos de estudos pragmáticos e semânticos, resultando em um efeito lógico – linguístico como Charolles (1978, p. 49) nos explica um pouco sobre esses fatores abaixo.

> numa gramatica de textos, a base do texto (sua representação estrutural profunda) e de natureza logico-semântica: constituintes frásicos, sequênciais e textuais figuram sob forma de uma cadeia de representações semânticas ordenadas de tal maneiras que sejam manifestadas suas relações cognitivas.

Tais relações cognitivas que Charolles (1978) se refere no enunciado, é a representação das cadeias de coerências que se estabelece quando tomamos o texto como principio de interpretabilidade. Charolles (1978, p. 46), nos diz que não podemos tomar o texto sem levar em conta a ordem de aparição dos segmentos que o constituem aqui o autor afirma que o texto não pode ser visto como um corpo estruturado, sem levar em conta as formas da língua , aquilo que faz com que o leitor/receptor, consiga absorver

para poder constituir um significado, sendo assim esses elementos refletem a normatividade da língua .

Charolles (1978) nos adverte que para que possamos entender a coerência em seu sentido lato e necessário saber que ela não se constitui sozinha, mas que existe toda uma cadeia de fatores que a faz surgir com significado, e que para isso é necessário que se tome ciência desses elementos, para que com precisão nós possamos entender essa coerência, e esse modo de interpreta. Esses elementos envolvem fatores pragmáticos, semânticos, cognitivos e comunicativos, ou com diz Koch (2001) interacionais.

Van Dijk e kintsch (1983) nos falam que existem dois tipos de coerência que devemos conhecer, para podermos analisa os textos e seus sentidos, que é a coerência local e a coerência global,“ coerência local, refere-se a parte do texto ou frases, sequencias de frases dentro do texto” e a “ coerência global, que diz respeito ao texto em sua totalidade”

Charolles (1978) também faz referencias e esses aspectos de coerência, que ele vai chamar de macroestrutural e microestrutura:

> – num nível local ou microestrutura, a questão incide exclusivamente nas relações de coerência que se estabelece, ou não, entre as freses (sucessivamente ordenadas) da sequencia; – num nível global ou macroestrutural, a questão incide, ao contrario, nas relações que se estabelecem entre as sequencias consecutivas (Charolles 1978, p. 47).

Com relação a esses dois níveis de articulação podem admitir então que, a coerência de um enunciado deve ser conjuntamente determinada de um ponto de vista local e global, pois em um texto pode muito bem ser microestrutural ou macroestruturalmente coerente

Vimos então que a coerência pode ser tanto de um nível que abarque todo o contexto em sua totalidade, que chamamos de global conforme afirma os autores, como ela pode também ser em um nível local, que se particulariza em determinado objetivo sem atingir ou remeter-se a outros campos discursivos. Koch (2001) afirma que a coerência local advém do bom uso dos elementos da língua em sequencias menores, para expressar sentidos que possibilitem realizar uma intenção comunicativa, por ser local ou

às vezes não abarca todos os sentidos no nível global pode-se pensar que o receptor/leitor, não consiga atribuir sentidos a determinados textos com níveis de coerências mais próprias e particularizadas, Koch (2001) Afirma que isso é de um equivoco enorme e que a coerência local em nada impede que o receptor/leitor, não possa entender o texto ou atribuía a ele um sentido amplo e consistente.

Metodologia de análise

Os textos serão analisados como aponta as quatro metarregras que Charolles (1978) apresenta como modelo para se fazer análise levando em consideração não somente os conhecimentos normativos, mas também observando o domínio temático e linguístico dos alunos, as metarregras são: (1) Repetição que diz Para que um texto seja coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita;(2) Progressão que versa sobre para que um texto seja coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada; (3) Não – Contradição diz respeito para que um texto seja coerente preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que se contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência; (4) Relação Para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados.

Como este trabalho é uma pesquisa em andamento ainda não fizemos as analises do corpus da pesquisa,e,borá já tenha sido selecionados as produções textuais. De antemão já deixamos claro que as produções textual que serão analisadas, são de alunos do ensino fundamental da educação básica. Será observado nas analises a forma como a coerência e construída, e qual a noção de coerência os alunos possuem e de que formas os professores da educação básica aborda tais assuntos na produção escrita dos alunos.

Considerações finais

Nesta pesquisa temos como objetivo fazer investigações que se centrem na busca pelos sentidos do texto, primeiro em identificar e conceituar texto no âmbito da linguística

textual, que foi nossa linha teórica escolhida para tentar dar conta de como o trabalho com o texto em sala de aula é possível e prazeroso, e mostrar que existe formas de trabalhar com escritas em sala de aulas e trabalhar também o texto que de certa forma pode contribuir muito mais do que continuar com um ensino nos moldes prescritivos e normativos.

Desse modo queremos que nosso trabalho contribua de maneira a melhorar as praticas de correções textuais dos professores que trabalham com a escrita em suas aulas, e mostrar que o trabalhar com texto na perspectiva da construção da coerência e coesão e de todos os processos que compõem os sentidos do texto pode contribuir para que os processos pedagógicos dos professores se tornem mais viáveis e com mais clareza na hora de fazer as avaliações.

Portanto, esperamos, que com esta pesquisa, possamos contribuir para a discussão do ensino de Língua Portuguesa, no que concerne ao trabalhar com o texto e a produção textual em sala de aula, e ao mostrarmos que a trajetória do ensino não deve ser frustrada no momento de conjectura da aprendizagem. O trabalho com a produção textual deve configurar-se tal qual uma boa trajetória de ensino, deve ser um instrumento que possibilite ao aluno saber sobre seus avanços, suas dificuldades, sobre aquilo que ainda deve desenvolver na sua aprendizagem, como também possibilitar ao professor um diagnóstico de sua prática pedagógica por meio de um diálogo com o aprendizado do aluno. Além disso, acreditamos que esta pesquisa, entre outras contribuições, possa servir também de referência teórica para o professor de língua portuguesa da educação básica, servindo de base para o desenvolvimento da prática de produção textual e do trabalhar com o texto.

Referencias Bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

COSTA VAL, Maria das Graças. **Redação e textualidade**. 3ª. ed. São Paulo:Martins Pontes,2006

GALVES, Charlotte, Eni P.Orlandi, Paulo Otoni. **O texto: leitura e escrita**. 3ª edição revisada. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça E Luiz Carlos Travaglia. **A coerência textual**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
KOCH, Ingedore Grunfield Villaça.**O texto e a construção dos sentidos**. 9. Ed., 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2009.
LUIZ, Antonio Marcuschi. **Gêneros textuais: Reflexão e ensin**o. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial,2011.

AS DIMENSÕES DA SUSTENTABILIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LP POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Deijeane Gomes Morais (UFT)[1]
Orientadora: Profa Dra Janete da Silva Santos (UFT)[2]

RESUMO: O trabalho tem como objetivo analisar uma coleção de livro didático da disciplina Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, intitulada “Vontade de Saber Português”, da editora FTD (2012), a fim de verificar a presença da sustentabilidade na coleção por meio dos gêneros textuais que abordem a temática nas dimensões ambiental, social ou econômica. Com base na leitura de material bibliográfico elaborado na década de 90, que aborda a necessidade de uma educação voltada para o futuro sustentável, pensando em aumentar a visão dos professores de língua portuguesa sobre as dimensões da sustentabilidade e para demonstrar que o material didático já pode estar trazendo à tona o que foi proposto na década de 90, e é provável que professores estejam com esse material em mãos sem saber de todas as nuances da sustentabilidade, surgiu então a proposta desta pesquisa. Tomou-se como metodologia o levantamento bibliográfico, a pesquisa quantitativa e qualitativa para a listagem dos gêneros textuais e das dimensões da sustentabilidade encontradas nos gêneros. Ademais, a pesquisa verifica os temas apresentados nos gêneros textuais para, então, explicitar os aspectos positivos do uso dos gêneros encontrados, na perspectiva do incentivo à leitura e análise de gêneros textuais levando em conta um dos sete princípios da educação sustentável: a profundidade no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Dimensões da sustentabilidade; Livro didático; Gêneros textuais.

ABSTRACT: The objective of this work is to analyze a collection of didactic books of the Portuguese Language course, from the 6th to the 9th year of elementary school, entitled "Willingness to Know Portuguese", from FTD (2012), in order to verify the presence of sustainability In the collection through the textual genres that approach the theme in the environmental, social or economic dimensions. Based on the reading of bibliographical material elaborated in the 90's, which addresses the need for an education oriented to the sustainable future, thinking of increasing the view of Portuguese-speaking teachers on the dimensions of sustainability and to demonstrate that the didactic material can already Is bringing up what was proposed in the 90's, and it is probable that teachers have this material in hand without knowing all the nuances of sustainability, the proposal of this research arose. The methodology used was the bibliographical survey, the quantitative and qualitative research for the list of textual genres and the sustainability dimensions found in the genres. In addition, the research verifies the themes presented in the textual

[1] deijeane.morais@gmail.com
[2] janetesantos35@yahoo.com.br (Universidade Federal do Tocantins)

genres to, then, to explain the positive aspects of the use of the genres found, in the perspective of the incentive to the reading and analysis of textual genres taking into account one of the seven principles of sustainable education: depth in the process of teaching and learning.

KEYWORDS: Dimensions of sustainability; Textbook; Textual genres.

INTRODUÇÃO

A temática da sustentabilidade tem sido recorrente em debates, pesquisas e estudos diversos, sobretudo desde a segunda década do século XX, tendo em vista a preocupação perante a crise geral visível nos segmentos da sociedade. Diferentemente do que muitas pessoas conhecem, a sustentabilidade está além das questões ambientais, pois envolve também outras dimensões, o que é ressalvado nas tentativas dos estudiosos de conceituar o termo.

A definição mais difundida é a da Comissão Brundtland (WCED, 1987), a qual considera que o desenvolvimento sustentável deve satisfazer às necessidades da geração presente sem comprometer as necessidades das gerações futuras. Já surgiram inúmeras definições e, sem dúvida, outras podem surgir com o decorrer dos estudos, contudo, o ponto comum em todas elas, quando submetidas à minuciosa análise, está nas dimensões que compõem o termo sustentabilidade. “A maioria dos estudos afirma que sustentabilidade é composta de três dimensões que se relacionam: econômica, ambiental e social” (CLARO P.; CLARO D.; AMÂNCIO, 2008, p.2).

Tendo esse pequeno norte sobre as dimensões da sustentabilidade e à luz das reflexões do livro “Educação para um futuro sustentável” e “Liderança Sustentável”, que abordam a necessidade de se trabalhar a sustentabilidade na educação básica e superior, de forma sustentável, propôs-se analisar uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), “Vontade de Saber Português”, buscando verificar a presença das dimensões da sustentabilidade nas temáticas abordadas pelos textos da coleção. Objetivou-se elencar os gêneros textuais que abordam a temática e explicitar os aspectos positivos do uso dos gêneros encontrados na perspectiva do incentivo à leitura e análise

de textos, levando em conta um dos sete princípios da educação sustentável: a profundidade, que defende o estudo aprofundado de qualquer assunto na prática educacional.

Fazer essa análise surgiu da inquietação em saber que muitos professores podem ter em mãos material didático que abordem as dimensões da sustentabilidade mas não têm conhecimento disso, uma vez que foram ensinados que sustentabilidade trata unica e exclusivamente de desenvolvimento equilibrado ao meio ambiente. Logo, é relevante demonstrar ao professor que a sustentabilidade não se resume a uma só dimensão, mas que as dimensões podem ser percebidas por alunos e professores por meio do LD e, assim, debatidas, analisadas com qualidade, a fim de que se tenha o conhecimento de que a sustentabilidade está interligada aos diversos aspectos da vida do ser humano e que a educação pode ser uma arma de disseminação dos valores e práticas sustentáveis. A pesquisa também busca demonstrar que as discussões da década de 90 sobre a necessidade de a educação trabalhar a temática sustentabilidade tem se concretizado pelo viés da construção de materiais didáticos elaborados ao ensino fundamental. O artigo inicia com referência teórica à sustentabilidade e suas dimensões. Posteriormente, se fará menção às considerações concernentes à educação sob a ótica do futuro sustentável. Por conseguinte, o artigo faz abordagem ao material didático no ensino de língua portuguesa e os gêneros textuais e, então, tem-se a análise do material já referido.

1. DIMENSÕES DA SUSTENTABILIDADE

Quando se pensa no desmembramento das atividades e práticas sociais, nota-se a sustentabilidade atrelada à vida em sociedade em todos os níveis. Economicamente falando, inclui a economia formal e informal, provinda de serviços prestados que acarretam no aumento da renda monetária e no padrão de vida dos indivíduos (ALMEIDA, 2002). A dimensão ambiental ou ecológica, popularmente mais conhecida, estimula empresas a considerarem o impacto de suas atividades sobre o meio ambiente, na forma de utilização dos recursos naturais, e contribui para a integração da administração ambiental na rotina de trabalho (ALMEIDA, 2002). A dimensão social consiste no aspecto

social relacionado às qualidades dos seres humanos, como suas habilidades, dedicação e experiências (ALMEIDA, 2002).

Quanto à subdivisão da dimensão ecológica, ou ambiental, teóricos afirmam que existem três subdimensões. A primeira foca a ciência ambiental e inclui ecologia, diversidade do hábitat e florestas. A segunda inclui qualidade do ar e da água (poluição) e a proteção da saúde humana por meio da redução de contaminação química e da poluição. E a terceira foca a conservação e a administração de recursos renováveis e não-renováveis e pode ser chamada de sustentabilidade dos recursos.

Os mesmos autores asseguram que a dimensão econômica inclui não só a economia formal, mas também as atividades informais, por meio das quais surgem serviços para indivíduos e grupos e aumentam, dessa forma, a renda e o padrão de vida das pessoas. Já a dimensão social consiste no aspecto social relacionado às qualidades dos seres humanos: suas habilidades, dedicação e experiências.

Longe de objetivar fragmentar a sustentabilidade com tais informações, percebe-se que, mesmo considerando as três dimensões citadas, a noção de desenvolvimento sustentável engloba todas essas dimensões porque estão, efetivamente, interligadas, tendo em vista que o foco é justamente o "balanceamento da proteção ambiental com o desenvolvimento social e econômico, induzindo um espírito de responsabilidade comum com o processo de mudança" (CLARO, P.; CLARO, D.; AMÂNCIO, 2008, p. 3).

Em termos de política internacional, o Relatório Brundtland, segundo os mesmos autores, introduz o conceito de equidade entre grupos sociais (ricos e pobres), países (desenvolvidos e em desenvolvimento) e gerações (atuais e futuras). Tais conceitos são definidos como os princípios básicos da sustentabilidade: equidade, democracia, princípio precaucionário, integração política e planejamento. Equidade demostra que as questões ambientais estão relacionadas também às desigualdades sociais e econômicas.

O princípio da democracia mostra a importância de resolver problemas ambientais considerando os anseios dos mais pobres e com mais desvantagens, incentivando a participação da comunidade envolvida no planejamento político e nas decisões. Já o princípio precaucionário é consistente com a noção de que existem alguns danos

irreversíveis, sendo necessário diminuir a pressão sobre o meio ambiente. Os princípios de integração política e planejamento vão ao encontro da ideia de integração econômica, social e ambiental.

Assim, percebe-se que as atitudes que podem ser tomadas tendo como norte esses princípios estão atreladas diretamente às três dimensões da sustentabilidade já citadas: econômica, social e ambiental ou ecológica. Portanto, a sustentabilidade social está alicerçada na melhoria da qualidade de vida da sociedade não só no âmbito empresarial, mas intrinsicamente a todos os seres humanos, na busca pela diminuição das discrepâncias entre as classes sociais, pelo acesso à educação, alimentação, moradia, isto é, pela atenuação dos problemas que assolam a sociedade e que precisam ser minimizados com práticas sustentáveis.

Perante das considerações teóricas expostas, sobretudo concernentes às dimensões ambiental, social e econômica da sustentabilidade, vê-se importante levar em conta tais informações à medida em que se pensa em sustentabilidade ligada às práticas educacionais, tendo em vista a educação como forma eficaz na busca pela consciência e, mais que isso, pela atitude sustentável na sociedade. Por conta disso, partiremos agora para exposição teórica referente à educação e sustentabilidade.

2 EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE

A educação tem o papel de contribuir para uma sociedade com práticas, por exemplo, de solidariedade, respeito, valorização cultural e exercício de cidadania. Além disso, inclui-se de sobremaneira o papel da educação para as práticas sustentáveis no sentido já mencionado aqui, isto é, que considera as diversas dimensões do termo, não somente o aspecto de preservação ao meio ambiente.

Essa necessidade de educar para um futuro sustentável é a temática do livro “Educação para um futuro sustentável”, um documento preparado pela UNESCO (1999), que destaca a função da educação e da sensibilização dos cidadãos em prol da sustentabilidade, analisando a contribuição da educação ambiental nesse contexto e sugerindo meios de ação para isso. O documento expõe resultados, opiniões, pesquisas e

reflexões advindas de Conferências, Congressos e Comissões que discutiram o desenvolvimento sustentável nas duas últimas décadas do século XX.

"A chave do desenvolvimento sustentável é a educação" (UNESCO, 1999, p.5). Tal assertiva resume a mensagem do livro, que aborda, inicialmente, o que é sustentabilidade, explicitando informações sobre a situação em que o planeta está, com base nos fatos veiculados pela mídia e nas pesquisas científicas.

Nesse contexto, são muitas vertentes que aqui poderiam ser categorizadas, contudo todas estão interligadas por tratarem de uma temática só – desenvolvimento sustentável-, e que precisa de soluções. Trata-se de começar a pensar corretamente com a finalidade de perceber a relação entre os problemas e admitir a necessidade de traçar um novo caminho fundamentado nos valores da sustentabilidade. Tal necessidade responsabiliza a educação como chave para criar um futuro sustentável (UNESCO, 1999).

Esse desenvolvimento "não é uma noção fixa mas um processo de mudança das relações entre os sistemas e os processos sociais, econômicos e naturais" (UNESCO, 1999, p. 31), de modo que tais transformações visam a satisfação das necessidades do presente sem comprometer as das gerações futuras. Ou seja, são ações que perpassam as dimensões da sustentabilidade, elencadas no início deste trabalho. Logo, é necessário considerar que é um quebra-cabeça que forma a problemática que tem de ser resolvida, mas não se pode concentrar-se nos problemas isolados, mas percebê-los e buscar meios, sobretudo pela educação, para combatê-los.

Em vista disso, ao abordar a relevância da reorientação da educação para o desenvolvimento sustentável, o documento assegura que é necessário "admitir que os compartimentos e as categorias tradicionais já não podem ser mantidas isoladas uma das outras e que devemos trabalhar, cada vez mais, para a inter-relação das disciplinas [...]" (UNESCO, 1999, p. 45), visando combater os problemas. Assim, o documento continua frisando a reorientação da educação sugerindo a reforma dos currículos para que haja progressão quanto à noção de cidadania voltada à sustentabilidade, à prática de ensinar, aprender e avaliar processos que destaquem virtudes morais, motivação ética e capacidade de trabalhar com outros para ajudar a criar o futuro sustentável.

Então, mediante os direcionamentos sugeridos à educação no documento da UNESCO e perante o teor do conteúdo dos documentos oficiais preparados no final dos anos 90 como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica (edição de 2013), nota-se, positivamente, que a preocupação para o futuro sustentável não permaneceu tão somente nas discussões da Conferência da Grécia citada no livro, mas está presente nos documentos que regem a educação básica do Brasil.

As diretrizes, por exemplo, afirmam que a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social (BRASIL, 2013).

Os PCNS's, por exemplo, tratam das referidas dimensões no documento que aborda os temas transversais, mas também, no documento que objetiva nortear o trabalho da disciplina de Língua Portuguesa. Nele, afirma-se que "o trabalho desenvolvido a partir dos temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo) demanda participação efetiva e responsável dos cidadãos" (BRASIL, 1998, p. 40), tanto na capacidade de crítica e reflexão acerca dos valores e concepções veiculados quanto nas possibilidades de participação e de transformação dos assuntos envolvidos.

Diante disso, o Brasil buscou sistematizar e orientar o currículo dando um norte à educação básica por meio dos documentos aqui citados e de vários outros. Os livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), ferramenta bastante utilizada na educação pública e privada do país, quando consultam os PCN's e as diretrizes e quando os autores são comprometidos em elaborar um material que abranja a diversidade de conteúdos e temáticas que o aluno precisa ter contato, podem ser instrumentos que contribuam para a educação a um futuro sustentável.

E, tendo em vista a reflexão do livro da UNESCO sobre a necessidade de juntar as faculdades das ciências naturais, sociais e humanas, em um trabalho sob a ótica interdisciplinar, é possível notar que a disciplina de língua portuguesa pode contribuir

consideravelmente nesse processo se, porventura, for ministrada por um professor que conheça as dimensões da sustentabilidade e que tenha um material didático que aborde tal tema, que pode estar presente nos gêneros textuais dos livros de língua portuguesa, já que os PCN's enfatizam o ensino e aprendizagem por meio da leitura e escrita desses gêneros.

3 GÊNEROS TEXTUAIS E AS DIMENSÕES DA SUSTENTABILIDADE NO LD DE LÍNGUA PORTUGUESA

As ideias de Bakhtin são usadas como referência para os estudiosos da língua em virtude de sua relevante contribuição quanto à relação que o russo fez entre a sociedade, o ser humano e a linguagem. Sua concepção de gêneros discursivos é umas das bases que fundamentam os PCN's de Língua Portuguesa, sugerindo que o trabalho com a língua materna, mais precisamente com os conteúdos de LP, seja desenvolvido com base no uso dos gêneros textuais, já que eles são enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera de utilização da língua no cotidiano, sendo esses enunciados relativamente estáveis, o que denomina-se, portanto, gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992).

Sendo assim, um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do ensino fundamental é trabalhar o conhecimento necessário que diz respeito às diferentes formas de realização da linguagem na sociedade, para que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem possam se comunicar produtivamente nos grupos sociais e entendam, nesse contexto, temas que fazem parte de suas vidas como, por exemplo, a sustentabilidade. Os livros de língua portuguesa, portanto, podem apresentar essa diversidade de gêneros textuais com temáticas voltadas à educação para o desenvolvimento sustentável, o que se pesquisou e pode-se conferir os resultados a seguir.

4 METODOLOGIA, GERAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este trabalho, a partir de agora, apresentará a análise feita de uma coleção de livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental, “Vontade de Saber Português”, da editora FTD, para demonstrar quais as temáticas de sustentabilidade apresentadas por meio dos gêneros textuais na coleção.

Tomou-se como procedimento metodológico a análise quanti e qualitativa, pois estão elencados os gêneros textuais, a dimensão e a temática encontradas nas quatro edições da coleção de livro didático por meio de quadros e, posteriormente, tem-se a análise dos dados gerados, com sugestões reflexões mediante o resultado obtido, levando em conta as possibilidades de melhoria do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação para um futuro sustentável.

Quadro 1 – Dados da análise do livro do 6 º Ano

DIMENSÃO	GÊNERO TEXTUAL	TEMÁTICA
Ambiental	Cartum (Biratan) p. 12	Aquecimento Global; desmatamento
Social	Sinopse de livro (Pérolas Negras) Marcos Losnak p.98	Racismo.
Econômica /Social	Notícia (Festança no turismo ainda arromba cofres públicos) p.90 *O estado de minas. Brasília, 13 ago 2011*	Corrupção
Ambiental	Cartum p.136	Desmatamento
Ambiental/Social	Fotografia (p.136)	Poluição urbana com lixos
	Anúncio publicitário p.136	Desmatamento.
Ambiental	Anúncio publicitário (p.141)	Abandono da Mata Atlântica e falta de água.
Econômica/Social	Anuncio publicitário –p.144	Reuso de embalagens
Ambiental	Jamelão pede passagem. Reportagem P.149	Preservação de árvore

Ambiental	Foto – legenda árvore cresce no meio de um muro na Avenida Padre Ibret, no Morumbi. Zona Sul de São Paulo. p. 152	Preservação de árvore
Ambiental/Social	História em quadrinhos – Magali e cascão em "Um bom conselho". P. 156	Lixo
Econômica/Ambiental / Social	Nem tudo que se joga fora é um lixo. Fernando Bonassi p.164	Reciclagem
Social	Causo: Tereza Bicuda: p.100	Relacionamento entre a comunidade;
Ambiental/Social	Fotografia de criança lendo livro no lixão. p. 203	Pobreza; Lixo; Educação
Econômica	Anúncio publicitário de um canal de televisão. p.49	Consumismo
Econômica/Ambiental	Anúncio publicitário p. 129 e p.144	Desperdício de alimentos e reuso de embalagens;

Fonte: LD de Língua Portuguesa do 6º ano (Vontade de Saber Português, FTD, 2012)

Quadro 2 – Dados da análise do livro do 7 º Ano

DIMENSÃO	GÊNERO TEXTUAL	TEMÁTICA
Econômica/Social	Artigo de Opinião. "A realidade da internet". Valério Cruz e Éderson Pinheiro p.76	Tecnologia; Consumismo; Relacionamento;
Econômica/Social	Artigo de Opinião. "Quando a internet se transforma em vício". P.84 *Correio de Uberlândia. 21 de maio 2008*	Tecnologia; Consumismo; Relacionamento;
Econômica/Social	Anúncio publicitário p.101	Desigualdade Social
Econômica/Social	Poema "Além da imaginação" p.102	Desigualdade Social
Econômica/Social	Fotografia p.110	Desigualdade Social
Econômica/Social	Notícia. "115 milhões de crianças trabalham em atividades perigosas no mundo". *Jornal Tribuna do Norte p. 119*	Trabalho Infantil
Econômica/Social	Artigo de Opinião. "Dia Mundial contra o trabalho infantil" *Portal Andi p.120*	Abandono da Mata Atlântica e falta de água.

Econômica/Social	Anúncio Publicitário p. 128	Trabalho Infantil

Fonte: LD de Língua Portuguesa do 7º ano (Vontade de Saber Português, FTD, 2012)

Quadro 3 – Dados da análise do livro do 8 º Ano

DIMENSÃO	GÊNERO TEXTUAL	TEMÁTICA
Ambiental	Apólogo. "As árvores e o machado". Fábulas de Escopo. P. 82	Desmatamento;
Econômica	Crônica. "Confuso", Luís Fernando Veríssimo. P. 103	Consumismo.
Econômica	Crônica. "Reféns das máquinas". P. 107	Consumismo.
Econômica/ Social	Música. "Marcha para um dia de sol". Chico Buarque	Desigualdade social; valores;
Social	Artigo de opinião. "Trânsito: um espaço de convivência social". Fábio de Cristo. p. 173	Cidadania no trânsito
Econômica/Social/ Ambiental	Artigo de opinião. "Trânsito nas grandes cidades: o preço do tempo perdido". Cláudio Carneiro p. 179	Trânsito; poluição; tempo;
Econômica/Social/ Ambiental	Artigo de opinião. "Bicicleta: uma alternativa de transporte mais viável nas cidades". Charles Chiba p. 186. Site galáxia da internet.	Trânsito; poluição; tempo;
Econômica/Social/ Ambiental	Artigo de opinião. "Comece a pedir e dar carona". Lincoln Paiva. Folha de São Paulo. P. 201	Trânsito; poluição;
Econômica/Social/ Ambiental	Infográfico. "Dá pra notar a diferença?" Planeta Sustentável.	Trânsito; poluição;
Ambiental	Cartum. p. 221	Poluição no mar
Ambiental	Anúncio publicitário	Preservação das árvores

Fonte: LD de Língua Portuguesa do 8º ano (Vontade de Saber Português, FTD, 2012)

Quadro 4 – Dados da análise do livro do 9 º Ano

DIMENSÃO	GÊNERO TEXTUAL	TEMÁTICA
Social	Editorial. "Consciência Eleitoral". Diário do Nordeste. P.56	Desmatamento;
Social	Reportagem. "Geração Z: características e perspectivas d	Tecnologia; consumismo;

	uma juventude que conhece a internet desde a infância". Veja. P. 172	tempo.
Econômica/ Social	Dissertação. "Do que você tem medo?" Gilberto Dimenstein. P. 225	Violência urbana
Econômica/ Social	Crônica. "Na esquina e na praça". Marina Colasante. P.229	Violência urbana
Ambiental	Crônica. "A grande guerra". Paulo Mendes Campos p. 228	Desmatamento
Econômica/Social/ Ambiental	Discurso. "Discurso de Nelson Mandela na entrega do Prêmio Nobel da Paz". Site NobelPrize p. 259	Futuro da humanidade
Econômica/ Social	Dissertação. "Violência: o que vemos a todo instante. Arno Vogel. P. 263	Violência urbana

Fonte: LD de Língua Portuguesa do 9º ano (Vontade de Saber Português, FTD, 2012)

Diante dos dados obtidos, percebe-se nitidamente que as autoras da coleção de livro analisada preocuparam-se em abordar a sustentabilidade por meio dos gêneros textuais. Não se pode afirmar que conheciam as três dimensões da temática, mas é possível inferir que, mesmo considerando a possibilidade do desconhecimento, elas foram felizes nas escolas das temáticas tão recorrentes e úteis ao cumprimento do papel da educação, cuja finalidade volta-se à contribuição para uma sociedade que tenha cidadãos preocupados com temas os encontrados.

Notaram-se, no livro do 6º ano, temáticas que são importantes à formação da personalidade da criança, que geralmente cursa o primeiro ano do fundamental maior com 11 ou 12 anos, fase de transição entre a infância e adolescência. Aquecimento global e desperdício de alimentos são algumas das temáticas encontradas, dando uma boa representatividade das três dimensões da sustentabilidade. É interessante salientar que os gêneros textuais utilizados para abordar essas temáticas foram escolhas coerentes das autoras por serem gêneros passíveis de bastante exploração analítica, sobretudo para alunos da faixa etária, como se nota a presença dos gêneros com linguagem não verbal.

O segundo gênero elencado na lista do 6 ano é a sinopse de livro, tratando do racismo, tema que pode ser pensado no âmbito da sustentabilidade social. Cabe aqui uma ressalva da presença desse tema em razão da frequente necessidade de abordar o tema nas escolas, e se for olhado e estudado à luz da sustentabilidade, os alunos terão ampla visão de que o combate ao racismo será uma atitude sustentável que evitará, por exemplo, a violência, o desemprego (quando há discriminação e acepção de pessoas), e entenderão a urgência de mais políticas públicas para o negro no Brasil, além de manter relacionamento e respeito para com o sujeito ao seu redor.

O quadro do 7º ano demonstra a preocupação das autoras com a ampliação da visão dos alunos a respeito de economia, deixando de lado a abordagem à preservação do meio ambiente. O livro aborda o consumismo, a desigualdade social de forma veemente e o trabalho infantil, trazendo à tona gêneros que têm o objetivo de aguçar a criticidade do aluno como o artigo de opinião e a notícia, que retratam a realidade dos fatos que o aluno está inserido. Em comparação ao livro do 6º ano, o conteúdo do 7º ano ficou aquém em termos de quantidade de textos (no 6º, 17 textos; no 7º, oito).

Apesar da menor quantidade, as temáticas apresentadas no livro do 7º ano são passíveis de análises mais profundas no que tange à complexidade dos conteúdos, fazendo jus à educação sustentável abordada por Hargreaves e Fink, que consideram a profundidade no ensino uma das formas de se ter um ensino eficaz: “Devemos preservar, proteger e promover na educação, o que é, por si só, sustentável como um enriquecimento da vida: o propósito moral fundamental de um aprendizado amplo e profundo [...]” (HARGREAVES;FINK; 2007, p. 24).

Diante disso, o professor de LP precisa ter atitudes tendo como alicerce o princípio da profundidade. Assim, se deixará de lado o ensino superficial, baseado apenas em obtenção de notas ou conceitos, ou cumprimento de tabelas, e sim buscar o efetivo aprendizado do aluno, um caminho possível de ser traçado com os temas apresentados no livro do 7º ano, buscando a reflexão crítica do aluno. Já no livro do 8º e do 9º ano, nota-se a considerável presença de temáticas como consumismo, trânsito e violência urbana, assuntos abordados por meio de gêneros riquíssimos para análises como a

dissertação (argumentativa) e gêneros jornalísticos como a crônica, o editorial e a reportagem.

A análise profunda desse material pode contribuir muito à visão de mundo dos alunos sobretudo por estarem em contato com textos que dão vozes a seres humanos, como os gêneros jornalísticos. Os alunos podem, por meio disso, perceber a realidade em que estão inseridos, refletirem e aprenderem sobre eles próprios, enquanto seres humanos, e pensarem no outro e no que o que ele vive e que está ali, sendo relatado, implica na sua vida, enquanto cidadão, o leitor naquele momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do trabalho exposto, mas longe de esgotar o tema aqui explanado, tendo como base o princípio da profundidade para uma educação que traga resultados, que cumpra seu papel, se professores e alunos estiverem, efetivamente, inseridos num processo de ensino e aprendizagem comprometido com uma temática tão importante que é a sustentabilidade, será possível fazer do ensino desse assunto tão importante algo muito mais que apenas discurso, como muitos infelizmente assim ainda creem.

Afirma-se que existe a preocupação latente de que a educação brasileira trabalhe a sustentabilidade, já que é condição para a formação cidadã, formação esta intrínseca ao papel da educação. Percebe-se, positivamente, que a disciplina de língua portuguesa é um dos caminhos para a prática da interdisciplinaridade. Basta o professor ter a visão de que, em suas mãos, pode existir um bom material didático e saber explorá-lo na busca por um ensino profundo, isto é, com qualidade, eficaz, sustentável.

Notou-se ainda que existem autores que têm elaborado bons materiais didáticos, com diversidade de gêneros textuais, livros que exploram diversas linguagens e trazem diferentes temáticas que são importantes para a formação do aluno. Portanto, espera-se que esta pesquisa contribua para que se entenda que já existem muitos resultados na educação que comprovam que discursos não são mais apenas discursos, ou seja, embora ainda estejamos diante de problemas diversos que são inerentes à educação brasileira, é importante e necessário que se continue buscando melhorias para a

efetivação de um ensino que seja comprometido com o papel da educação: a formação de seres humanos solidários, respeitosos, que tenham uma vida com dignidade e que exerçam cidadania.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. **O bom negócio da sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais** – Ensino fundamental– Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.

CLARO, P.; CLARO, D.; AMÂNCIO. **Entendendo o conceito de sustentabilidade.** R.Adm., São Paulo, v.**43**, n.4, p.289-300, out./nov./dez. 2008

UNESCO. **Educação para um futuro sustentável**: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas/ Brasília: Ed. IBAMA, 1999.

HARGREAVES, A.; FINK, D. **Liderança sustentável:** desenvolvendo gestores da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

SPANGENBERG, J.H.; BONNIOT, O. **Sustainability indicators:** a compass on the road towards sustainability. Paper n.81. Wuppertal: Wuppertal Institute, 1998. 34p.

TAVARES, ROSEMEIRE APARECIDA ALVES. TATIANE BRUGNEROTTO CONSELVAN. **Vontade de Saber Português,** 6º ano. 1.ed. São Paulo: FTD, 2012.

_____. **Vontade de Saber Português,** 7º ano. 1.ed. São Paulo: FTD, 2012.

_____. **Vontade de Saber Português,** 8º ano. 1.ed. São Paulo: FTD, 2012.

_____. **Vontade de Saber Português,** 9º ano. 1.ed. São Paulo: FTD, 2012.

WORLD COMISSION ON ENVIROMENTAL AND DEVELOPMENT (WCED). **Our common future.** Oxford: Oxford University Press, 1987.

POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA ESCOLA CRIATIVA

Denyse Mota da Silva (UFT)[1]
Maria José de Pinho (UFT)[2]

RESUMO: A inovação do mercado de trabalho e o desenvolvimento tecnológico, as transformações econômicas e culturais vêm causando profundas mudanças na sociedade. Nesse novo cenário as instituições de ensino buscam mecanismos para reavaliar seu papel no mundo contemporâneo. No ensino de Língua Portuguesa, as referidas transformações foram (e são) urgentes. Nesse sentido, idealizamos este trabalho vinculado a resultados parciais de uma pesquisa de doutorado, em andamento, que tem como objetivo identificar se o Ensino da Língua Portuguesa e os Novos Estudos de Letramento permitem a percepção de uma Escola Criativa na perspectiva de Saturnino de La Torre e no contexto da Complexidade como aspecto catalisador de uma Prática Pedagógica Transdisciplinar. Para isso, trabalhamos com uma metodologia interdisciplinar, que abrange pesquisa quantiqualitativa e estudo de caso etnográfico (MARTUCCI, 2001; ANDRÉ 1995; VASCONCELOS, 2008). Estudos teóricos e pesquisa de campo constituem os métodos que possibilitaram um diálogo abrangendo a Teoria da Complexidade, a Inter e a Transdisciplinaridade. Para fundamentar nossas argumentações utilizaremos teóricos como: Torre (2005; 2008; 2009), Street (2007), Kleiman (1995, 2007), Morin (2001),Fazenda (2003; 2008) e outros. Os resultados preliminares permitem afirmar que o Professor de Língua Portuguesa promove um ensino no contexto da Teoria da Complexidade, mediante uma Prática Pedagógica que pode ser identificada como Transdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Transdisciplinaridade; Teoria da Complexidade; Prática Pedagógica. Língua Portuguesa; Escola Criativa.

ABSTRACT: Economic and cultural transformations, labor market innovation and technological development are causing profound changes in society. In this new scenario, educational institutions seek mechanisms to reassess their role in the contemporary world. In Portuguese language teaching, these transformations were (and are) urgent. In this sense, we idealize this work linked to the partial results of an ongoing doctoral research that aims to identify if the Teaching of the Portuguese Language and the New Studies of Literature allow the perception of a Creative School in the perspective of Saturnino de La Torre And in the context of Complexity as a catalysing aspect of a Transdisciplinary

[1] Professora e Mestre em Ensino de Língua e Literatura. Doutoranda no PPGL/MELL- UFT – Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaina. E-mail: denysemota@hotmail.com
[2] Professora Adjunta da UFT- Universidade Federal do Tocantins, campus de Palmas.
E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br

Pedagogical Practice. For this, we work with an interdisciplinary methodology, which includes qualitative research and ethnographic case study (MARTUCCI, 2001; ANDRÉ 1995; VASCONCELOS, 2008). Theoretical studies and field research are the methods that enabled a dialogue covering the Theory of Complexity, Inter and Transdisciplinarity. To base our arguments, we will use theorists such as Torre (2005, 2008, 2009), Street (2007), Kleiman (1995), 2007), Morin (2001), Fazenda (2003; 2008) and others. The preliminary results allow us to state that the Portuguese Language Teacher promotes a teaching in the context of Complexity Theory, through a Pedagogical Practice that can be identified as Transdisciplinary.

KEYWORDS: Transdisciplinarity; Theory of Complexity; Pedagogical Practice; Portuguese Language; Creative School.

Introdução

Um dos imperativos dos sistemas de ensino atualmente é educar para uma vida planetária, isto é, promover formas de intervenção numa realidade marcadamente utilitarista, quando o ter se sobrepõe ao ser.

Nesse sentido, e considerando a pesquisa em andamento, desenvolvemos esse trabalho que tem como objetivo identificar o Ensino da Língua Portuguesa no contexto da Teoria da Complexidade como fundamento da consecução de uma Prática Pedagógica Transdisciplinar (MORIN, 2001). O intuito é perceber que essas teorias permitem a emergência de uma Escola Criativa a partir do que estabelece Torre (2009; 2013).

A metodologia se configura como interdisciplinar (MORAN, 2000; FAZENDA, 2003; 2008), abrangendo pesquisa quantiqualitativa e estudo de caso etnográfico (MARTUCCI, 2001; ANDRÉ 1995; VASCONCELOS, 2008). Pesquisa bibliográfica, ou seja, estudos teóricos e pesquisa de campo constituem os métodos que possibilitaram um diálogo abrangendo a Teoria da Complexidade, a Inter e a Transdisciplinaridade na concepção de Edgar Morin no conjunto de sua bibliografia.

A pesquisa está se realizando numa escola particular localizada em Araguaína estado do Tocantins, atendendo os seguintes níveis da Educação Básica: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio. O trabalho, iniciado em fevereiro de 2015 está previsto para ser concluído em novembro de 2016, e se desenvolve nas classes do

sexto ao nono anos, envolvendo uma professora de Língua Portuguesa que atende um total de 141 alunos.

No estágio em que se encontra a pesquisa, é possível afirmar que o Professor de Língua Portuguesa promove um ensino no contexto da Teoria da Complexidade, mediante uma Prática Pedagógica que pode ser identificada como Transdisciplinar.

1. Revisão da Literatura

1.1. Escola Criativa ou criatividade na escola?

Trabalhar a criatividade na sala de aula é o mesmo que identificar a escola como criativa? Para argumentar sobre esse questionamento recorremos a teóricos que transitam nesse cenário epistemológico, com destaque para Saturnino de La Torre e sua Teoria da Escola Criativa, a partir dos estudos da Rede Internacional das Escolas Criativas RIEC[3]. De acordo com Torre (2009), a Escola Criativa se movimenta numa perspectiva diferenciada, a partir das contribuições da RIEC. Para esse autor, a ótica criativa vai muito além da visão individual no âmbito da Psicopedagogia Tradicional, sinalizando uma perspectiva organizativa comunitária e social.

Nessa perspectiva, Torre (2008), amplia suas argumentações afirmando que a criatividade no âmbito da educação escolar está além dos potenciais individuais, buscando o coletivo. Em outro momento, Torre (2005), adverte que a criatividade só tem sentido quando vista como propulsora de transformação naquilo e, ou mesmo naquele da qual se faz presente, isto é, a sua grande contribuição é se voltar para o social.

Ademais, “[...] na criatividade não basta saber ou saber fazer; é necessário sentir, emocionar-se, entusiasmar-se. É transformar-se e modificar o meio, é deixar sua marca nos outros. É por isso que a criatividade autêntica é convidada a ser social” (TORRE, 2005, p. 12). Assim sendo, a criatividade é um processo que, segundo o autor, se

[3] Segundo Sousa e Silva (2015, p. 119), tendo como base os referenciais de transdisciplinaridade, criatividade e ecoformação, a RIEC estimula a participação de professores experientes e sem experiência na docência, visando construir coletivamente e colaborativamente propostas educativas inovadoras e criativas.

propaga em quatro etapas: 1) consciência do que é essa criatividade; 2) contextualização e problematização; 3) polinização da criatividade pela inovação curricular; e 4) expressão, comunicação, avaliação da criatividade, atuando na perspectiva de uma escola criativa que vise ao social em todas as suas dimensões.

Nesse sentido, percebemos a criatividade na sala de aula como um processo que vai muito além de uma prática pedagógica tradicionalmente arraigada no imaginário das instituições. É, pois, uma nova forma de fazer educação, valorizando e promovendo uma formação holística, conectando saberes entrelaçados na dinâmica do social, cultural e ecossistêmico.

Portanto, para que tenhamos escolas criativas precisamos avançar além da criatividade na sala de aula, promovendo ações catalisadoras do ser, sentir e fazer, numa ação coletiva e harmônica, estabelecendo ações formativas das subjetividades individuais e sociais, promovendo uma sociedade sustentável que possa enfrentar e vencer os desafios de uma mundialização que tende a valorizar o ter em detrimento do ser.

1.2. Letramento (os) e seus (novos) estudos: conceitos fundamentais

Estudos como os de Soares (1988, 2003) e Kleiman (1995, 2006), afirmam que o termo “letramento” tem origem na palavra inglesa “*literacy”,* para designar uma pessoa “educada”, que tem habilidades na leitura e na escrita. Para essas autoras, quando o assunto versa sobre letramento, é importante situar que, no Brasil, o termo inicialmente foi utilizado por especialistas de áreas como educação e linguística, tendo como marco referencial o livro de Mary Kato intitulado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (1986). Importa destacar que essa autora parte do pressuposto de que a língua falada culta (oral) é uma consequência do letramento.

Com efeito, estudiosos do letramento, por exemplo, Street (1984), Soares (2003) e Kleiman (2006) afirmam que uma das dificuldades que enfrentam quando estudam o letramento é uma concepção teórica do termo. Todavia, as autoras são unânimes quando asseguram que não existe “um letramento”, mas “letramentos”, e que o letramento, desde sua origem até as mais recentes concepções, está relacionado ao uso que se faz da

escrita em contextos diversos, considerando as transformações e/ou influências que transcorrem, tendo sempre em vista as relações estabelecidas entre indivíduos, a sociedade e o uso que fazem de material escrito.

Nesse sentido Street assim se manifesta:

> [...] provavelmente, seria mais apropriado referirmo-nos a "letramento" do que a um único letramento, e devemos falar de letramentos e não de letramento, tanto no que diz respeito às diversas linguagens e escritas, quanto no que se refere ao sentido de múltiplos níveis de habilidades, crenças e conhecimentos, no âmbito de cada língua falada e/ou escrita (STREET, 1984, p. 47). (Tradução nossa).

Kleiman (1995, p. 81) amplia a discussão ao afirmar que o letramento é "um conjunto de práticas sociais que usa a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos". Ainda na avaliação de Kleiman (2007), o letramento tem como objeto de reflexão os aspectos sociais da língua escrita, quando se trata de ensino ou de aprendizagem, e mais:

> [...] Assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar implica adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais. Essa escolha implica, ainda, que a pergunta estruturadora/estruturante do planejamento das aulas seja: "quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade", em vez de: "qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos (geralmente, as letras para formarem sílabas, as sílabas para formarem palavras e das palavras para formarem frases)" (KLEIMAN, 2007, p. 2) (Aspas da autora).

Como podemos perceber, a autora concebe o letramento como uma prática social, e como tal de ser conduzido. Sendo assim, aspectos como o contexto e situação em que se (re) produz assumem relevância, pois, ao identificar as nuances presentes no discurso (oral e/ou escrito), o letramento pode ser visto sob duas perspectivas ou modelos, tendo como horizonte a proposta de Street (1984) e seus "Novos Estudos do Letramento", quais sejam: os modelos autônomo e ideológico de letramento. Segundo Silva (2004), no modelo autônomo o letramento pode ser identificado como uma ferramenta neutra, a qual

pode ser aplicada de forma homogênea, com resultados homogêneos, independentemente do contexto sociocultural em que se (re) produz. Para esse autor:

> No modelo autônomo de letramento a grande divisa oral/escrito ainda está presente, sendo que nas sociedades em que o letramento escrito não está presente o fato é visto como uma grande "lacuna" a ser preenchida por métodos ocidentais que levariam ao progresso político, econômico e pessoal. A aquisição do letramento levaria à aquisição de lógica, de raciocínio crítico e de perspectivas científicas, tanto no nível social como pessoal (SILVA, 2004, p. 7). (Aspas do autor).

Esse mesmo autor recorre a Kleiman (1995) para identificar falhas no modelo autônomo de letramento como, por exemplo, o determinismo tecnológico, crença segundo a qual, o progresso social deriva de desenvolvimentos tecnológicos específicos, tais como a imprensa escrita, a televisão, a computação, a tecnologia da informação, a indiferença às variações culturais, e o fato de ser essencialmente economicista e etnocêntrico. Para Silva (2004, p. 8), "todos esses fatores desqualificam o modelo autônomo por ser discriminatório contra o 'iletrado' e por ser baseado em textos escritos em detrimento da oralidade".

Não obstante, em oposição ao modelo autônomo de letramento, surgiu o modelo ideológico de letramento (STREET, 1984). Para Silva (2004), esse se apresenta como uma alternativa possível ao modelo autônomo de letramento, com uma visão menos preconceituosa e mais crítica e que desse mais relevância aos fatores culturais. Já o modelo ideológico de letramento, segundo Silva (2004), tem como fundamento a natureza social do letramento, considerando, dentre outras inferências, a leitura e a escrita como práticas sociais. Kleiman (1995) também pensa assim, pois considera que tanto a escrita quanto a leitura são atividades sociais, e traz como exemplo a leitura de um manual de instrução ou o pagamento de uma conta no Banco.

1.3. A Teoria da Complexidade a Inter e a Transdisciplinaridade

> ***É preciso aprender a navegar entre a loucura que a atividade interdisciplinar desperta e a lucidez que a mesma exige.***

Estudiosos com Santos (2008) dimensionam o surgimento da Teoria da Complexidade e da Transdisciplinaridade em decorrência do avanço do conhecimento e do desafio que a sociedade globalizada coloca para o século XXI, percebendo que seus conceitos contrapõem-se aos princípios cartesianos (DESCARTES, 1973), de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades, pressupondo outras formas de pensar os problemas contemporâneos, tendo em vista os ensinamentos de Morin (1998; 2001).

> A fragmentação do conhecimento, que se generaliza e se reproduz por meio da organização social e educacional, tem também configurado o modo de ser e pensar dos sujeitos. A teoria da complexidade e transdisciplinaridade, ao propor a religação dos saberes compartimentados, oferecem uma perspectiva de superação do processo de atomização (SANTOS, 2008, p. 71).

Santos (2008) percebe, também, a Complexidade e a Transdisciplinaridade como uma teoria pedagógica que se encontra ainda na fase de construção, porém, já se observa um expressivo número de educadores que recorrem a seus conceitos, como também se observam núcleos de docentes-pesquisadores nas universidades começando a se organizar nos níveis local e nacional.

Não obstante, Santos (2008) argumentando acerca do pensamento complexo e a Transdisciplinaridade em Edgar Morin, estabelece conexões com a teoria transdisciplinar de Basarab Nicolescu (2008; 2009), partindo do pressuposto de que a atual estrutura educacional, sedimentada com base em princípios seculares, vem contribuindo decisivamente para que os professores exerçam uma prática docente insuficiente para uma efetiva compreensão do conhecimento, contribuindo para que muitas vezes suas respostas não satisfaçam as indagações dos alunos, tais como: “por que tenho que aprender isso?”

Nessa perspectiva, salvo semelhanças conceituais, a Complexidade ou Pensamento Complexo (MORIN, 2001), e Transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2009), articulam-se e, se vistas separadamente, uma torna-se princípio da outra. Para Morin

(2001), a Complexidade nos convida e convoca para uma notável reforma do pensamento, semelhante àquela produzida nos padrões paradigmáticos copernicano.

Com efeito, e de acordo com Morin (2001), o Pensamento Complexo gravita em torno de três desafios: a relação entre a ordem, a desordem e a organização; a questão da separabilidade ou a distinção entre separabilidade e não-separação; e o problema da lógica, de onde pode ser identificadas as três vertentes do Pensamento Complexo. Discutir sem dividir: a palavra *complexus* retira daí seu primeiro sentido, ou seja, "o que é tecido junto". Pensar a complexidade é respeitar a tessitura comum, o complexo que ela forma pra além de suas partes (MORIN, 2001, p. 4).

A segunda linha fundamental, identificada por Morin (2001), é a imprevisibilidade. Para esse autor, um pensamento complexo deve ser capaz de não somente reorganizar, mas de criar uma postura em relação à incerteza.

> As ciências físicas, que descobriram a incerteza, encontraram estratégias para lidar com ela, utilizando a estatística, por exemplo. A eletrônica permite alcançar resultados de grande precisão, em termos de conhecimento desse mundo flutuante. O pensamento capaz de lidar com a incerteza existe no domínio das ciências, mas não nos âmbitos social, econômico, psicológico e histórico (MORIN, 2001, p. 5).

É ainda de Morin (2001) a constatação de que o terceiro ponto é a oposição da racionalização fechada à racionalidade aberta. A primeira pensa que é a razão que está a serviço da lógica, enquanto a segunda imagina o inverso. Racionalizar, segundo Morin (2001), significa acreditar que, se um determinado sistema é coerente, é irretocável e por isso não precisa ser verificado. “[...] Vivemos sob o império de idéias racionalizadoras, que não conseguem se der conta do que acontece e privilegiam os sistemas fechados, coerentes e consistentes (MORIN, 2001, p. 6). Sendo assim, a ciência econômica e a matemática são exemplos de racionalização fechadas, camuflando a percepção das paixões, a vida, a carne dos seres humanos. Por isso, é incapaz de fazer previsões quando surgem eventos inesperados. A Transdisciplinaridade, nessa perspectiva, é uma nova forma de intervenção sistêmica em relação aos modelos de educação para o século

XXI, sendo mesmo uma etapa superior da interdisciplinaridade, a partir das teorias de multi e da pluridisciplinaridade.

Segundo Nicolescu (2008), a Transdisciplinaridade perpassa as diferentes disciplinas, vai além de todas as disciplinas que circulam na esfera do conhecimento, tendo como finalidade a compreensão do mundo atual, para a qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. “Existe alguma coisa entre e através das disciplinas e além de toda e qualquer disciplina? Do ponto de vista do pensamento clássico não existe nada, absolutamente nada. O espaço em questão é vazio, completamente vazio, como o vácuo da física quântica” (NICOLESCU, 2008, p. 53).

Em outro momento Nicolescu (2009, p. 2), adverte que diante de vários níveis de Realidade, o espaço entre as disciplinas e além das disciplinas, como o vácuo quântico, está cheio de todas as potencialidades: da partícula quântica às galáxias, do *quark* aos elementos pesados que condicionem o aparecimento da vida no Universo. O autor enfatiza que a estrutura descontínua dos níveis de Realidade determina a estrutura descontínua do espaço transdisciplinar.

2. O Professor de Língua Portuguesa, sua Formação e sua Prática Pedagógica promovendo uma Escola Criativa no contexto da Transdisciplinaridade

A formação do Professor de Língua Portuguesa é um assunto de grande interesse atualmente. Afinal, o que deve ser considerado como prioridade nos cursos de graduação quando se trata de formar profissionais para atuarem nas salas de aula?

Segundo Gomes (2009), devemos considerar a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado, com aprendizagem permanente, alcançando a carreira docente como um contínuo (Formação Inicial e Formação Continuada), de sorte que essa formação seja vista mesmo como um processo de aceitação e também, desfazendo a dicotomia existente entre formação pessoal e profissional.

Refletindo sobre que tipo de Professor de Português queremos formar, Soares (2005), elenca duas ordens de fatores devem ser consideradas nesse processo:

> [...] de um lado fatores externos à própria disciplina Português - fatores de natureza social política, cultural, de outro lado, fatores internos à disciplina - fatores relativos ao estatuto da área de conhecimentos sobre a língua. Uma perspectiva histórica que recupere o processo de instituição do Português como disciplina escolar e os processos de constituição do profissional "professor de Português", e, assim, revele o papel determinante desses fatores ao longo do tempo, permitirá compreender o presente - que professor de Português estamos formando - e definir a meta para o futuro: que professor de Português queremos (ou devemos) formar (SOARES, 2005, p. 3). (Aspas da autora).

É ainda de soares a afirmação de que, num país de língua portuguesa como o Brasil, impera a necessidade de uma disciplina, no currículo escolar, que tenha por objeto e objetivo o estudo dessa língua, e de um profissional formado especificamente para encarregar-se do ensino dessa disciplina parece, atualmente, óbvia e indiscutível.

Fazendo uma retrospectiva histórica do estudo de língua portuguesa no Brasil, Soares (2005) sustenta que:

> [...] Até meados do século XVIII, no sistema de ensino do Brasil (como no de Portugal), o ensino do português restringia-se à alfabetização, após à qual aqueles poucos alunos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada passavam diretamente à aprendizagem do latim, basicamente da gramática da língua latina, e ainda da retórica e da poética; quando a Reforma Pombalina (1759) tomou obrigatório, em Portugal e no Brasil, o ensino da Língua Portuguesa, esse ensino seguiu a tradição do ensino do latim, isto é, definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do português, ao lado do qual manteve-se, até fins do século XIX, o ensino da retórica e da poética Assim, quando, em 1837, foi criado, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, que se tornou, durante décadas, o modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas Retórica e Poética, abrangendo esta a Literatura; curiosamente, só no ano seguinte, em 1838, o regulamento do Colégio passa a mencionar a Gramática Nacional como objeto de estudo (SOARES, 2005, p. 4-5).

Como podemos perceber, são diversos os impasses quando se trata de sistematizar o ensino da língua portuguesa no currículo, se como um estudo da gramática, da literatura, dentre outras abordagens. Por isso, acreditamos que o professor da disciplina de português deve ter uma formação que favoreça uma abordagem interdisciplinar, rumo a uma educação transdisciplinar.

3. Considerações finais

Nesse trabalho apresentamos resultados parciais de uma pesquisa iniciada em 2014 e prevista para ser concluída em 2017, para um doutoramento em Ensino de Língua e Literatura.

Abrangendo áreas do conhecimento como Educação, Escola Criativa, Letramento, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e o Professor de Língua Portuguesa e sua Pratica Pedagógica, encontramos nas teorias de Edgar Morin, Basarab Nicolescu e Saturnino de La Torre, dentre outros, os subsídios teóricos necessários para trabalhar cada uma dessas categorias no âmbito de uma escola que promova uma educação capaz de formar pessoas que possam interferir positivamente no cenário preocupante desse século XXI.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

DESCARTES, René. **Meditações,** São Paulo: Abril Cultural, 1973.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

GOMES, Cláudia Santos do Nascimento. **A Formação de Professores de Língua Portuguesa:** O Professor Reflexivo. 2009.

KLEIMAN, Angela B**". Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola"**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: BOCH, Françoise; CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *Ensino de língua*: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia Martucci. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília,** v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.

MORAN, J. M. ENSINO E APRENDIZAGEM INOVADORES COM TECNOLOGIAS AUDIOVISUAIS E TELEMÁTICAS. In **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 2001.

_____. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Método 4.** As ideias. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998.

NICOLESCU, B. **Educação e Transdiciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2009.

NICOLESCU, B**. O Manifesto da Transdiciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2008.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SILVA, Leda Marina dos Santos da. **Alfabetização e letramento: fios que tecem a leitura e a escrita no cotidiano da Escola Beta.** 2004.128f.,Dissertação de mestrado, área: Educação.Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro.

SOARES, Magda. **Que professor de português queremos formar?**2005. Disponível em http://www.unb.br/abralin. Acessado em 02/12/2016.

_____. Alfabetização: a ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania, nº 16, p 9-17,jul.2003.

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

STREET,Brian. **Literacy and orality as ideological constructions: some problems in cross cultural.** Culture and History, 2,1984.

_____. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo. n. 8, p. 465-488, 2007.

TORRE, Saturnino de La.*et al.***Uma escola para o século XXI**: Escolas criativas e resiliência na educação. Ed. Insular, Florianópolis, Santa Catarina: 2009.

_____. **Dialogando com a criatividade**: Da identificação à criatividade paradoxal. São Paulo: Madras, 2005.

TORRE, S. de La. **Inovando na sala de aula**: instituições transformadoras: Blumenau, SC: Nova Letra, 2013.

TORRE, Saturnino de La, et. alii. **Uma escola para o século XXI**: Escolas criativas e resiliência na educação. Ed. Insular, Florianópolis, Santa Catarina: 2008.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

O QUE DIZEM AS REDAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL I ? - UMA PESQUISA BASEADA EM CORPORA

Elaine Cristina Ferreira de Oliveira (UNESP)[1]
Adriane Orenha-Ottaiano (UNESP)[2]

RESUMO: O presente trabalho tem como embasamento teórico-metodológico a Linguística de Corpus a partir de Laviosa (2002) e Tognini-Bonelli (2001), mais especificamente investigações sobre corpora de aprendizes, segundo postulados de Tribble (1990) e Granger e Tribble (1998). Tem como objetivo principal verificar se há variação lexical das redações escritas pelos alunos (caso ocorra, de que forma ocorrem) e se tais alternâncias são significativas nos textos de cada aluno. Para atingir estes propósitos, analisaremos aproximadamente 240 redações, escritas por 60 alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de duas escolas municipais, uma localizada na periferia de Votuporanga e outra situada na área central da mesma cidade, que compõem nosso Corpus de Aprendizes de Redações do Ensino Fundamental (CAREF). Após a coleta de dados, todas as composições foram digitadas em formato de texto (.txt) e depois inseridas no programa de computador WordSmithTools, Versão 6.0. Por meio da análise do referido corpus de aprendizes, será possível observar como ocorre o desenvolvimento da escrita destes discentes e refletir sobre os dados coletados preliminarmente.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística de Corpus; Corpora de Aprendizes; Redações; Variedade Lexical.

ABSTRACT: The present work has as a theoretical foundation-methodological Corpus Linguistics from Laviosa (2002) and Tognini-Bonelli (2001), more specifically research on corpora of learners, second postulates of Tribble (1990) and Granger and Tribble (1998). Has as main objective to verify whether there is a difference of lexical essays written by students (if it occurs, how they occur) and if such alternations are significant in the texts of each student. To achieve these goals, we will analyze approximately 240 essays, written by 60 students of the third year of Elementary Education of two municipal schools, one located on the outskirts of Votuporanga and another situated in the central area of the city, that compose our Corpus of learners of Primary School Students (CAAEF). After data collection, all compositions were typed in text format (.txt file) and then entered into the computer program WordSmithTools, Version 6.0. Through the analysis of the corpus of learners, it will be possible to observe as the development of writing these students and

[1] Mestranda do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (IBILCE/UNESP).
E-mail:elaininha.hta@hotmail.com
[2] Docente do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (IBILCE/UNESP) – Departamento de Letras Modernas (área de Língua Inglesa) e do PPG em Estudos Linguísticos.
E-mail: adriane@ibilce.unesp.br

reflect on the data collected previously.

KEYWORDS: Corpus Linguistics; Leaner Corpora; Essays; Lexical variety.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho investigará o desenvolvimento do léxico utilizando o *corpus* de duas turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental I da cidade de Votuporanga (noroeste paulista). Respectivamente, uma delas se localiza no Centro da cidade enquanto a outra pertence à área periférica deste município.

Para tanto, o percurso teórico principal versa sobre a Linguística de *Corpus*. Metodologicamente versará sobre a descrição dos dois grupos analisados, assim como a composição do *corpus* de estudo. Na realização das análises, utilizaremos o *Software WordSmith Tools* (SCOTT, 2012), versão 6.0 – a fim de facilitar o manuseio dos dados e possibilitar a verificação dos itens com maior precisão.

A principal finalidade deste artigo, portanto, é refletir sobre os dados preliminares da pesquisa. Este visa compreender como se desenvolve a escrita dos estudantes de uma escola da periferia e do centro da cidade, observadas pela variedade lexical utilizada por crianças entre 7 e 9 anos de idade.

Tal esforço servirá como apoio para possíveis estudos relacionados à área. Também possibilitará à comunidade de investigadores o conhecimento sobre as formas pelas quais a pesquisa em Linguística de Corpus é realizada, bem como as perspectivas delineadas pela sua realização.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O uso de corpora em estudos sobre a língua aborda a necessidade do professor em observar os padrões léxico-gramaticais de seus alunos e entender a dinâmica deste processo. Ou seja, preconiza um aprendiz com autonomia, que seja capaz de indagar o porquê de certas estruturas linguísticas prevalecerem em detrimento de outras.

Por isso, a Linguística de Corpus, também se faz presente em diversas abordagens

de ensino (tanto de Língua Estrangeira quanto de Língua Materna).

Neste trabalho, a opção apresentada é o uso de ferramentas computacionais para auxiliar o professor a compreender melhor a articulação da escrita de seus discentes, concomitantemente à elaboração de atividades a partir da observação e análise dos textos produzidos pelos estudantes.

2.1 Linguística de Corpus (LC)

Segundo Sinclair (1997, p.31) "A linguagem não pode ser inventada; só pode ser capturada"[3]. Esta frase icônica de Sinclair nos chama a atenção para o caráter "analítico e questionador" do arcabouço teórico linguístico que orienta esta pesquisa.

Os primeiros trabalhos de catalogação e compilação das informações são antigos (remetem aos textos bíblicos) ocorrendo manualmente até a metade do século XX, aproximadamente.

Com o surgimento do primeiro corpus linguístico eletrônico na década de 1960, houve o grande marco da LC, em destaque pela grande quantidade de dados apresentados: 1 milhão de palavras.

Segundo Laviosa (2002):

> "A Linguística de Corpus dos anos 80 e 90 é definida como um ramo da linguística geral que envolve a análise de grandes corpora de textos, legíveis por computador, usando uma variedade de ferramentas computacionais feitas especificadamente para análises textuais[4]." (p. 6)

Por atuar em frentes disciplinares, a LC abrange métodos variados, responsáveis por investigar inúmeros paradigmas e contextos variados. Corrobora cada vez mais para a compreensão da pluralidade linguística e auxiliando a disseminar a cultura e língua daqueles que não sabem ou podem se comunicar de forma efetiva na sociedade.

Dessa forma, 'capturar a linguagem' significa olhar as variantes possíveis de

[3] "Language cannot be invented; it can only be captured". As traduções são de responsabilidade dos autores.

[4] "Corpus Linguistics of the 80s and 90s can be defined as a branch of general linguistics that involves the analysis of large machine-readable corpora of running text, using a variety of software tools designed specifically for textual analysis."

linguagem e identificar quais são as escolhas mais eficazes no processo de comunicação. Também assume que a mudança e à variação linguística se fazem presentes na linguagem, descrevendo assim, os padrões léxico-gramaticais do código (como fraseologismos, por exemplo, numa outra vertente, dita 'investigativa').

A partir de uma abordagem empirista — descrita por Halliday (1961) como um sistema probabilístico, a Linguística de Corpus torna-se uma importante aliada do pesquisador, visto que este possui meios de verificar quais são os padrões utilizados pelos agentes envolvidos. Da observação dos itens mais frequentes, podemos analisar melhor o porquê de determinada escolha lexical, em detrimento de outras.

2.2 Corpora de Aprendizes

Historicamente, Tribble (1990) foi um dos precursores na utilização de pequenos corpora de aprendizes ao investigar a relação de verbos usados na fala de seus alunos. Em suas análises, recomenda a exploração das linhas de concordância pelos próprios estudantes, como forma de ajudá-los a reformular as sentenças escritas por eles, incentivando-os, assim, a ampliação do vocabulário outrora escrito.

Outro estudo seminal baseado em corpora de aprendizes com incursões para práticas pedagógicas é o de Granger e Tribble (1998): eles confrontaram o sub-corpus francês do ICLE e um sub-corpus de 1 milhão de palavras do BNC. Ainda sobre este tema no exterior, cito o trabalho de Römer e Wulff (2010) voltado a examinar dados do MICUSP (Michigan Corpus of Upper-Level Student Papers).

No Brasil, pesquisas sobre corpora de aprendizes e Linguística de Corpus em geral tem contribuído para o ensino de línguas estrangeiras, bem como o de língua materna.

Para ilustrar, tomo como exemplo o autor Berber Sardinha (2011) e o texto "Como usar a Linguística de Corpus no Ensino de Língua Estrangeira". Nesta obra, o autor sugere formas de preparar materiais de ensino de língua com corpora, além de propor reflexões sobre o desenvolvimento da Linguística de Corpus, os desafios encontrados para a disseminação deste segmento e ainda sugestões de como ampliar as pesquisas no nosso país.

Portanto, a proposta de compilar um corpora de aprendizes parece pertinente nesta presente pesquisa, pois é um estudo da língua autêntica, por meio da produção escrita dos estudantes para atingir determinados objetivos linguísticos.

Visto ser impossível dissociar o ser humano de seu tempo, sua realidade cronológica ou cultural, debates acerca da pluralidade de redações configuram-se como um grande aprendizado político e cultural dentro da área de humanas e ainda mais um apontamento pertinente na linha de pesquisa da Pedagogia do Léxico e da Tradução Baseada em Corpora.

Para facilitar a investigação dos dados, Granger (1998) aborda ainda dois critérios que devem ser observados na compilação de um corpus: aspectos relacionados à língua (escrita ou falada; o gênero utilizado; o tema da atividade e quais as condições para a produção deste material), assim como aspectos que indicam as características do aprendiz (idade, gênero, língua materna e nível de conhecimento).

Estes aspectos levantados por Granger (1998) serão discutidos no item Metodologia deste artigo, a fim de melhor delinear o corpus de aprendizes desta investigação.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

Este trabalho coletou 240 redações que já foram digitalizadas do grupo escolar já citado anteriormente. Após esta etapa, o rol de textos serão manuseados no programa *WordSmith Tool* (SCOTT, 2012) para o desenvolvimento de análises.

Antes de efetuar uma análise prévia de um aluno por escola estudada, é pertinente efetuar uma breve caracterização da unidade escolar onde os discentes se instruem e explicitar brevemente a metodologia utilizada na coleta de dados.

3.1 Caracterização da escola A – localizada em um bairro central da cidade

A escola A localiza-se na zona oeste do município, em um bairro de classe média alta, atendendo, no entanto, alunos de muitos bairros circundantes e também da Zona

Rural. Assim, a instituição oferece atendimento a estudantes de diferentes padrões socioeconômicos (desde educandos carentes até aqueles de poder aquisitivo elevado).

Outro dado interessante refere-se ao grau de escolaridade dos pais ou responsáveis dos alunos. Com base nos questionários respondidos pelos familiares no momento da matrícula escolar, compreende-se que: 18% dos pais (ou responsáveis) possuem nível superior; 58% cursaram até o Ensino Médio; 15% possuem o Ensino Fundamental Completo; 9% não completaram o Ensino Fundamental e 0% não frequentou a escola.

3.2 Caracterização da escola B – localizada em um bairro periférico da cidade

Neste subitem tem-se a descrição da escola B. Situada na zona sudoeste do município, está próxima à rodovia Péricles Belini em uma vizinhança de classe econômica baixa. Atende também, alunos de um bairro feito pela administração municipal para atender pessoas que se encontravam em moradias de risco na cidade (Residencial Noroeste Monte Verde), além da Zona Rural. Tanto os alunos do Residencial quanto os sitiantes possuem transporte gratuito para frequentarem a UE.

A clientela é itinerante devido a grande procura de famílias vindas do nordeste para trabalhar em serviços temporários. O fluxo de alunos matriculados e que se transferem para outros bairros ou cidades é grande ao longo do ano. O nível escolar destes pais geralmente é de Ensino Fundamental completo; poucos com Ensino Médio e ou Ensino Superior. As profissões mais encontradas dentre os familiares dos alunos são: funcionários de indústrias, usinas, comércio e autônomos.

3.3 Coleta de dados

A coleta de dados para a presente pesquisa foi realizada em duas salas de 3º ano (uma em cada escola já caracterizada no subitem anterior). Cada turma é composta por 30 alunos, com idades entre 7 a 9 anos.

Para a elaboração da pesquisa, a professora solicitou que os discentes redigissem

uma redação inicial, com fins diagnósticos. Todos os estudantes escreveram a redação com o tema proposto, sem interferências acerca de questões ortográficas, regências nominais e verbais, exatamente para preservar a integridade do corpus.

Assim, os estudantes escreveram produções textuais com temas variados, desde propostas mais lúdicas (relato sobre algum tema trivial) ou mais formais (opinião sobre a cidade de Votuporanga), dentre outras.

3.4 Análise

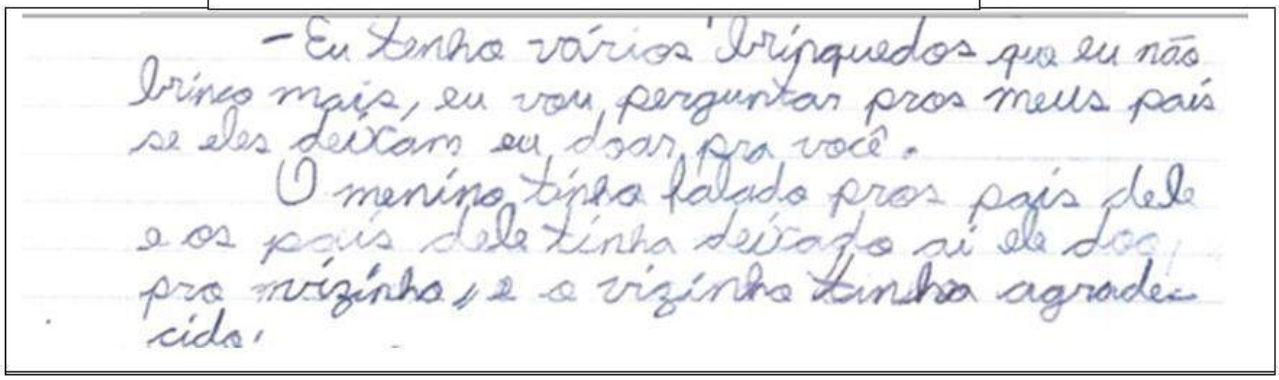
Após a coleta de dados, todas as composições foram digitalizadas em formato txt (texto sem formatação) de forma a serem manuseadas no *Software WordSmithTools,* Versão 6.0. A fim de exemplificar o trabalho elaborado, as informações a seguir mostrarão as análises prévias de dois alunos (um por escola), no rol de 240 redações coletadas.

Para a escrita deste texto, foi selecionada a proposta 04, acerca de um tema que pede um posicionamento frente a um ato de bondade para com o próximo. Assim, a intenção foi verificar como o discente se expressa acerca de uma das cenas propostas, conforme segue na página a seguir:

Figura 01: Proposta de redação número 04

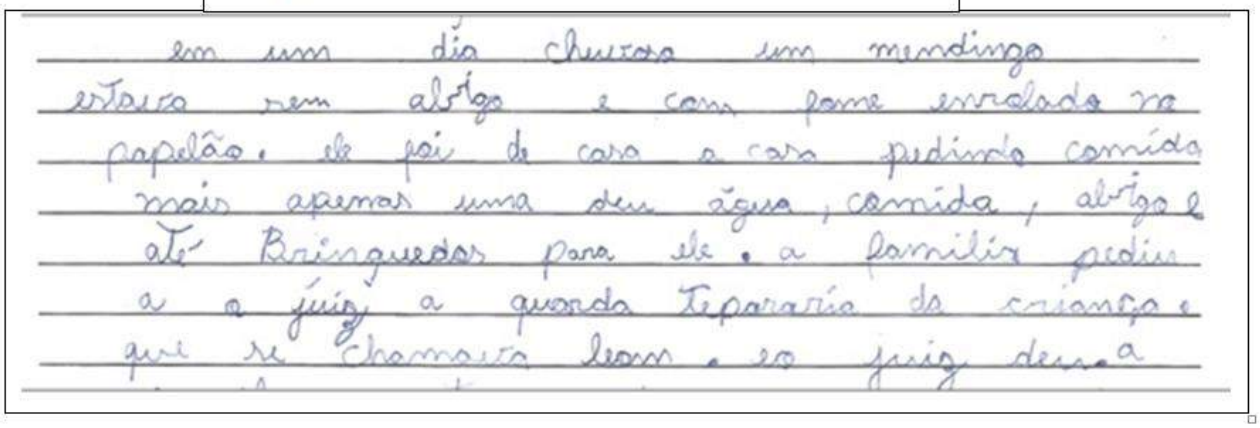
Fonte: Corpus de redações coletado pelas autoras

Figura 02: Amostra da Escola A – Centro



Fonte: Corpus de redações coletado pelas autoras

Figura 03: Amostra da Escola B – Periferia



Fonte: Corpus de redações coletado pelas autoras

Após serem manuseados no programa *WordSmith Tool* (SCOTT, 2012), a análise iniciou-se com a observação da densidade lexical a partir do número total de palavras (nomeado *tokens*) e também do número de palavras diferentes (designada *types*). A partir da elaboração de *Wordlist* com as redações da Escola A e Escola B, é possível elaborar uma tabela que contempla os itens citados:

Tabela 01: Dados gerados pelo Software – ferramenta Wordlist

ESCOLA A – REDAÇÃO 04 (ALUNO 03)		ESCOLA B – REDAÇÃO 04 (ALUNO 04)	
tokens used for word list	183	tokens used for word list	79
types (distinct words)	70	types (distinct words)	55
type/token ratio (TTR)	38	type/token ratio (TTR)	69.62

Fonte: Print Screen da tela do Software WordSmith Tools

Os resultados apontam várias particularidades nas escritas dos discentes. Apesar do Aluno 03 ter escrito mais palavras em sua redação (183), muitas foram repetidas – resultando em um baixo escore no item *Type/token ratio* = 38. Como visto na digitalização deste texto, a palavra “EU” ocorre quatro vezes no mesmo parágrafo, reafirmando os resultados apresentados neste *Software*.

Já o Aluno 04 redigiu menos da metade dos vocábulos da redação anterior analisada, contudo, o número de lexemas repetidos foi bem menor. Neste caso, a relação *Type/token ratio* está muito mais elevada = 69.62. Observando o texto referente a estes

números, é relevante citar a forma como é construído – e a escolha lexical feita por este estudante. Conforme postula Berber Sardinha (1999):

> "Na prática, a razão forma/item indica a riqueza lexical do texto. Quanto maior o seu valor, mais palavras diferentes o texto conterá. Em contraposição, um valor baixo indicará um número alto de repetições, o que pode indicar um texto menos 'rico' ou variado do ponto de vista de seu vocabulário".

De acordo com o léxico apresentado, o aluno da Escola A (Centro) conta sua história a partir do ponto de vista do Doador do brinquedo, assumindo ser este o personagem principal de sua tessitura. As orações comprovam esta escolha em: "Eu tenho vários brinquedos"; "eu vou perguntar (...) se eles deixam eu doar pra você".

O doador atua como ator principal deste processo (conforme frisado sobre a presença exacerbada do pronome pessoal do caso reto EU). Além disso, o favorecido pela ação é citado apenas duas vezes – sempre na posição de coadjuvante, enquanto agente passivo.

Já o discente da Escola B (Periferia) assume outra perspectiva. Ao contar a narrativa sob o ponto de vista de um mendigo, seu léxico descreve de que forma esta pessoa vive ("sem abrigo e com fome enrolado no papelão").

No desenrolar da história, aparece o linguajar próprio do Conselho Tutelar – "abrigo"; "juiz" e "guarda temporária da criança". Dessa forma, tem-se a descrição de outra realidade social, denotando a preocupação em mostrar a realidade daquele que necessita receber atenção e ajuda da sociedade.

A análise preliminar demonstrou que, apesar de redigirem sobre o mesmo tema, crianças provenientes de diferentes contextos refletem seu local social em sua escrita. Colocar-se no lugar do doador de brinquedos (Escola A – Centro), expressar a realidade e o lugar em que se encontra, afirmada pela reiteração da palavra "eu".

O inverso também foi mostrado na redação do aluno da periferia. A maneira como descreve a realidade social do 'mendingo' (apontado posteriormente como uma criança de rua), chama a atenção por se tratar de um texto escrito por uma criança – que desde a

infância, consegue se colocar empiricamente no lugar do outro para abordar esta triste realidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi relatada apenas uma faceta das inúmeras possibilidades e relevância na utilização de corpora de aprendizes para investigações sobre o léxico. Ao privilegiar as unidades padrões de léxico-gramática nas escritas de alunos em língua materna, pode-se quantificá-las e aferir reflexões sobre estes dados graças às análises com corpora. Por isso, salienta-se a importância de trabalhos com a utilização da língua em uso.

Afinal, tais temas corroboram para o entendimento do professor no tocante às hipóteses que os educandos formulam para expressar o seu léxico e consequentemente como relaciona as escolhas lexicais para escrever em língua portuguesa.

Haja vista que traz à comunidade de investigadores o conhecimento sobre pesquisas em Linguística de Corpus (e ainda sobre corpora de aprendizes), ainda demonstra mais uma perspectiva científica desta vertente linguística, em termos de investigação acadêmica e pedagógica.

5. REFERÊNCIAS

BERBER SARDINHA, T. Como usar a Linguística de Corpus no Ensino de Língua Estrangeira–por uma Linguística de Corpus Educacional brasileira. In: TAGNIN, Stella; VIANA, Vander. **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: HUB Editorial, p. 293-348, 2011.

_____. **Usando WordSmith Tools na investigação da linguagem**. DIRECT Papers 40. São Paulo, LAEL PUC/SP / United Kingdom, AELSU University of Liverpool, 1999.

GRANGER, S.; TRIBBLE, C. Learner corpus data in the foreign language classroom: form-focused instruction and data-driven learning. In: GRANGER, S. (org.) **Learner English on computer**. New York: Longman, 1998.

HALLIDAY, M. A. K. (1961). **Categories of the theory of grammar**. Department of

English Language and General linguistics Monographs. Edinburgh: Edinburgh University Press.

LAVIOSA, S. **Corpus-based translation studies**: theory, findings and applications. Amsterdam-New York: Rodopi, 2002.

RÖMER, U.; WULFF, S. **Applying corpus methods to writing research: Explorations of MICUSP**. Journal of Writing Research, v.2, n. 2, p. 99-127, 2010.

SCOTT, M. **WordSmith Tools**. Versão 6.0. Oxford: Oxford University Press, 2012.

SHEPHERD, T.M.G.; ZYNGIER, S.; VIANA, V. **Feixes Lexicais e visões de mundo**: um estudo sobre corpus. Matraga (Rio de Janeiro), v. 13, p. 125-140, 2006.

SINCLAIR, J. Corpus evidence in language description. In: WICHMANN, A. et al. (Eds.). **Teaching and language corpora**. London: Longman, 1997. p. 27-39.

TRIBBLE, C. **Concordancing and an EAP writing programme**. CÆLL Journal, v.1, n.2, p.10-15, 1990.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA PARA O ESTUDO DO GÊNERO E DA COERÊNCIA TEXTUAL

Emanuel da Silva Fontel (UFPA/UFMG)[1]

RESUMO: A Teoria da Estrutura Retórica – *Rhetorical Structure Theory* ou RST é considerada uma teoria que descreve a organização textual. Um de seus pressupostos é o de que, das relações entre as estruturas do texto, decorrem relações implícitas, denominadas proposições relacionais, relações retóricas ou relações de coerência, que organizam todo o texto, pois transitam tanto no nível micro quanto macroestrutural, conforme nos dizem Mann e Thompson (1988), Mathiessen e Thompson (1988) e Taboada (2009). Desse modo, a estrutura retórica reflete a organização e, por extensão, a coerência dos textos, além de prestar-se, inclusive, à indicação de parâmetros de caracterização de gêneros textuais/discursivos, entendidos como traços de identidade genérica (COUTINHO, 2007), uma vez que apontam para redes de relações retóricas prototípicas ou características, que incidem recursivamente em um determinado gênero. Com base nesses aspectos, discutimos a noção de coerência e apresentamos algumas contribuições da RST para a caracterização dos enunciados destacados (MAINGUENEAU, 2014) em seu estatuto de gênero textual/discursivo.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Estrutura Retórica; Relações retóricas; Coerência textual; Enunciado destacado.

ABSTRACT: The Rhetorical Structure Theory (RST) is known as a theory which describes textual organization. One of its presuppositions assumes that from relations between textual structures arise implicit relationships, known as relational propositions or rhetorical relationships, which organize the whole text, for they occur either in the micro or in the macro structural level, as told by Mann e Thompson (1988), Mathiessen e Thompson (1988) e Taboada (2009). Accordingly, the rhetorical structure reflects the textual organization and, by extension, its coherence. Furthermore it indicates characterization parameters for textual genres, known as generic identity traits (COUTINHO, 2007), once they point to either prototypic or characteristic, rhetorical relation networks, which resourcefully focus on a given genre. Based on these aspects, we discuss the concept of coherence and present some contributions from RST to the study of genre and coherence and to the characterization of the detached enunciations (MAINGUENEUAU, 2014) as the genre.

KEYWORDS: Rhetorical Structure Theory, Rhetorical relationships, Textual coherence; Detached enunciations

[1] emanuelfontel@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Dominique Maingueneau desenvolveu um conjunto de conceitos relativos à noção de *frases sem texto*[2], que focaliza o problema da destacabilidade e da aforização. Nas palavras do autor:

> Por definição, a aforização é uma frase 'sem texto'. No nível mais imediato, isso significa que ela não é precedida ou seguida de outas frases com as quais está ligada por relações de coesão, de modo a formar uma totalidade textual ligada a um gênero do discurso (MAINGUENEAU, 2014, p. 30).

Como se vê, a aforização, em consonância com a visão proposta pelo autor, apresenta uma configuração diferenciada do processo de textualidade, pois as estruturas destacadas não se põem na relação com o gênero discursivo. Maingueneau (2014), como se verá adiante, propõe sejam considerados dois regimes enunciativos: o dos textos e gêneros de discurso; o das aforizações. Desse modo, todo o conjunto de frases sem texto é visto sob uma dinâmica diferente da que considera a determinação dos gêneros sobre os discursos, sobre os mecanismos de textualização e sobre a própria organização da língua. Frente ao exposto, perguntamo-nos: os enunciados destacados fogem, de fato, ao regime dos textos e dos gêneros? Nossa hipótese é a de que, pelo menos, um tipo de destacamento, o dos enunciados sentenciosos[3], não escapa desse regime.

Confrontando a noção bakhtiniana de enunciado com a perspectiva de Maingueneau (2014) e aplicando a metodologia proposta pela Teoria da Estrutura Retórica – Rhetorical Structure Theory ou RST na caracterização de gêneros textuais/discursivos[4] com base em uma estrutura retórica prototípica, confirmamos a hipótese inicial. Para ilustrar a discussão aqui empreendida, apresentamos duas

[2] Os trabalhos foram publicados nas obras *Cenas da Enunciação* e *Doze conceitos em análise do discurso*. No entanto, o tratamento mais detalhado do tema foi elaborado em *Frases sem texto*.

[3] De forma muito preliminar, entenda-se como sentencioso um certo tipo de enunciado generalizante, que encerra verdades fundamentais e visa à produção de um efeito patêmico no enunciatário. É amplamente usado no discurso humanista de caráter religioso e filosófico e circula em variadas mídias, mobilizando, muitas vezes, recursos multimodais.

[4] Entendemos como equivalentes as noções de gênero textual e discursivo. Em razão dos pressupostos assumidos, utilizaremos a nomenclatura gênero do discurso ou gênero discursivo.

ocorrências descritas e analisadas segundo as propostas teóricas e metodológicas anteriormente citadas. No que diz respeito especificamente à descrição da estrutura retórica dos enunciados, levou-se em consideração a organização tópica como unidade de informação a partir da qual emergem as relações de coerência. A eleição de uma unidade de informação atenta a uma exigência da metodologia de descrição requerida pela RST.

1 QUADRO TEÓRICO

1.1 FRASES SEM TEXTO, ENUNCIADO DESCADO E AFORIZAÇÃO

De antemão, é importante atentar para o fato de que não se deve entender a noção de *frases sem texto* de forma literal. O aspecto central a que ela remete é o da destacabilidade de certos enunciado. Por destacabilidade deve-se entender " o conjunto de propriedades de certas frases que as fazem ser destacadas e circular, eventualmente, fora do texto de que fizeram parte na origem"(POSSENTI, 2014, p. 07)[5]. *Sem texto* designa todo o processo de destacamento, que opera desde o estabelecimento das propriedades que caracterizam a destacabilidade ao efetivo destacamento (saída do texto original), incluídas aí as possibilidades de modificação, a fim de tornar a sequência mais *pregnante*. Desse modo, a designação *frase sem texto* não expressa o que literalmente sugere. Refere-se, sim, a um fenômeno muito comum que diz respeito à constituição de certos enunciados a partir de fragmentos de textos e, por serem fragmentos, estiveram, na sua origem, agregados a uma composição textual maior e mais densa em vários aspectos, no que pese Maingueneau (2014) considerar que provérbios, ditos populares, *Slogans*, adágios, etc., constituem-se em categorias de frases sem texto. A explicação para isso decorre do fato de que, para o autor, certos enunciados já nascem destacados. Maingueneau (2014) constata que todas as modalidades de frases sem texto assumem o caráter de aforização.

Três conceitos que transitam pela temática ora discutida parecem imbricar-se. São eles: frase sem texto, destacabilidade e aforização. Possenti (2014), ao explicar essa

[5] O texto do qual foi retirada essa citação constitui a apresentação produzida por Sírio Possenti da obra *Frases sem texto* de Dominique Maingueneau.

relação, afirma que a aforização corresponde às “frases com determinadas propriedades que são postas a circular e que, eventualmente, são interpretadas como se não tivessem feito parte de textos” (POSSENTI, 2014, p. 07). Dessa forma, a destacabilidade e a aforização recobrem-se no fenômeno maior das frases sem texto. Essas trazem à tona a questão central do entrosamento entre a ordem do texto e a da frase. Considerando essa problemática, Maingueneau (2014) formula o pressuposto de que:

> “a enunciação é partilhada entre dois regimes, o dos textos e gêneros de discurso e o das “aforizações” [...] dado que não há frase sem texto, a não ser inscrita nos textos, esses dois regimes não são duas espécies do gênero próximo “enunciação”, mas antes uma forma de a enunciação não coincidir consigo mesma” (MAINGUENEAU, 2014, p.11).

Dessa forma, Maingueneau (2014) analisa o fenômeno das frases sem texto num regime à parte do da relação entre discurso e gênero. Embora não deixe de considerar que o isolamento de uma frase é apenas aparente, admite a existência de outros modos de vinculação da frase ao texto para além do pressuposto já relativamente bem consolidado de que os gêneros determinam os discursos e os vários planos da organização da língua e dos textos.

São vários os tipos de frases sem texto. Elas podem apresentar diversas configurações. Maingueneau (2014) elenca algumas dessas possibilidades: ditados, provérbios, manchetes, “pequenas frases”, sentenças (enunciados sentenciosos), slogans, fórmulas, apotegma, máxima, provérbio, adágio, entre outros. No presente trabalho interessam-nos apenas os enunciados sentenciosos, que serão tratados detalhadamente adiante.

1. 2 O ENUNCIADO SEGUNDO BAKHTIN

Sob a perspectiva sociointeracional e dialógica bakhtiniana, as situações de uso concreto e real da linguagem por parte do falante apresentam-se como o ponto de partida tanto para o analista, que assume a linguagem como o seu objeto de investigação quanto para o falante, que a toma como instrumento mediador de suas interações e refletem a natureza do enunciado como resultado das ações que o falante produz por meio do que enuncia.

Se o enunciado reflete o resultado das ações linguageiras, ele, então, implica, em si mesmo, o produto e o processo decorrentes do resultado. Definir esse produto-processo da enunciação não é fácil. Buscando alguma objetividade, podemos nos perguntar: afinal, como são definidos os limites do enunciado? Qual o seu princípio e o seu fim absolutos? O enunciado começa antes mesmo de sua constituição sintática. Sua gênese reside no enunciado dos outros. Assim, antes do início, há os enunciados dos outros. Depois do seu término, os enunciados responsivos dos outros ou "ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão" (BAKHTIN, [1979] 2014, p. 275). Como termina? Com a possibilidade de transmissão da palavra, ainda que essa transmissão seja silenciosa. Dessa forma, a dinâmica da troca verbal define os limites do enunciado.

Cabe salientar que Bakhtin não indica nenhuma marca material ou formal, como, por exemplo, um marcador conversacional, um operador argumentativo, ou uma certa estrutura sintática para os limites do enunciado. Segundo ele, é o mecanismo de alternância que define os contornos e os limites de cada ação enunciativa em cada campo da atividade humana. Por exemplo, é a dinâmica da réplica (conversação) em cada campo que define os limites do enunciado. Ele adverte que, em alguns gêneros secundários, sobretudo nos retóricos, parece haver elementos que contrariam a sua tese de que determinadas formas demarcadoras dos limites do enunciado não são possíveis no nível estrutural (no plano vertical, ou seja, no da oração). Ele afirma, no entanto, que "esses fenômenos [demarcação dos limites do enunciado no nível da sentença e ou da palavra] não passam de representação convencional da comunicação discursiva nos gêneros primários do discurso" (BAKHTIN, [1979] 2014, p. 276).

A despeito da inexistência de uma marca material, os limites e as peculiaridades do enunciado estão bem caracterizados sob a perspectiva bakhtiniana . Em resumo, são:: i) alternância dos sujeitos e a possibilidade de uma ativa posição responsiva; ii) conclusibidade e acabamento; iii) ligação com o autor (falante) e com outros participantes da comunicação discursiva, sobretudo com o destinatário (endereçamento).

1.3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA PARA O ESTUDO DA COERÊNCIA E DOS GÊNEROS

De base funcionalista, nascida no contexto da Linguística computacional e da Gramática sistêmico-funcional, a Teoria da Estrutura Retórica busca descrever textos, considerando que, entre as porções textuais, surgem proposições implícitas, denominadas proposições relacionais, que, segundo Mann e Thompson (1988), correspondem à proposições que, embora não declaradas, portanto, implícitas, emergem entre as partes de um texto. Ainda segundo os autores, as relações apontam para a existência de certos padrões de incidência em uma determinada formulação textual (MANN; THOMPSON, 1988).

Outro aspecto importante relativo às proposições relacionais, também chamadas relações de coerência (TABOADA, 2009) e/ou relações retóricas, é o fato de que, nem sempre, elas estão sinalizadas, ou seja, nem sempre seus limites estão demarcados por elementos explícitos e, segundo Mann e Thompson (1983), percorrem todo o texto e servem de base para certas inferências. A ausência de sinalização, contudo, não impede a percepção dessas proposições, uma vez que elas estão ligadas ao plano maior do texto, que é a coerência.

No âmbito da RST, em consonância com Mathiessen e Thompson (1988), considera-se que os discursos são sempre coerentes. A coerência, por sua vez, se expressa, entre outros aspectos, por meio da ideia de que todas as partes de um texto estão interligadas, revelando, portanto, uma organização. É a percepção organizacional que permite considerar a existência de uma estrutura retórica do texto (MATHIESSEN; THOMPSON, 1988). Desse modo, segundo Decat (2010, p. 01), a estrutura retórica de um texto deve ser compreendida “em termos de relações que nele se estabelecem e que se realizam em diferentes combinações”, o que exige ter de atentar para o caráter combinacional das relações de coerência. Esse aspecto liga-se diretamente a um outro, que é o das unidades de informação, as quais, combinando-se, permitem a emergência das relações retóricas, de coerência e/ou proposicionais. Desse modo, a estrutura retórica reflete a organização e, por extensão, a coerência dos textos (TABOADA, 2009), além de

prestar-se, inclusive, à indicação de parâmetros de caracterização de gêneros textuais, entendidos como traços de identidade genérica (COUTINHO, 2007), uma vez que apontam para redes de relações retóricas prototípicas ou características, que incidem recursivamente em um determinado gênero. Esse aspecto, ou seja, a indicação de parâmetros de caracterização de gêneros baseados em redes de relações retóricas prototípicas configura-se como uma das grandes contribuições da RST para o estudo do gênero e da coerência.

2 O ESTATUTO DE GÊNERO DISCURSIVO DO ENUNCIADO DESTACADO: ANÁLISE DE ENUNCIADOS SENTENCIOSOS

Segundo Maingueneau (2014) a "fala" sentenciosa insere-se no conjunto das práticas sociais e culturais em que citações de textos religiosos, de caráter moralizante e de cunho humanista - configurando, desse modo, o que se define como "verdade fundamental" – costumam circular fora do seu texto de origem. Segundo o autor, apresenta como características, entre outras, o caráter "lapidar", generalizante, autônomo (possibilidade de "sobreviver" fora do texto de origem), atemporal (sempre atual), textualidade compacta e linear (possibilidade de isolamento do cotexto). Abaixo, apresentamos dois exemplos que ilustram esse tipo de ocorrências. Eles foram retirados de um site[6] da internet, especializado neste tipo de destacabilidade.

(1)

"Não acredite em algo simplesmente porque ouviu. Não acredite em algo simplesmente porque todos falam a respeito. Não acredite em algo simplesmente porque está escrito em seus livros religiosos. Não acredite em algo só porque seus professores e mestres dizem que é verdade. Não acredite em tradições só porque foram passadas de geração em geração. Mas depois de muita análise e observação, se você vê que algo concorda com a razão, e que conduz ao bem e beneficio de todos, aceite-o e viva-o". Buda

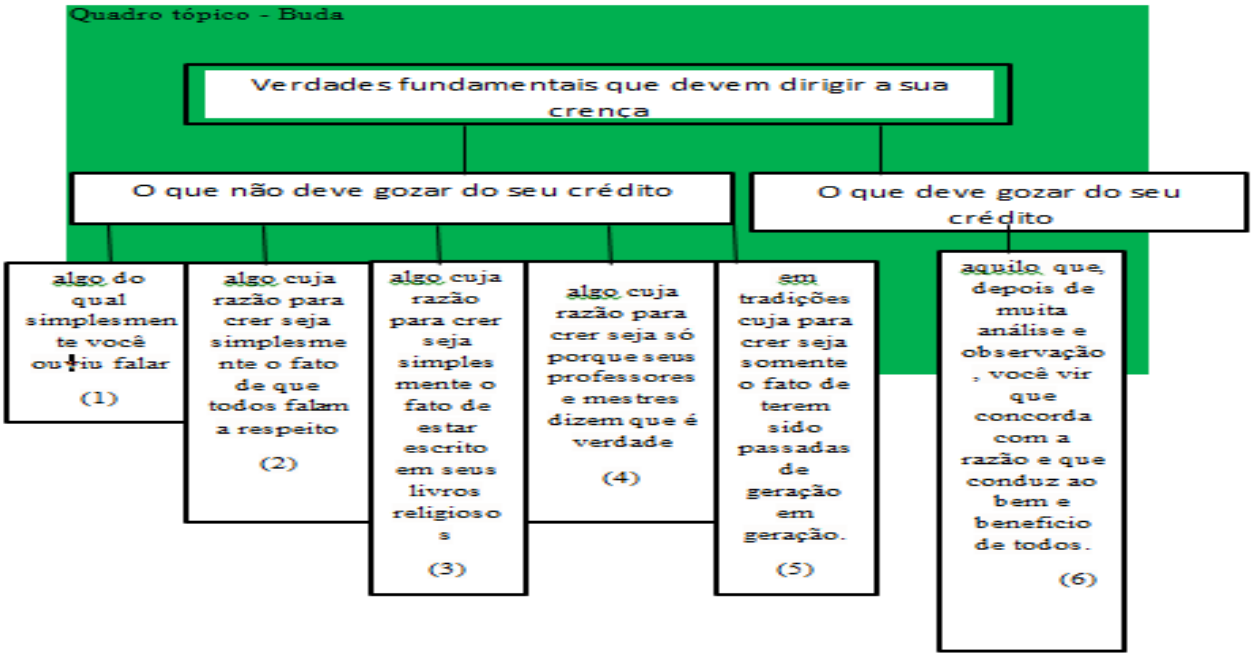
(2)

[6] www.pensadoruol.com.br

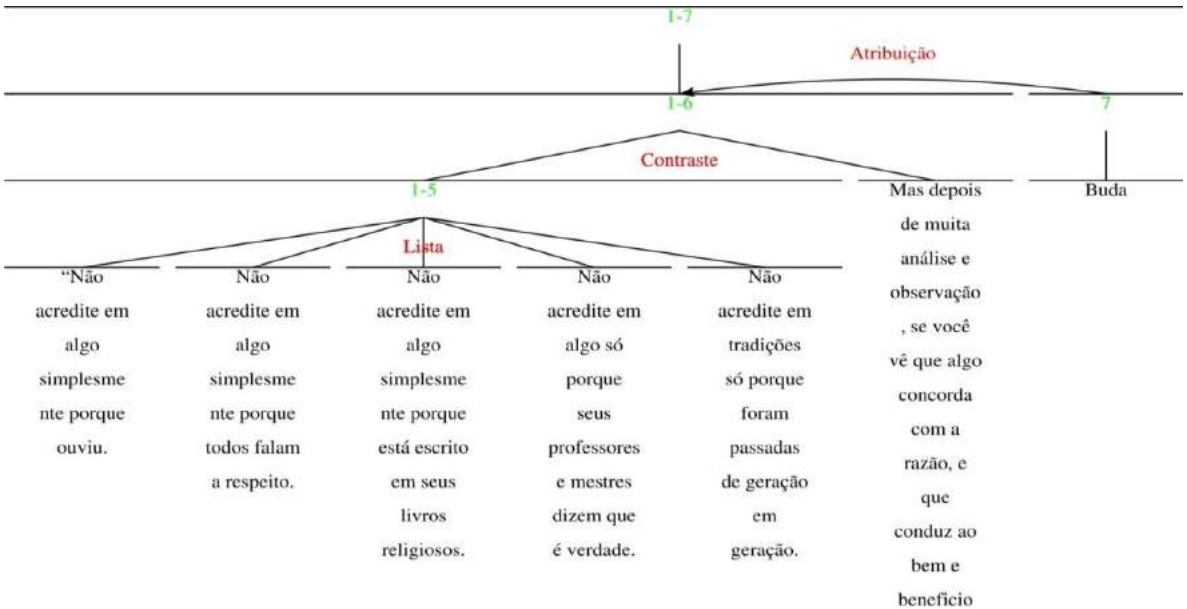
“Uma pessoa inteligente aprende com os seus erros, uma pessoa sábia vai além e aprende com os erros dos outros, pois é uma grande observadora. Procure um grande amor na vida e cultive-o. Pois sem amor a vida se torna um rio sem nascente, um mar sem ondas, uma história sem aventuras! Mas em primeiro lugar tenha um caso de amor consigo mesmo”. Augusto Cury

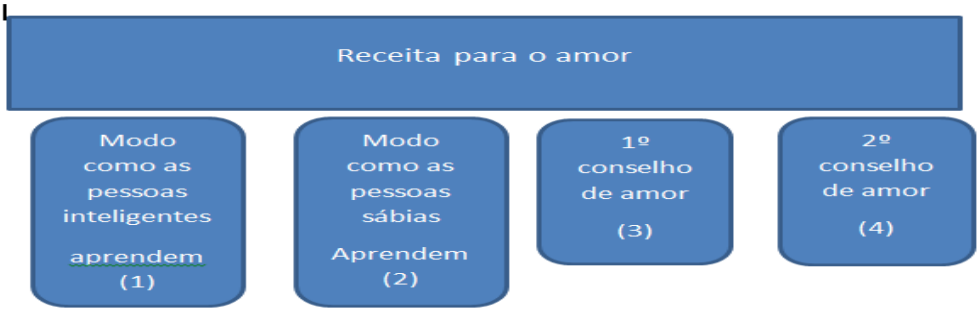
A organização retórica dos exemplos (1) e (2), considerando o encadeamento tópico, apresenta a seguinte configuração:

Quadro tópico do exemplo (1) – Buda

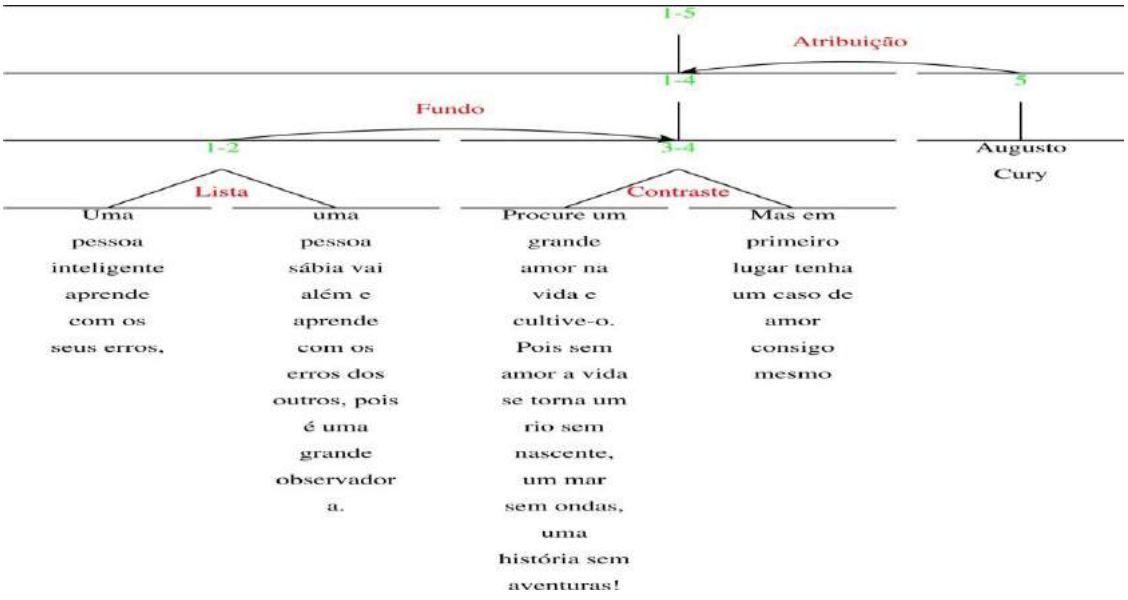


Estrutura retórica do exemplo (1) em formato de diagrama elaborado por meio da ferramenta RSTTool.





Estrutura retórica do exemplo (2) em formato de diagrama elaborado por meio da ferramenta RSTTool



Considerando as noções de aforismo, de destacabilidade e de frases sem texto, propostas por Maingueneau (2014), as duas ocorrências configuram-se segundo o que o autor denomina enunciados sentenciosos. Ambos os exemplos, provavelmente, circulam fora do texto que lhes deu origem. As aspas sinalizam o seu caráter de citação, indicando, desse modo, que foram recortadas de um texto maior. Apresentam conteúdo humanístico, notadamente, em tom de autoajuda. Seu caráter é lapidar, uma vez que reproduz ideia de consenso, pode-se dizer até que se trata de clichês atemporais. Do

ponto de vista da organização textual, apresenta o que Maingueneau (2014) define como uma textualidade compacta: não só a maioria das sentenças pode ter suas ordens alteradas como também a estrutura tópica pode ser subvertida, sem que isso altere o sentido geral do texto.

É preciso considerar, no entanto, que esse tipo de ocorrência, disposta em um site – não seria difícil também imaginarmos que esses dois textos poderiam compor juntamente com outros recursos multimodais ou não certos tipos de mensagens compartilhadas entre usuários de aplicativos de telefone celular – cumpre com uma função que está além do seu papel de enunciado destacado de um determinado texto.

Ao circular em diversas esferas sociais, mobilizando recursos de várias ordens e atendendo a um apelo social e a uma intenção comunicativa de produzir efeito patêmico, portanto, de causar certa comoção no interlocutor, esse tipo de ocorrência caracteriza o que Bakhtin ([1979] 2014, p. 282) denomina “formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”, portanto, caracteriza-se como um gênero discursivo.

Os indivíduos, de algum modo, respondem a enunciados com essa configuração não como se se deparassem com um fragmento. Pelo contrário, identificam a inteireza do enunciado. Provavelmente, não identificam a ausência de continuidade entre as parte que compõem o texto, mas percebem o delineamento da vontade discursiva do remetente, notadamente, de gerar alguma reflexão, mas não embasada na lógica ou na razão, e, sim, nos efeitos patêmicos que suscitam, em virtude do jogo de imagens estabelecido pelos interlocutores, ou seja, pelos sujeitos envolvidos: falante, autor (aquele a quem se atribui a autoria do enunciado destacado) e destinatário.

A estrutura composicional, que corresponde ao aspecto mais diretamente ligado à relativa estabilidade do gênero, apresenta, em termos de organização retórica característica, as relações de lista, de contraste e de atribuição, conforme, abaixo, especificado. Desse modo, é possível conjecturar[7] que essa rede de relações corresponde a um parâmetro de caracterização do gênero aqui analisado.

[7] Foram analisadas vinte ocorrências dessa natureza. Reproduzimos aqui apenas duas que julgamos apresentar uma configuração bastante característica do gênero em questão. Parte da análise apresentada encontra-se em Fontel (2016).

Exemplo (1): lista, contraste e atribuição

Exemplo (2): lista, contraste, atribuição e fundo

Quadros das relações retóricas de lista de contraste e de atribuição[8]:

Quadro[9] das relações retóricas de contraste e lista (MANN; THOMPSON, 1988)

Relação	Restrição sobre cada par de núcleo	Intenção do falante/escritor
Contraste	Não mais que dois núcleos; as situações nesses núcleos são (a) compreendidas como semelhantes em vários aspectos; (b) compreendidas como diferindo em alguns aspectos; (c) como comparadas com respeito a uma ou mais diferenças	O ouvinte/leitor reconhece a comparabilidade e as diferenças levantadas pela comparação
Lista	Um item comparado a outros ligados pela relação de lista	O ouvinte/leitor reconhece a comparabilidade entre os núcleos

Quadro da relação retórica de atribuição (PARDO, 2005)

Restrição sobre N	Restrição sobre S	Restrição sobre N+S
N apresenta uma expressão, fala ou pensamento	S apresenta alguém ou algo que produz N	O leitor é informado sobre a mensagem e sobre quem ou o que a produziu

[8] Não detalhamos a relação de fundo, pois as análises não demonstram incidência que justifique considerar a presença dessa relação como uma característica do enunciado.

[9] As relações retóricas , no âmbito da RST, são descritas, metodologicamente, por meio de listas/quadros que apresentam a definição da relação e o sistema de restrições, que podem incidir sobre o N (núcleo), sobre o S (satélite) da relação, sobre os dois ou sobre nenhum. As listas de relações recebem contribuições de vários autores. Para mais detalhes, remetemos o leitor interessado ao site oficial da RST http://www.sfu.ca/rst/.

de alguém
ou de algo

Como essa estrutura retórica se justifica em razão das características e da função sociocomunicativa do gênero enunciado sentencioso, que também poderia ser chamado mensagem de autoajuda?

Na ocorrência (1), a relação de lista que interliga os núcleos (1), (2), (3), (4) e (5) permite que o produtor alcance seus propósitos de exteriorizar generalizações que funcionem como verdades fundamentais, tal como Maingueneau (2014) define a função de ocorrências como a aqui acionada como exemplo, por meio de uma formulação em que cada núcleo da lista se empenha em indicar ao leitor uma conduta ou crença - veja-se o caráter injuntivo em tom de autoajuda - que devem ser atendidas por ele. Assim, os núcleos apresentam uma comparabilidade, pois todos orientam o interlocutor para uma mesma conduta, além de apresentar, do ponto de vista semântico, uma autonomia tal que podem ser compreendidos independentemente da ordem que ocupam, o que nos permite interligar essa relação retórica à característica de autonomia dos enunciados, conforme também indica Maingueneau (2014). Por outro lado, o conjunto das listas forma o ponto de contato no qual se constrói a relação de contraste com o núcleo (6). Desse modo, a relação de contraste permite que o leitor reconheça a comparabilidade e as diferenças levantadas na confluência dos dois núcleos, favorecendo, assim, o cumprimento de mais uma função do gênero relativamente à expressão do discurso de autoajuda, que, ao mesmo tempo em que prescreve uma conduta, desaconselha outra. Por fim, a relação de atribuição, por meio da qual o leitor é informado sobre a autoria do enunciado e convocado a agir/crer em virtude da autoridade do autor.

Na ocorrência (2), observa-se que as relações retóricas lista apresentam dois núcleos comparáveis entre si, em virtude de eles apresentarem o modo como as pessoas aprendem: a UI-1 refere-se ao modo como as pessoas inteligentes aprendem e a UI-2, o modo como as sábias o fazem. Em seguida, a UI-3 aconselha a procura e o cultivo de um grande amor, em contraste com a UI-4, que adverte que o indivíduo, antes de procurar um

grande amor, deve amar-se, ter um caso de amor consigo. É importante atentar para a relação entre as unidades (1) e (2), conjuntamente, e a unidade (3). Considerando-as, poderíamos nos perguntar a cerca da conectividade entre essas informações. Afinal, qual a relação entre o modo como as pessoas inteligentes e as sábias aprendem e o conselho relativo à procura de um grande amor, não sem antes de o indivíduo se autoamar? Essa aparente, e é só aparente mesmo, quebra de conectividade e de progressão entre as ideias, uma vez que as UIs (1) e (2) atuam como satélite da relação de coerência fundo, justifica-se em razão do efeito patêmico que o produtor pretende alcançar. As mensagens de autoajuda não pretendem uma reflexão lógica do mundo. Antes, pretendem, sim, a adesão do interlocutor pelo tipo de emoção ou comoção que provocam. Por fim, a UI-5 que apresenta o nome do autor ao qual se atribui autoria , daí a relação retórica atribuição. Considerando aspectos acima apresentados, é possível atribuir, com base na visão bakhtiniana de gênero do discurso e nos pressupostos da Teoria da Estrutura Retórica o estatuto de gênero discursivo para os enunciados sentenciosos, os quais Maingueneau (2014) define como aforismo ou frase sem texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A RST, considerando que a coerência se reflete na organização que o falante imprime ao texto e que essa organização se expressa por meio da estrutura retórica, vista como as redes prototípicas que se constituem com base nas proposições relacionais, também denominadas de relações de coerência ou retóricas, contribui, juntamente com outros aspectos, para a caracterização e para a compreensão das funções sociocomunicativas dos gêneros textuais, tal como se observou nos enunciados sentenciosos, segundo a configuração das ocorrências aqui apresentadas, as quais podem ser vistas como gêneros em virtude de, entre outros, aspectos:

- ✓ Apresentar-se como um enunciado com características de unidade autônoma de comunicação discursiva (BAKHTIN [1979] 2014), cumprindo com a função de veicular mensagens de autoajuda, que visam à adesão do interlocutor por meio dos efeitos patêmicos que produzem.

- ✓ Circular nas várias esferas sociais, por meio de variadas mídias e mobilizam recursos tanto das modalidades oral e escrita, quanto multimodais.
- ✓ Apresentar uma estrutura retórica prototípica, composta, sobretudo, por relações de lista, de contraste e de atribuição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGÁFICAS

DECAT, M. B. N. **Estrutura retórica e articulação de orações em gêneros textuais diversos**: uma abordagem funcionalista. In MARINHO, J. H. C.; SARAIVA, M. E. F. (orgs). Estudos da língua em uso: da gramática ao texto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

FONTEL, E. O Tópico discursivo como unidade informacional: uma análise à luz da Teoria da Estrutura Retórica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 4., 2016, Maringá-PR. **Anais eletrônicos**. Maringá: UEM, 2016, p. 529-540. Disponível em http://www.cielli2016.com.br/. Acesso em: 01 nov. 2016.

MAINGUENEAU, D. **Frases sem texto**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.Tradução de Sírio Possenti.

MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. **Relational proposition in discourse**. California: University of southem California, 1983 (ISI/RS-59-9). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242350766>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Rhetorical Structure Theory**: toward a functional theory of the text organization. *Text*, 8, n. 3, 1988, p. 243-281.Disponível em: <https//www.sfu.ca/rst/05bibliographies/reports.html>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MATTHIESSEN, C; THOMPSON, S. A. **The structure of discourse and 'subordination'**. In HAIMMAN, J; THOMPSON, S. (orgs). Clause Combining in grammar and discourse. Amsterdã/Philadelphia: John Benjamin Publish Company, 1988.

PARDO, T. A. S. **Métodos para a análise discursiva automática**. São Carlos, SP: USP, Tese de doutorado, 2005. Disponível em <http://www.icmc.usp.br/~taspardo/thesis-pardo.pdf>. Acesso em 20 jun. 2016.

TABOADA, M. **Implicit and explicit coherence relations**. In: RENKEMA, J. (Ed.) **Discourse, of course**. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p. 127-140.

ASPECTOS INTERACIONAIS NA CONVERSAÇÃO DIGITAL ENTRE PROFESSORA E ALUNOS NO APLICATIVO DE MENSAGENS INSTANTÂNEAS "WHATSAPP MESSENGER"

Erika Suellem Silva(UEPA)[1]

RESUMO: A potencialidade das tecnologias de informação e comunicação nos indica quão revolucionárias estas tem sido para a interação humana. Dados dos mais diversos cantos do mundo tornaram-se amplamente acessíveis, por meio de suportes variados, desde o correio eletrônico (*e-mail*) da década de 60 até os aplicativos dos *Smartphones* dos dias atuais. Nesse contexto, cremos que a interação social precisou adaptar-se aos novos espaços de comunicação da chamada "mídia eletrônica" (MARCUSCHI, 2005) e isto pressupõe mudanças na interação social em diversos níveis, a saber: no funcionamento da fala, nos comportamentos e atitudes dos interlocutores, nas negociações etc. deste "trabalho colaborativo" dos pares (ORECCHIONI, 2006, p. 11). As regras conversacionais, portanto, como apontado por Orecchionni (1996), são de natureza bastante diversa. É objetivo deste estudo observar o discurso de sala de aula – "produção linguística que se realiza na instituição escola, envolvendo o processo ensino/aprendizagem" (SILVA, 2002, p. 179) – no contexto das interações de plataformas digitais. Assim, interessa-nos perceber como se dá a interação no gênero "conversação digital", por meio do aplicativo "*WhatsApp Messenger*", entre professora e alunos orientandos, participantes de um grupo de conversa daquele aplicativo. Seguiremos alguns dos passos delineados por Modesto (2011), por concordarmos com o autor sobre a relevância de investigações acerca da organização do discurso e da interação social na Internet, como forma de compreendermos melhor o sistema da conversação digital (MODESTO, 2011, p. 33). No presente trabalho, as pistas de contextualização, os enquadres interativos, os alinhamentos (*footing*) e alguns aspectos conversacionais como turno de fala e tópico discursivo, observados no corpus coletado, serão destacados.

PALAVRAS-CHAVE: Interação; Discurso de sala de aula; Conversação Digital.

ABSTRACT:The potentiality of the Information and Communications Technologies indicate how revolutionary they have been for the human interaction. A variety of data from all over the world have become widely accessible through several devices and tools, since the e-mail, from the 60s, until the smatphones apps from these days. In this context, we believe that social interaction needed to adapt itself to the new communication environments of the so-called electronic media (MARCUSCHI, 2005) and it implies changes in different levels of social interaction, namely: in the speech operation and organization, in the

[1] Professora Assistente no curso de Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutoranda em Linguística Aplicada do Português como Língua Estrangeira pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: erika.sue81@gmail.com

interlocutors' behaviours and attitudes, in the negotiations etc. of this collaborative pair work (ORECCHIONI, 2006, p. 11). The conversational rules, then, as pointed out by Orecchionni (1996), are from different types. This study aims to observe the Classroom Discourse – "linguistic production that occurs in the school institution, involving the teaching/learning process" (SILVA, 2002, p. 179) – in the context of the digital platforms interactions. Thus, we are interested in noting how the digital conversation genre is organized in the "*WhatsApp Messenger*" app, analyzing a conversation among a professor and some students participants of a group in the mentioned app. We will follow Modesto's (2011) orientations, since we agree with the author on the relevance of the investigations about discourse organization and social interaction on the web, as a way to undestand better the system of digital conversation (MODESTO, 2011, p. 33). In this research, contextualization cues, frames, footing and some conversational aspects like conversational turn and discursive topic, observed in the analyzed corpus, will be highlighted.

KEY WORDS: Interaction; Classroom Discourse; Digital Conversation.

1 Considerações introdutórias

A potencialidade das tecnologias de informação e comunicação nos indica quão revolucionárias estas tem sido para a interação humana. A distância entre os indivíduos tornou-se menor com o advento da *Internet* e, assim, dados dos mais diversos cantos do mundo, de modo breve e instantâneo, tornaram-se amplamente acessíveis, por meio de suportes variados, desde o correio eletrônico (*e-mail)* da década de 60 até os aplicativos dos *Smartphones* dos dias atuais.

Nesse contexto, cremos que a interação social precisou adaptar-se aos novos espaços de comunicação da chamada revolução digital ou da chamada "mídia eletrônica" (MARCUSCHI, 2005).

Concordamos com Araújo (2005) quando afirma que as práticas de comunicação, por questões de necessidades, colaboram para o surgimento de diferentes gêneros do discurso, os quais não só organizam a própria comunicação humana, mas também carregam marcas de cada "esfera de comunicação" específica. A noção bakhtiniana de "esfera de comunicação" sugere que a língua não é estática, mas, ao contrário, constitui-se como lugar de interação de indivíduos que se encontram em seus eventos comunicativos.

De acordo com os processos de complexificação dessas esferas de comunicação, há de se considerar uma reformatação dos gêneros, para atender especificidades das referidas esferas. Esse movimento de reformatação de gêneros primários, os quais promovem a formação de gêneros complexos, é denominado por Bakhtin de transmutação. Destarte, os gêneros primários, "ao se transmutarem de uma esfera para outra, geram novos gêneros com um estilo similar ao domínio discursivo que o absorveu" (ARAÚJO, 2005, p. 93).

É mister considerar, portanto, que as práticas discursivas acabaram por sofrer adaptações necessárias em cada um dos ambientes da era digital – e isto pressupõe mudanças na interação social em diversos níveis, a saber: no funcionamento da fala, nos comportamentos e atitudes dos interlocutores, nas negociações etc. deste "trabalho colaborativo" dos pares (ORECCHIONI, 2006, p. 11).

É objetivo deste estudo observar o discurso de sala de aula – "produção linguística que se realiza na instituição escola, envolvendo o processo ensino/aprendizagem" (SILVA, 2002, p. 179) – no contexto das interações de plataformas digitais. Assim, interessa-nos perceber como se dá a interação no gênero "conversação digital", por meio do aplicativo "*WhatsApp Messenger"*, entre professora e alunos orientandos, participantes de um grupo de conversa daquele aplicativo.

2 A abordagem interacional da conversação – aspectos gerais

A investigação de eventos conversacionais, estudados sob o viés de uma abordagem interacional, é relevante para que se observe com destreza a instância das relações entre os interlocutores, bem como as maneiras de dizer (e até de "não dizer"), os gestos, os olhares e as estratégias desses sujeitos interactantes. Acerca dos campos de conhecimento que se propõem a investigar essas e outras nuances do ato social da linguagem, Brait (1999) nos relata que:

> Com a finalidade de trabalhar essas especificidades e tomar a interação como elemento essencial a seu objeto de estudo, vários campos do conhecimento, nem sempre teoricamente semelhantes, apresentam suas

> contribuições. Esse é o caso da Filosofia da Linguagem, da Etnografia da Comunicação, da Etnometodologia, da Sociologia da Linguagem e da Sociolinguística, da Psicossociologia, da Análise do Discurso, da Teoria da Recepção e da Análise da Conversação (BRAIT, 1999, p. 194).

Ainda em Brait (1999), vemos que a proposta da área da Análise da Conversação é descrever os comportamentos dos interactantes nas trocas comunicativas, "visando compreender como se processa a organização do ato conversacional" (PRETI apud BRAIT, 1999, p. 193).

Sobre conceitos de interação e conversação, cabe aqui uma breve explicação de Marcuschi (1998 apud CHAVES, 2001) acerca de aspectos importantes para a compreensão deste trabalho:

> A interação diz respeito à natureza das atividades na conversação, sendo a conversação uma atividade de fala na forma dialogada. A arquitetura da conversação consiste de elementos tais como: abertura, desenvolvimento, fecho, turno, trocas, sequências etc. A atividade interacional se dá como negociação, cooperação, compreensão, interpretação etc. (MARCUSCHI, 1998 apud CHAVES, 2001, p. 58).

Além dos comportamentos dos interlocutores, da negociação estabelecida entre os sujeitos de um evento comunicativo, de estratégias por estes empregadas, do funcionamento dos turnos, dos tópicos, estilos e registros presentes no ato comunicativo, é preciso perceber outros elementos do processo interacional: esquemas de conhecimento partilhados entre os sujeitos, o contexto, o enquadre da interação (o que está acontecendo em uma interação[2]), bem como os alinhamentos/posturas (*footing*) assumidos pelos interactantes. Sobre enquadre interativo e *footing*, Goffman (1998) nos diz que:

> Uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou a recepção de uma alocução. Uma mudança em nosso *footing* é uma outra forma de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos (GOFFMAN, 1998, p. 75).

[2] "A noção interativa de enquadre se refere à definição do que está acontencendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretado" (TANNEN; WALLET, 1998, p. 123).

Para que percebamos essas mudanças de enquadre e *footing* em conversações, é preciso saber interpretar não só as pistas linguísticas propriamente ditas (tais como alternância de código, por exemplo), mas também o tipo de relação interpessoal entre os participantes do evento comunicativo, além de pistas paralinguísticas que, no caso das conversações digitais, podem ser expressas por meio de *emoticons*, os quais representam a linguagem corporal (ex.: ☹ ou ☺).

3 Aspectos interacionais e conversacionais do discurso de sala de aula presentes na conversação digital em análise

Para Modesto (2011), "a conversação digital é uma modalidade da interação verbal por escrito em tempo real" (MODESTO, 2011, p. 55). Acreditamos que o termo "por escrito" não seja determinante em nossa investigação, considerando o fato de os interlocutores do "*WhatsApp Messenger"* comumente também trocarem áudios em suas interações, além das mensagens escritas, especialmente se há a necessidade de explicações mais prolongadas, como é o caso das falas da professora, atuando, por vezes, como se estivesse no contexto de sala de aula.

Neste tipo de interação síncrona do espaço digital, percebemos uma necessidade de brevidade recorrente, marcada pela redução de vocábulos – o chamado "internetês" (abreviações tais como "vc", "tb", "qnto" etc.) - fato este que, indubitavelmente, demonstra a busca por economia de tempo de seus interlocutores.

Entretanto, percebe-se que no grupo de conversação analisado, há uma tendência de escrita com certa formalidade na maioria das trocas comunicativas, sendo a linguagem do "internetês" quase nula. Acreditamos que a justificativa para este dado é justamente pelo fato de o grupo ser formado por uma professora orientadora e por alunos orientandos, membros de uma comunidade acadêmica. Assim, cremos que os papéis interacionais influenciam as escolhas linguísticas que os interlocutores empreendem em

determinados contextos, conforme aponta Vion (1992), quando diz que os indivíduos "falam de posições sociais[3]" (VION, 1992, p. 95).

Podemos atestar não só a quase total ausência de linguagem "internetês" ou a presença de formalidade nos enunciados dos alunos - quando estes dirigem-se à professora orientadora – como também atestamos que o ambiente de sala de aula é naturalmente instalado no espaço da conversação digital do grupo. Percebamos:

> *03/02/2016, 15h06 - R:* ***Gostaria*** *de dizer que já enviei um email pra Sabrina explicando algumas coisas e já adiantando o assunto da narrativa. Qualquer coisa eu falo com* ***você, professora****.*
>
> *03/02/2016, 21h38 - N:* ***Professora****, o M quer saber pra quando a senhora vai querer a narrativa dele, a* ***senhora*** *tem um dia previsto pra que a gente lhe envie?*
>
> *03/02/2016, 21h39 - V:* ***Professora!****Ia perguntar sobre o que a N já falou agora. Precisa ser dias fixos? Porque eu e o T estamos interagindo todos os dias exceto fim de semana até agora...*

No trecho do aluno R, por exemplo, o modalizador "gostaria" e o pronome de tratamento "você" são pistas linguísticas que caracterizam a formalidade e a forma respeitosa com a qual o orientando produz seu enunciado. O vocativo "professora", presente tanto na primeira quanto na segunda situação, bem como a escolha pelo pronome de tratamento "senhora" também operam nesse sentido. O aviso de cumprimento da tarefa (envio de e-mail) de R e as perguntas de N e V demonstram como o contexto de sala de aula é instaurado na conversação digital.

Parece-nos que o trecho acima não obedece a configuração classificada por Orecchioni (apud SILVA, 2002) de "*sandwich*", a qual determina que a interação entre professor e aluno ocorra da seguinte forma: **Pergunta do Professor – Resposta do**

[3] "parlent de positions sociales et donnent vie à des roles (VION, 1992, p. 95). Tradução da autora.

Aluno – Avaliação do Professor. Ao contrário, é a iniciativa dos próprios alunos orientandos nos trechos observados que marca a participação ativa destes na interação.

A seguir, detalharemos com maior precisão os elementos constituintes de nossa análise.

3.1 O contexto

O quadro espacial ou lugar onde se desenvolve a interação é a conversação digital promovida pela plataforma do aplicativo "*WhatsApp Messenger".* As trocas comunicativas são baseadas no trabalho de pesquisa do grupo, o qual mantém encontros face a face na IES em que estão inseridos, uma vez a cada quinzena do mês. O discurso de sala de aula presente no grupo de conversa sob análise é quase sempre formal, de conteúdo típico de aulas ou de reuniões de pesquisa, tais como: explicações/orientações da professora, avisos da professora e dos alunos orientandos, discussões, além das perguntas/dúvidas destes.

3.2 O quadro participativo, enquadres e alinhamentos

Em interações face a face, a existência de "ouvintes reconhecidos" - ou ratificados - (SILVA, 2002) é percebida no momento em que estes se fazem oficialmente ativos no grupo. Como as falas (mensagens escritas e áudios) das conversas do *Whatsapp Messenger* não podem ser direcionadas aos interactantes com o auxílio de pistas paralinguísticas (olhares, gestos etc.), para que estes se tornem "ativos" no curso da interação, entendemos que o recurso "visualizar" pode funcionar para determinar essa ratificação de "ouvintes" nas conversas ali desenvolvidas. Isto é, apenas os que visualizarem as mensagens podem ser considerados, de fato, participantes ratificados nas interações.

Às vezes pode ocorrer de interactantes cumprirem o papel de meros espectadores da interação, chamados então de participantes não ratificados ou "que não são reconhecidos como participantes diretos na interação" (SILVA, 2002, p. 190). No caso das

conversações digitais, isto pode ocorrer quando os participantes visualizam as mensagens enviadas ao grupo, mas não se manifestam a respeito.

Interessante notar que, assim como no contexto de sala de aula, quando os alunos interagem entre si, estes acabam assumindo uma informalidade na linguagem, ainda que tenham ciência de que a professora "está na platéia" como participante não ratificado:

> *21/03/2016, 12h14 - Professora: Sobre a apresentação de quarta na UFPA: Eu início a apresentação com os slides sobre Hello Talk. Depois N/J apresentam vocabulário nos slides que tratam de "farinha", "chuva", "vadião", "ônibus" e "comportamento"...*
>
> *23/03/2016, 9h18 - R: Beleza gente, 13:30 vou estar por lá.*
> *23/03/2016, 9h19 - R: Chega no terminal e entra na federal né? Não tem aquela parada que espera o circular? Podemos nos encontrar lá né?*
> *23/03/2016, 9h19 - J: Isso, lá mesmo.*
> *23/03/2016, 9h19 - J: Se eu não tiver lá 13:30 me liguem pq devo estar no banco ou almoçando.*
> *23/03/2016, 9h20 - J: Já tô saindo de casa, até.*
> *23/03/2016, 9h20 - R: Menina não tenho crédito desde que nasci. Chega no horário u.u*
> *23/03/2016, 9h20 -J: Kkkkkk*

A situação acima descrita trata-se de uma orientação da professora e de uma conversa entre dois orientandos antes de uma reunião na Universidade Federal do Pará, na ocasião de uma apresentação do grupo de pesquisa a uma turma de alunos estrangeiros.

O registro informal dos alunos ("beleza gente", "pq", "u.u", "kkkkkkk") nos permite reafirmar que o cuidado maior em relação à formalidade dos alunos se dá nas trocas comunicativas com a professora orientadora, o que, como já mencionado, configura-se como um fenômeno tão natural quanto o que observamos no contexto de sala de aula.

Ainda sobre estruturas de participação, a classificação de destinatários diretos ou alocutários também pode ser utilizada. Os destinatários diretos são aqueles aos quais a professora se dirige diretamente. O índice verbal como o vocativo parece ser o único apropriado para este tipo de interação. No entanto, o tipo de endereçamento mais comum na interação analisada é o endereçamento coletivo (ORECCHIONI, 2006), quase sempre presente nos turnos da professora orientadora, seja de modo mais informal ou, como na maioria das vezes, de modo mais formal, tal qual em uma sala de aula:

> *05/02/2016, 16h56 - Professora:* ***Gente****, deixa só eu falar uma coisinha pra vcs rapidamente...*
>
> *11/02/2016, 19h02 - Professora:* ***Alunos****, tenho uma excelente notícia. Recebi apoio da coordenadora dos alunos estrangeiros da ufpa...*

3.3 Turno conversacional e tópico discursivo

Para Modesto (2011), na conversação digital não existe uma alternância nos papéis de ouvinte e falante e nem a necessidade de passagens ou assaltos de turno entre os interactantes. Neste caso, os sujeitos se comunicam simultaneamente, sem seguir um sistema de turno de fala, mas sim de enunciados ou atos enunciativos. Deste modo:

Por não representar um turno, e por se tratar de um ambiente digital, chamamos esse ato de Ato Enunciativo Digital (AED). Definimos o AED como uma ação de natureza linguística, verbal e interativa, capaz de produzir efeitos pragmáticos no interlocutor a ponto de fazê-lo interagir em tempo real, por meio de outro AED, acionando assim o processo conversacional digital. Na conversação digital, ambos os interlocutores disparam AEDs, e ambos respondem aos AEDs disparados, sem a necessidade de espera pela "vez" de falar. Também não é necessário "sustentar" a vez de falar, uma vez que ambos podem emitir seus AEDs simultaneamente, e serão respondidos, à medida que forem lendo os enunciados disparados (MODESTO, 2011, p. 158, 159).

Podemos notar essa estrutura conversacional de AEDs proposta por Modesto (2011) em alguns momentos de nosso *corpus*. É fato que, provavelmente em uma interação face a face em sala de aula, esse sistema de AEDs poderia vir a produzir efeitos

de sentido de impolidez linguística, já que a fórmula *ababab* da atividade dialogal (ORECCHIONI, 2006) não apresentaria equilíbrio. Observemos:

> *04/02/2016, 10h06 - N: Professora, tô conversando com um menino que morava no estados unidos, mas faz cinco meses que ele ta aqui no Brasil a trabalho.*
> *04/02/2016, 10h24 - J: Não tem que adc o W aqui no grupo?*
> *04/02/2016, 10h47 - R: Achei as narrativas, achei que elas fossem maiores. Mas é bom pra ver as motivações*

O exemplo acima, totalmente "aceito" no contexto digital, poderia ser interpretado como um fenômeno "sem regulagem de alternância" em um encontro face a face, já que não há, aparentemente, uma negociação entre os interactantes a respeito dos tópicos e dos turnos.

As mudanças de tópicos – o anúncio de uma conversa com estrangeiro, a solicitação/pergunta de J sobre outro participante a ser adicionado no grupo e, ainda, o comentário de R sobre narrativas – dificilmente seriam encaradas como meros atos enunciativos em uma sala de aula real. Possivelmente poderiam ser classificadas como violação deliberada de regras da sistemática da alternância, tais como a interrupção, a superposição da fala ou a intrusão.

4 Considerações finais

Este trabalho procurou, ainda que de forma sucinta, apontar como alguns elementos da interação e da estrutura da conversação, presentes em encontros face a face, são operados pelos interactantes de ambientes digitais, mais precisamente de conversas do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp Messenger*.

Percebemos que o discurso produzido em sala de aula, adaptado ao ambiente da conversação digital, acaba adquirindo características próprias do contexto em que a

interação é produzida, a exemplo dos chamados AEDs produzidos sem que efeitos de impolidez linguística interfiram no evento comunicativo.

Por fim, cremos que as novas tecnologias e as novas formas de interação inerentes ao ambiente digital são, deveras, campos fecundos de pesquisa para os estudos da Linguagem.

Referências

ARAÚJO, J. C R. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.).**Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção do sentido. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRAIT, B. O processo interacional. In: PRETI, D. (org.) **Análise de textos orais.** Vol. 1. São Paulo: FFLCH/USP, 1999.

CHAVES, G.M.M. Interação Online: Análise de Interações em Salas de Chat. In:PAIVA, V.L.M.O (org.). **Interação e Aprendizagem em Ambiente Virtual.** Belo Horizonte: UFMG, 2001.

COSTA, G. S. **Mobile Learning:** explorando potencialidades com o uso do celular no ensino -aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T., GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolingüística Interacional.** 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação:** princípios e métodos. Trad. C. P. Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

KUKULSKA-HULME, A.; SHIELD, L. **An Overview of Mobile Assisted Language Learning:** Can mobile devices support collaborative practice in speaking and listening? 2008.Disponível em: http://onlinelibrary.wiley.com. Acesso em: 28 Mai 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.).**Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção do sentido. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MODESTO, A. T. T. **Processos interacionais na Internet:** Análise da conversação digital. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SILVA, A. L. Estruturas de participação e interação em sala de aula. In: PRETI, D. (org.). **Interação na fala e na escrita.** São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

SOUZA, C. F. Aprendizagem sem distância: Tecnologia digital móvel no ensino de Língua Inglesa. **Texto Livre – Linguagem e Tecnologia.** Vol. 8, n. 1. 2015.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P.M.. (orgs.). **Sociolingüística Interacional**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1998.

TOSCANO, M. E. S. . Orkut: o hipertexto da socialização. In: AQUINO, Z. G. O.; GIL, B. D.. (orgs.). **Discurso: diferentes perspectivas**. João Pessoa: Ideia, 2009.

VION, R. **La Communication Verbale – Analyse des Interactions**. Paris: Hachette, 1992.

TEXTUALIDADE E DISCURSO NAS MÍDIAS SOCIAIS: UM ESTUDO DE CASO DE UMA REDE DE SOCIABILIDADE

Eveline dos Santos Jardim (UNAMA)[1]
Geovane Silva Belo (UFPA/UFRA)[2]

RESUMO: O objeto de estudo desta pesquisa são os discursos de rede de discussão presente em uma mídia social. A pesquisa anseia analisar os hipertextos a partir das noções de textualidade e discursividade. Através de uma análise textual e discursiva, os discursos da rede de discussão *Movimento Belém Livre* serão analisados com base em 7(sete) aspectos da Textualidade (coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade e em 5 (cinco) categorias da Análise do Discurso (sujeito, formação discursiva, condição de produção, interdiscurso e posicionamento discursivo. É importante apresentar a trajetória da Linguística Textual até os estudos discursivos. Os principais autores que darão suporte teórico são Maria da Graça Costa Val, Marcuschi, Lúcia Santaella, Ingedore Villaça Kock, Helena Hathsue Brandão, Bakhtin,Eni Orlandi e Pierre Lévy. Como o estudo se volta para uma rede social midiática, também é necessário considerações a respeito dos conceitos de Hipermídia, Hipertexto, Cibercultura e Ciberespaço, pois são categorias muito presentes nas pesquisas linguísticas sobre o meio digital.

PALAVRAS-CHAVE: Textualidade; Discurso; Análise do Discurso ;Hipertexto.

ABSTRACT: The study object of this research are the network addresses of discussion present in social media. The research aims to analyze the hypertext from the notions of textuality and discourse. Through a textual and discourse analysis, discourse Movement Bethlehem Free discussion network analyzed based on seven (7) aspects of textuality (coherence,cohesion, intentionality, acceptability, situationality, informativeness and intertextuality) and five (5) categories of the analysis of the main Discourse (subject, discursive formation, production condition, interdiscourse and discursive positioning. It's important to present the trajectory of Textual Linguistics to the discursive studies. The authors give theoretical support are Mary Grace Costa Val, Marcuschi, Lucia Santaella, Ingedore Villaça Kock,Helena Hathsue Brandão, Bakhtin, Eni Orlandi and Pierre Lévy. As the study turns into a media social network, it is also necessary considerations about the concepts of Hypermedia, Hypertext, cyberculture and cyberspace, they are very present categories in linguistic research on the digital medium.

KEYWORDS: Textuality, Discourse, Discourse Analysis; Hipertext.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo da pesquisa é analisar os elementos textuais e discursivos em hipertextos publicados em uma rede de sociabilidade. Por meio desta análise de um gênero digital, serão mostrados os aspectos da textualidade e do discurso presente nestes grupos midiáticos. Como se observa, tal rede faz uso do hipertexto para mostrar que as mensagens podem ser agrupadas em gêneros, por meio de vídeos, imagens, áudios etc. Isto facilitará a interação dialógica entre os usuários e grupos em mídias sociais.

Com a era das comunicações virtuais e a inserção dos gêneros digitais nos estudos linguísticos, é importante o estudo a respeito da hipertextualidade. O hipertexto está presente em vários enunciados da internet. Segundo Marcuschi (2010, p.31), "o hipertexto não pode ser tratado como um gênero e sim como um modo de produção textual que pode estender-se a todos os gêneros dando-lhes neste caso algumas propriedades específicas". Pode-se enfatizar que o hipertexto não segue as regras definidas para ser considerado um gênero, ele possui um conteúdo alinear, ou seja, em um enunciado podem ser acrescentados vários hipertextos com diversas imagens, fotos, vídeos.

A textualidade para Maria da Graça Val (1994, p.5) refere-se "ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto", portanto depreende-se que textualidade seja a junção de determinados aspectos que formam um texto.

A textualidade e o discurso são peças fundamentais para serem inseridas no estudo de caso de uma rede de sociabilidade, pois através delas serão feitas as análises dos textos e discursos apresentados nas redes de discussão e neste momento os fatores intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade serão citados como forma de definir em qual momento eles tem uma função nos hipertextos retirados.

Outro tópico que será apresentado no decorrer da pesquisa é a hipermídia, considerada o espaço multidinâmico no qual circulam os hipertextos, porque o eixo principal de estudo são os hipertextos e, por isso, é necessário ligar todos os fatores que contribuem para a estrutura desta linguagem bastante aplicada no meio digital. E como está sendo abordado o mundo digital, outro aspecto que será apresentado é a

cibercultura, considerado um ambiente tecnológico que apresenta as mudanças que ocorrem na sociedade, na cultura, ou seja, em todos os ângulos presentes no mundo atual. Outro aspecto presente neste campo de estudo é o ciberespaço, considerado o lugar no qual trafegam todas as atividades e informações tecnológicas.

A abordagem teórica utiliza os estudos na Linguística Textual, analisando as fases que ela possui para apresentar como se iniciou os estudos dos textos até a Linguística Discursiva. Os teóricos selecionados para fundamentar este trabalho são: Bakhtin pelos estudos em gêneros discursivos, gêneros digitais; Marcuschi com os estudos em hipertextos, linguística textual; Maria da Graça Costal Val, pelos estudos com texto/textualidade e discursos; Helena Hathsue Brandão e Eni Orlandi em Análise do Discurso; Pierre Lévy e Lúcia Santaella com abordagens em cibercultura, ciberespaço, hipermídia e hipertextos.

Referindo-se ao campo das redes sociais, o facebook é uma rede de sociabilidade situada no ciberespaço, várias pessoas fazem cadastros para participar das funcionalidades que ela disponibiliza, criando um perfil com as características pessoais. A rede de discussão está presente em uma das funcionalidades do facebook. A rede de discussão é um ambiente virtual composto por várias pessoas que desejam participar, possuindo um tema específico para debates. Cada usuário pode realizar postagens que são publicadas na área principal da rede, a qual é definida como linha do tempo.

As análises que serão feitas nos discursos presentes na rede de discussão levarão em consideração a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, porque são fatores que determinam como os discursos são gerados a partir da textualidade. Serão retirados trechos postados de cada sujeito, mas sem identificá-los por causa dos direitos de imagem, pois o propósito é apenas a apresentação das passagens que foram postadas na área da rede de discussão para serem realizadas as análises tanto textuais como discursivas.

Já a abordagem discursiva possui uma interligação com os textos publicados nas redes de discussão, pois os discursos funcionam com a existência desta unidade de

sentido. E as análises serão realizadas no momento que estiverem organizados na estrutura hipertextual.

2. O HISTÓRICO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL: DO TRANSFRÁSTICO AO DISCURSO

A Linguística Textual surgiu na década de 1960 com a preocupação dos estudos que eram realizados com os fenômenos sintático-semânticos, pois os estudos eram feitos numa gramática estrutural, ou seja, estudos feitos em frases isoladas. A linguística textual esclarecerá os fenômenos inexplicáveis a partir de uma gramática enunciativa, que possui a denominação de Linguística do Discurso..

A proposta da Linguística Textual não é estudar a frase, mas iniciar os estudos em textos, porque como diz Kock(2002, p. 11): “por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem”, isto é, a partir dele começamos a produzir os discursos. Além de todas estas características presentes, a Linguística Textual é interdisciplinar porque está relacionada a vários campos linguísticos que fazem os estudos no texto.

2.1. A ABORDAGEM TEXTUAL E DISCURSIVA DA LINGUAGEM

Ao se estudar o texto do ponto de vista pragmático, pode-se classificar cinco aspectos relevantes para serem definidos nesta perspectiva textual. De acordo com Beaugrande e Dressler (1981), os fatores são a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade. Partindo dos conceitos dos teóricos, as definições apresentadas nas concepções de Maria da Graça Costa Val (1994 p.10-15) são:

> A intencionalidade concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa. A meta pode ser informar, ou impressionar, ou alarmar, ou convencer, ou pedir, ou ofender,etc., e é ela que vai orientar a confecção do texto.
> O outro lado da moeda é a aceitabilidade, que concerne à expectativa do recebedor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor.
> O terceiro fator de textualidade, segundo Beaugrande e Dressler (1983), é situacionalidade, que diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre. É a adequação do texto à situação sociocomunicativa.

> O interesse do recebedor pelo texto vai depender do grau de informatividade de que o último é portador. Esse é mais um fator de textualidade apontado por Beaugrande e Dressler (1983) e diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual e no formal. Ocorre que um discurso menos previsível é mais informativo, porque a sua recepção, embora mais trabalhosa, resulta mais interessante, mais envolvente.
> Beaugrande e Dressler (1983) falam ainda de um outro componente de textualidade: a intertextualidade, que concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) textos(s). De fator, "um discurso não vem ao mundo numa inocente solicitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual ele toma posição". Inúmeros textos só fazem sentido quando entendidos em relação a outros textos, que funcionam como seu contexto.

Ao se avaliar os cinco fatores pragmáticos que contribuem para a existência da concretização textual, ressalta-se uma abordagem textual que se concilia com a 3ª concepção de texto para a Linguística Textual. Compreende-se que todos estão voltados para a coerência e coesão textual, referentes ao sentido textual e os mecanismos gramaticais e do léxico, porque são os fatores que fazem parte do campo linguístico, totalizando sete fatores de acordo com as perspectivas de Beaugrande e Dressler.

Partindo dos estudos discursivos, Maingueneau (2014, p. 457) considera que o sujeito do discurso: "é uma noção necessária para precisar o estatuto, o lugar e a posição do sujeito falante ou do locutor com relação a sua atividade linguageira", logo o sujeito precisa se manifestar sobre o posicionamento ideológico em determinado assunto e está situado em um local definido, porque o lugar exerce influência na produção discursiva. O posicionamento discursivo segundo Maingueneau (2014, p. 392):

> define mais precisamente uma identidade enunciativa forte(" o discurso do partido comunista de tal período, por exemplo), um lugar de produção discursiva bem específico. Esse termo designa ao mesmo tempo as operações pelas quais essa identidade enunciativa se instaura e se conserva num campo discursivo, e essa própria identidade.

Em menção ao posicionamento discursivo, entende-se que o sujeito é interpelado a todo momento por várias ideologias, e a partir destas abordagens teóricas, ele vai construído o próprio discurso, gerando a materialização discursiva no ambiente que está inserido por causa do repertório adquirido e das concepções que lhe foram introjetadas na história.

Tendo por base os estudos da análise do discurso, Maingueneau (2014, p. 286) conceitua interdiscurso como: o conjunto das unidades discursivas (que pertencem a discursos anteriores do mesmo gênero, de discursos contemporâneos de outros gêneros etc.) com os quais um discurso particular entra em relação implícita ou explícita. Pode-se relacionar o interdiscurso com o já dito, isto é, fazendo remissões aos discursos realizados por outros sujeitos, o qual se encontra também na memória discursiva, porque é algo elaborado a partir de uma abordagem apresentada em uma determinada situação.

Neste momento, a condição de produção relata quais são os fatores que contribuem para produção discursiva, fatores estes que podem ser históricos, sociais e ideológicos, servindo de base teórica para o exercício da produção discursiva, sendo que após a união de todos estes aspectos é o sujeito que aplicará tais elementos em um dado momento na sociedade em que vive, de acordo com a posição discursiva que possui.

Ao conceituar formação discursiva, infere-se que o sujeito adquire primeiro uma formação ideológica, porque a partir desta interpelação é que o indivíduo irá construir uma base com as teorias que lhe foram ensinadas e mais os conhecimentos próprios obtidos com as experiências vivenciadas, portanto com estes aprendizados é que será criada a formação discursiva.

3. HIPERMÍDIA, CIBERCULTURA, HIPERTEXTO E CIBERESPAÇO

Para compreender a análise dos aspectos da textualidade e do discurso, tendo como corpus investigativo os hipertextos publicados em uma rede de sociabilidade midiática, é necessária a apresentação dos conceitos de hipermídia, cibercultura, hipertexto e ciberespaço.

O hipertexto possui uma estrutura diferenciada no seu formato, porque enquanto os textos seguem uma sequência linear na forma, o hipertexto quebra este paradigma da linearidade, isto é, seguindo associações com outros dados, gerando ligações do tipo não linear. Lévy (1993, p. 33) enfatiza que:

> Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficas ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles

> mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Funcionalmente, um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimento ou dados, a aquisição de informações e a comunicação.

Entende-se que o hipertexto, de acordo com as considerações de Lévy, possui duas vertentes para se compreender, primeiramente a estrutura técnica, a qual apresenta o conceito, as características e os dados que contribuem para a formação do hipertexto, segundamente é abordado a que se destina esta estrutura, ou seja, para qual finalidade ela pode ser implementada.

A hipermídia é uma linguagem presente no ciberespaço e para defini-la como linguagem serão apresentadas características gerais para comprovar esta concepção. Santaella (2004, p. 47) afirma:

> O primeiro traço encontra-se na hibridização de linguagens, processos sígnicos, códigos e mídias que a hipermídia aciona e, consequentemente, na mistura de sentidos receptores, na sensorialidade global, sinestesia reverberante que ela é capaz de produzir, na medida mesma em que o receptor ou leitor imersivo interage com ela, cooperando na sua realização. [...]

Levando em consideração o primeiro traço da hipermídia, a ligação que existe entre diversos tipos de textos, vídeos, imagens, possui esta característica de mesclar todas as mídias referenciadas num ambiente virtual, caso não houvesse estas interligações, a hipermídia não seria uma linguagem híbrida.

Após a definição feita por Santaella em relação à hipermídia, é fundamental conceituar ciberespaço, pois existe uma relação entre os dois termos. O ciberespaço é um ambiente midiático e a hipermídia é a linguagem que está presente neste ambiente moderno. Lévy (1999, p. 17) explica:

> [...] O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Ao realizar todo este estudo no meio tecnológico, é válida a inserção de mais um conceito presente no mundo digital, a cibercultura. Nos estudos mais atuais, segundo o

filósofo Lévy (1999, p. 17), cibercultura é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço.” Pode-se entender que a cibercultura está relacionada com a união das culturas nacionais e as culturas globalizadas.

De fato, o ciberespaço é o local que proporciona a realização de todas as atividades desenvolvidas no ambiente virtual, porque é a partir da ligação dele com a internet que são permitidos todos os tipos de tráfegos, ou seja, desde um simples envio de e-mail até visualizações de vídeos, imagens, entre diversos usuários de localidades diferentes.

4. A ANÁLISE DOS ASPECTOS TEXTUAIS E DISCURSIVOS NAS MÍDIAS SOCIAIS

Primeiramente, ao se abordar os conceitos de textualidade e discursividade, é fundamental enfatizar que o texto é uma linguagem voltada para pragmática e a comunicação que existe entre as pessoas e tem associação com as diversas concepções de textos.

Na perspectiva discursiva, as análises dos dois hipertextos da rede de discussão serão baseadas na linguística do discurso com ênfase em cinco categorias (sujeito, formação discursiva, condição de produção, interdiscurso e posicionamento discursivo) da Análise do Discurso. A linguística do discurso como aborda Orlandi (2014, p. 71 -72):

> Nascida de horizontes diversos esta linguística do discurso procura ir além dos limites que se impôs uma linguística da língua, fechada dentro do estudo do sistema. Ultrapassando os limites da frase, considerada como o nível último da análise na combinatória estruturalista, esforço para escapar da dupla redução da linguagem à língua, objeto ideologicamente neutro, e ao código, com função puramente informativa; tentativa de reintroduzir o sujeito e a situação de comunicação excluídos em virtude do postulado da imanência, esta linguística do discurso se confrontou com o problema do extralinguístico.

A linguística discursiva, como aborda Orlandi acima, vai além dos estudos transfrásticos, ela procura estudar as ideologias por trás dos discursos ditos pelos sujeitos, ou seja, ultrapassando os estudos linguísticos para o confronto com os estudos

extralinguísticos, porque é preciso que haja a associação do sujeito na produtividade e compreensão dos enunciados produzidos por ele.

Em segundo, é feita a descrição da rede de discussão investigada neste trabalho. Em seguida, serão retirados hipertextos da rede que foram publicados na área específica destinada para as postagens dos sujeitos do discurso.

O objetivo da rede de discussão é mostrar as concepções que cada sujeito possui em relação a determinado assunto. É um espaço propício para discussões, com postagens de vídeos, textos, propagandas de produtos, dependendo dos critérios estabelecidos para o funcionamento, porém para participar destes ambientes a pessoa solicita ao administrador do grupo a participação e assim tem a permissão para iniciar as publicações pretendidas.

Deste ponto em diante, serão feitas as análises a partir das perspectivas textuais e discursivas apresentadas na rede de discussão *Movimento Belém Livre*. Os hipertextos foram retirados das postagens de vários sujeitos que fazem parte do grupo.

A informatividade é um critério com a função de transmitir a mensagem. Segundo a intencionalidade e o meio de circulação da mensagem é adequado o uso da preposição “pra”, porque há adequação linguística, mesmo que a regra da língua padrão seja contrariada e aborda qual o propósito desta mensagem, isto é, a que ele de destina e. O fator situacionalidade mostra a mensagem relacionada a problemas políticos no Brasil. O critério aceitabilidade é como o receptor da mensagem vai se manifestar, ou seja, se ele concorda ou discorda do texto. A intertextualidade é a relação que o conteúdo da mensagem faz com outras abordagens teóricas.

A abordagem discursiva da figura um tem relação com a perda dos direitos trabalhistas e as manifestações ocorridas em 2016. Identifica-se o sujeito e o posicionamento no discurso. Entende-se uma pessoa bastante revoltada com o cenário atual da política brasileiro, porque é visível a construção com palavras que possuem um teor muito ofensivo à população do país. É a formação discursiva que determina a qual ala política o sujeito pertence, neste exemplo o sujeito demonstra o apoio ao governo, principalmente por criar a mensagem na cor da oposição e assim revelar todo seu repúdio a partidos e pessoas que não concordam com a posição ideológica a que vivencia. O

interdiscurso apresenta todos os direitos trabalhistas que estão retirando, associado com as longas lutas para serem conquistados até o presente momento, sendo que o apoio nas ruas é para a ala política que deseja eliminar os direitos.

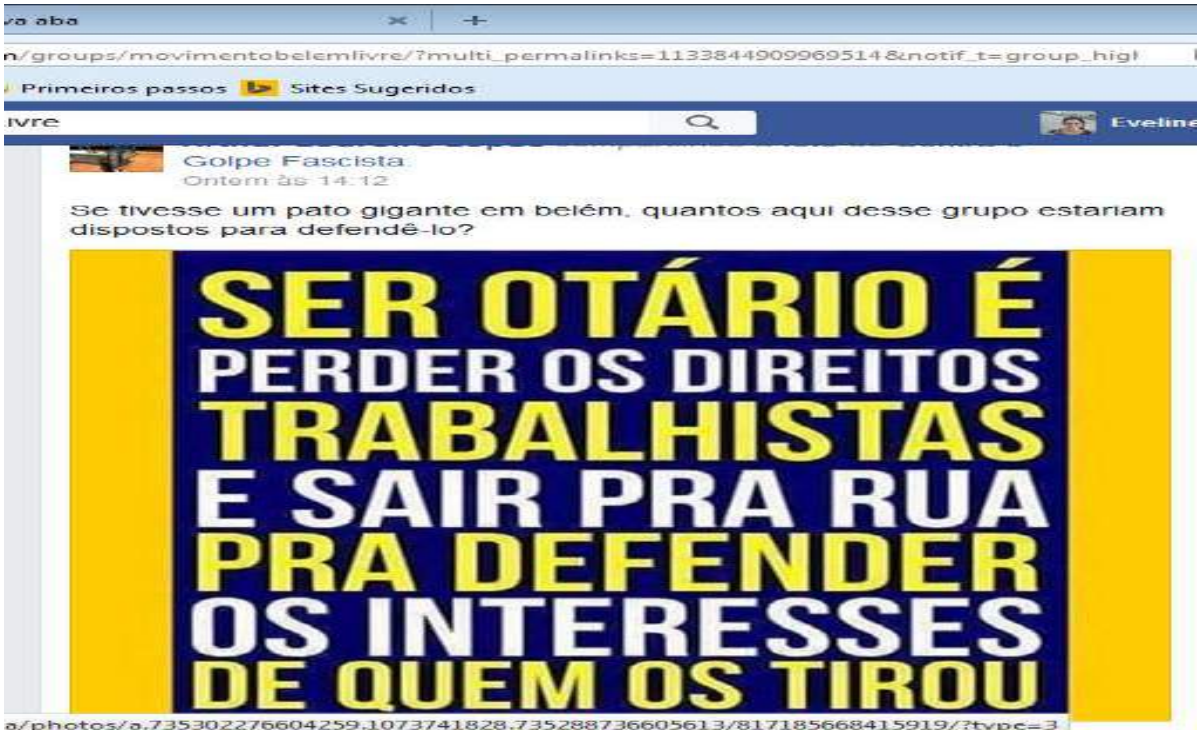


Figura 1. Rede Movimento Belém Livre

A segunda análise é feita na figura dois, fazendo referência ao aspecto coerência e coesão textual, ambos estão bem aplicados na imagem, pois o sentido faz remissão eleições do ano presente e as classes gramaticas estão seguindo uma sequência linear. A situacionalidade é que obras geralmente são feitas em períodos eletivos. A intenção é mostrar que os políticos se aproveitam dos problemas da população para adquirirem votos. O fator aceitabilidade é como o receptor esta interpretando a mensagem, caso ele faça parte do grupo de pessoas que votam neste tipo de candidato. A intertextualidade relaciona a imagem com benfeitorias nas comunidades apenas em campanhas eleitorais, cujo objetivo é o voto da população.

A análise discursiva identifica que o sujeito da publicação quis apresentar todas as manobras feitas por candidatos no ano de eleições, porque é nesta fase que iniciam grandes obras nas cidades, cujo objetivo principal é apenas arrecadar votos para um possível cargo eleitoral. A formação discursiva do sujeito determina qual opção ele vai escolher, pelo fato da mensagem ser um alerta à população menos esclarecida. A condição de produção são estas obras que induzem as pessoas a acreditarem que outras reformas serão realizadas, caso o candidato seja apoiado e o interdiscurso são as referências a discursos antigos feitos pelos partidos no qual o atual candidato faz parte, relatando que o partido dele se preocupa com o bem-estar da população. Portanto, para Orlandi (2014, p. 86): “a noção de discurso como uma prática, resultante de um conjunto de determinações reguladas em um momento dado por um feixe complexo de relações com outras práticas, discursivas ou não discursivas”, entende-se o discurso extremamente político neste hipertexto, porque o sujeito faz a relação da execução de obras com a proximidade da eleição, ou seja, como foi definido o discurso pelas associações com diversos momentos que são abordadas as práticas discursivas.

Figura 2. Movimento Belém livre.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou o transcurso desde a Linguística Textual até a Linguística Discursiva, abordando todas as fases da Linguística Textual para mostrar de fato como é realizada a análise na perspectiva discursiva.

Ao se tratar de um campo de estudo em uma rede midiática, foi essencial mostrar as definições de cibercultura, hipermídia, hipertexto, ciberespaço, porque são os elementos presentes no meio digital.

A partir de todas estas associações com o meio tecnológico, o objeto de estudo foi a análise dos hipertextos presentes numa rede de sociabilidade, situada da rede social facebook. A partir dos dois hipertextos selecionados para o estudo, foram analisados os aspectos textuais e discursivos, sendo que a ênfase maior da pesquisa foi apresentar os discursos inferidos pelos sujeitos da rede de discussão com abordagens voltadas para a Linguística Discursiva.

No momento da análise, os resultados foram elaborados a partir dos aspectos discursivos e textuais abordados nos dois hipertextos selecionados na rede de discussão *Movimento Belém Livre.* Investigou-se a partir de cinco categorias da análise do discurso (sujeito, formação discursiva, condição de produção, interdiscurso e posicionamento

discursivo) como eram feitas as publicações por meio de hipertextos dos dois sujeitos escolhidos na rede de discussão, portanto foram feitas associações com todo referencial teórico que abordava a Linguística Discursiva e Textual para obter o resultado final das análises propostas.

Em suma, infere-se que esta pesquisa é o início de uma temática bastante expansiva na área da Linguística Discursiva relacionada com as mídias sociais, sendo que podem ser realizados diversos estudos neste campo midiático, pois esta área ainda precisa ser ampliada em trabalhos futuros.

6. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN,M.M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.p.261-306

BEGRANDE, R.A. de;DRESSLER,W.U.Introduction to Text Linguistics. Londres: Longman, 1981.

BENTES,A.C. Linguística textual. In: MUSSALIN,F; Introdução à linguística : domínios e fronteiras.V.2. São Paulo: Cortez, 2001.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

CHARAUDEUA,Patrick;MAINGUENEAU,Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 3ª ed..1º reimpressão. São Paulo:Contexto,2014.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KOCH, Ingedore G. Villaça;FÁVERO,Lenor Lopes. **Linguística Textual: Introdução.** 6.Ed.São Paulo, 2002.

KOCK, Ingedore G. Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2ª Edição. São Paulo: EditoraWMF Martins Fontes, 2009.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: **O futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo. Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre.O que é o virtual? São Paulo. Ed. 34,1996.

MARCUSCHI,L.A; XAVIER, A.C (Org). Hipertexto e gêneros digitais. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** . São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PINHEIRO, N. F. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In. MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (org.) **Gêneros textuais e práticas discursivas.: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

ORLANDI, Eni P. **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4ª ed. Campinas,SP: Editora da Unicamp, 2014.

SANTAELLA,Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

XAVIER,A.C. **Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da Internet,2005**. Disponível em : www.ufpe.br/nehte/artigos/. Acesso em: 01 jul. 2006.

_____. FERRAS SANTOS,Carmi. **E-forum na Internet:Um Gênero Digital**. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGES, Bernadete(Orgs). Interação na internet:novas formas de usar a linguagem Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GÊNEROS DO DISCURSO NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Geovânia Pereira de Araújo Reis (UFT)[1]
Orientador: João de Deus Leite (UFT)

RESUMO: Este trabalho é resultado de uma pesquisa analítica, comparativa e descritiva dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio dos anos de 1995 e 1996, bem como de 2013, referentes ao PNLD de 2015, tendo como foco a abordagem e o estudo dos gêneros do discurso neles desenvolvidos. Parte-se da constatação de que o conhecimento e a apropriação dos gêneros do discurso são imprescindíveis para a inserção do indivíduo na sociedade. Assim, o estudo dos gêneros do discurso, nesta comunicação, é feito a partir da perspectiva de Bakhtin, para quem a linguagem é de natureza socioideológica, sendo um espaço de interação social. Busca-se conhecer de que maneira a utilização dos gêneros do discurso em sala de aula contribui para o ensino da língua materna, considerando a perspectiva bakhtiniana. Em seguida, refletimos acerca da importância do Livro Didático no processo de ensino-aprendizagem. Constatamos, ainda, que dois instrumentos impactam de maneira significativa o conteúdo dos Livros Didáticos: o PNLD e os PCN, e analisamos este impacto. Por fim, realizamos a análise dos Livros Didáticos, com enfoque no gênero conto. Percebemos um progresso na abordagem e no ensino dos gêneros quando comparamos os Livro Didáticos de 1995 e 1996 (antes do PNLD) e os de 2013 (PNLD de 2015). No entanto, na maioria dos manuais didáticos essa abordagem é deficiente, não propiciando ao aluno a apropriação do gênero discursivo estudado.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; Gêneros do discurso; Bakhtin.

ABSTRACT: Este trabalho é resultado de uma pesquisa analítica, comparativa e descritiva dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio dos anos de 1995 e 1996, bem como de 2013, referentes ao PNLD de 2015, tendo como foco uma abordagem eo estudo dos gêneros do discurso Neles desenvolvidos. Parte-se da constatação de que o conhecimento e uma apropriação dos gêneros do discurso são imprescindíveis para uma inserção de indivíduo na sociedade. Assim, o estudo dos gêneros do discurso, em comunicação, é feito a partir da perspectiva de Bakhtin, para quem uma linguagem é de natureza sócio-econômica, sendo um espaço de interação social. Busca-se conhecer de que maneira a dois gêneros do discurso em sala de aula contribui para o ensino da língua materna, considerando a perspectiva bakhtiniana. Em seguida, reflectimos sobre a importância do Livro Didático no processo de ensino-aprendizagem. Constatamos, ainda, que dois instrumentos impactam de significado significativo o conteúdo dos Livros Didáticos: o PNLD e os PCN, e analisamos este impacto. Por fim, realize uma análise dos Livros Didáticos, com enfoque no gênero conto.

[1] vanna.araujo@hotmail.com

Percebemos um progresso na abordagem e não ensino dos gêneros quando comparados com o Livro Didático de 1995 e 1996 (antes do PNLD) e os de 2013 (PNLD de 2015). No entanto, na maioria dos manuais didáticos que abordam é deficiente, não propiciando ao aluno uma apropriação do gênero discursivo estudado.

KEYWORDS: Textbook; Discourse genres; Bakhtin.

1 INTRODUÇÃO

A utilização de textos e a abordagem dos gêneros discursivos2 no ensino de Língua Portuguesa em sala de aula vêm ganhando cada vez mais espaço, como meio para auxiliar o aluno a desenvolver competências e habilidades para o uso da língua e da linguagem, bem como para transmitir os conhecimentos sobre gramática da língua materna (análise da língua e da linguagem).

Segundo Rojo (2006), a proposta do texto como principal unidade de ensino em sala de aula de Língua Portuguesa, para atividades de leitura e de escrita, não é nova. Surgiu como uma reação ao currículo cristalizado nos Guias e na prática escolar, que, preterindo a leitura e a escrita, privilegiava o ensino de gramática e de história da literatura. Ademais, o modelo vigente não se mostrava mais viável em face à mudança do alunado, experimentada naquele momento em razão da ampliação do acesso à escola pública.

Alunos das mais diversas classes sociais passaram a compor o corpo discente das escolas. O novo perfil forçou a reflexão e a mudança das unidades e dos objetos de ensino. Era preciso que essa população que ingressava na escola, de diferentes tipos e níveis de letramento, dominasse as capacidades necessárias ao mundo do trabalho, numa sociedade que se industrializava e modernizava rapidamente (ROJO, 2006).

Assim, pôs-se em xeque a utilização dos textos clássicos de literatura, como modelos do bem falar e do bem escrever, e a normatização linguística por meio do ensino de uma gramática prescritiva. Como resposta às novas demandas sociais, passou-se a

2 Neste trabalho, entendemos por "gêneros discursivos" as formas relativamente estáveis de enunciados, conforme problematizaremos no capítulo teórico.

privilegiar o texto, como unidade de ensino, e a tomar, como objeto de ensino, as capacidades de leitura e de produção de textos escritos.

De lá para cá, a ampliação das possibilidades de comunicação operada pelos avanços tecnológicos das últimas décadas multiplicou as exigências sobre o indivíduo, que deve ser capaz de interpretar, de compreender e de produzir textos dos mais variados gêneros, de diversas origens e finalidades.

No entanto, aspectos sociais, culturais e econômicos impedem que a maioria do alunado tenha acesso naturalmente aos gêneros predominantes no trabalho, no mercado, na economia, na universidade e em outras esferas formais de interação social.

Assim, o papel da escola deve ser o de apresentar os gêneros discursivos mais relevantes no contexto social dos alunos e auxiliá-los no desenvolvimento de competências e de habilidades para compreensão e interpretação, bem como para a produção de textos pertencentes a tais gêneros.

Dentre os instrumentos à disposição da escola para o ensino em sala de aula, hoje em dia, o principal deles é o livro didático. Com efeito, o livro didático de Língua Portuguesa ocupa papel central no ensino dessa disciplina. Morais (2013) chega a dizer que o livro didático tornou-se a “Bíblia” do professor de Língua Portuguesa.

Torna-se, portanto, imprescindível verificar se os livros didáticos utilizados em sala de aula atendem sua finalidade, direcionando o ensino da Língua Portuguesa, por meio da abordagem adequada dos gêneros discursivos, de modo a levar o aluno a compreender, interpretar e produzir textos dos mais diversos gêneros.

Assim, o presente trabalho compreende a análise dos manuais didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio dos anos 1995 e 2016, a fim de verificar como os gêneros discursivos têm sido utilizados no ensino de Língua Portuguesa, de maneira a procedermos à descrição, à análise e à comparação.

Como base teórica, utilizaremos as concepções do círculo bakhtiniano para compreendermos o que vem a ser os gêneros do discurso e sua importância. Por outro lado, partiremos dos estudos da sequência didática para analisarmos como os livros didáticos têm abordado os gêneros do discurso.

2 A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE GÊNERO DISCURSIVO

Conforme Rodrigues (2004, p. 415), nos estudos de gênero no Brasil, Bakhtin tem sido um dos autores mais citados, o que revela a importância de seu trabalho acerca do tema. Para Bakhtin (1997), a linguagem é de natureza socioideológica, está presente em toda a vida social e reflete as estruturas sociais.

Bakhtin (1997) rejeita a noção de língua sustentada no objetivismo ou no subjetivismo. Pedrosa (2016) descreve essa oposição:

> Bakhtin critica o objetivismo abstrato de Saussure e o subjetivismo idealista de Humboldt nos estudos linguísticos, na medida em que não aceita a língua como simples código nem a primazia do sujeito como indivíduo, pois argumenta, sempre falamos ou escrevemos para alguém em alguma circunstância social mais ampla, de caráter comunicativo.

Bakhtin (1997) sustenta que a palavra “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1997, p. 95). Desse modo, a abordagem objetivista cairia em grave erro ao separar a língua de seu conteúdo ideológico. Os defensores do subjetivismo individualista, por sua vez, também incorreriam em erro ao desprezar a interação entre locutor e ouvinte, embora reconhecessem que não se poderia isolar um signo de seu conteúdo ideológico. No entanto, esse conteúdo ideológico não seria deduzido do psiquismo individual, como querem os subjetivistas, mas das estruturas sociais.

Para Bakhtin (1997), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1997, p. 124). Em outras palavras, a língua é um processo em constante evolução que concretiza na interação verbo-social.

A importância da linguagem, como espaço de interação social, está no seu caráter dialógico, quer dizer, um enunciado será sempre de um locutor para um interlocutor, que poderá se reagir acerca desse enunciado (texto responsivo).

O fundamento da interação social parte da constatação de que todas as atividades humanas envolvem a utilização da língua, em todas as esferas sociais, desde as cotidianas às formais. E é exatamente das estruturas sociais que

> determinam todos os contatos verbais possíveis entre os indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos de comunicação verbal derivam tanto as formas quanto os temas dos atos de fala (BAKHTIN, 1988, p. 42).

Quer dizer, a interação verbo-social se dá por meio de atos de fala que se amoldam a determinadas formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, determinadas sócio-historicamente, os gêneros do discurso.

Na perspectiva bakhtiniana, nós nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros do discurso, os quais "nos são dados quase da mesma forma com que nos é nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática" (BAKHTIN, 2003, p. 282). Aprendemos a nos comunicar, a falar, não a partir das unidades elementares da língua, mas por meio de enunciados concretos fundados em gêneros.

Sobre o tema, Lima (2012, p. 174) esclarece que:

> Ao tratar a questão do gênero, um dos membros do Círculo, Medvedev afirma que é ideia corrente que o desenvolvimento da consciência do homem se faz através da linguagem, acrescenta então que esse desenvolvimento não se dá apenas com palavras, com os elementos linguísticos, "São as formas do enunciado e não as formas da língua que desempenham um papel importantíssimo no conhecimento e concepção da realidade." (1994, p. 213 – tradução nossa). Em outras palavras, pensamos e compreendemos o mundo não em palavras, mas em formas complexas que são os tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros discursivos.

Nessa linha, a utilização da língua sempre se dá por meio de um gênero determinado, escolhido de acordo a situação de interação e as finalidades discursivas. Assim, há uma grande variedade de gêneros, escritos e orais, relativos à situações cotidianas mais padronizadas (como as saudações, os cumprimentos, etc.) e àquelas mais livres (como as conversas entre amigos, entre familiares, etc.), bem como os utilizados em esferas discursivas mais complexas e elaboradas (como a literária, a política, a científica, etc.).

Em Bakhtin (1999), para ocorrer a interação verbal são necessárias, além das formas de um língua (léxico, gramática), as formas do discurso, os gêneros, que constituem formas relativamente estáveis, flexíveis, combináveis e mais ágeis face às mudanças sociais que as próprias formas da língua (SALETE, ANO, p. 2).

3 TRABALHANDO COM GÊNEROS DE DISCURSO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Os gêneros de discurso devem ser apresentados e estudados por meio de enunciados em sua forma viva e concreta, ou seja, o enunciado deve ser o objeto de ensino e de aprendizagem. Ocorre que, não poucas vezes, um enunciado, formalizado na forma de texto, é usado apenas como pretexto para o ensino de questões gramaticais, o que pode ocorrer por não se saber exatamente o *que* e *como* deve ser ensinado.

Como dito anteriormente, o ensino deve proporcionar ao aluno a apropriação de variados gêneros de discurso utilizados na sociedade da qual faz parte. Isso inclui a leitura e a compreensão de textos, a produção de textos escritos e orais, bem como o ensino da gramática, sendo que esta deverá esta subordinada àquelas.

Para tanto, é preciso que se promova a seguinte configuração nos eixos de ensino: a) a leitura não pode ser vista como uma decodificação linear do conteúdo literal do texto ou como uma memorização de modelos, mas como uma atividade interativa leitor/autor, que supõe um leitor ativo e capaz de recuperar as intenções comunicativas do autor, por meio das pistas deixadas no texto; b) na produção de textos, o aluno deve ser levado a buscar os meios mais adequados para atingir seus fins prefixados pelo tipo de intervenção visada (contar, informar, argumentar, convencer, dirigir a ação, etc); c) do ponto de vista da análise do texto, a gramática de frase é insuficiente para descrever as regularidades que se observam nos textos, uma vez que estas estão relacionadas às condições de produção e de recepção (ROJO, ANO, p. 54).

Nesse cenário, é dado questionar quais gêneros discursivos devem ser trabalhados em sala de aula? Para responder a esse questionamento, devemos considerar que o atual momento não é suficiente a recuperação linear de informações. Segundo ROJO

(2006, p. 56), “o acesso ao poder, mundo contemporâneo, se dá pela agilidade, criatividade, flexibilidade, rapidez, adequação de estilo, discurso persuasivo”. É preciso a apropriação dos gêneros de discurso, das formas de utilização da linguagem. E, para isso, não basta que se mostre como os outros conseguiram se comunicar e que construíram belos objetos. Para a autora, os objetos de ensino devem ser pertinentes em dois sentidos: a) em relação às situações de comunicação e b) em relação à experiência cultural do escritor/leitor (ROJO, 2006, p. 56).

4 O LIVRO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PNLD

Os livros didáticos (LD, doravante) são importantes ferramentas pedagógicas do professor. Trazem um roteiro de conteúdos a serem abordados, sua ordem de apresentação, seus encadeamentos e exercícios de fixação. No início, foi uma ótima medida, seus objetivos eram proporcionar aos alunos o mínimo de ensino de qualidade, constituindo, segundo Morais (2013, p. 30), “recurso criado para auxiliar o professor no cumprimento às exigências da prática de ensino de língua materna”.

No entanto, num primeiro momento, os livros didáticos, assim como o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, davam visível prevalência a conteúdos de gramática e de história da literatura. Porém, conforme assinala Morais (2013, p. 30), o avanço das pesquisas no ensino da língua e do letramento fez com que a prática pedagógica orientada exclusivamente no livro didático passasse a ser repensada.

A intervenção do Poder Público, por meio de programas de avaliação realizados pelo Ministério da Educação (MEC), a partir da última década do século XX, foi fundamental para pressionar as editoras e os autores a implementar mudanças nos conteúdos, nas metodologias e nas concepções teóricas dos livros didáticos, sendo o mais importante deles o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

5 DO GÊNERO OBJETO DE ANÁLISE NA PESQUISA: O CONTO

A proposta deste trabalho é analisar, descrever e comparar como os Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio abordaram, em 1995/1996 e abordam

hoje, os gêneros discursivos, à luz da concepção bakhtiniana de gênero discursivo e de enunciado, do PNLD 2015 e dos PCNs, além de apresentar propostas com base na teoria apresentada.

Ressaltamos, porém, que a variedade dos gêneros existentes, tal como asseverado por Bakhtin (2003), impede que todos sejam estudados aqui. Assim, escolhemos o gênero conto, pois é bastante comuns nos Livros Didáticos do Ensino Médio, o que possibilitou a análise de uma variedade de manuais.

Nesta etapa, portanto, estudaremos o gênero conto, apresentando-o sob a perspectiva bakhtiniana, discorrendo sobre as características dessas formas de enunciado conforme sua teoria. Logo em seguida, partiremos para análise de como foram trabalhados nos Livros Didáticos analisados.

Isso significa apurar se e como o gêneros discursivo conto foi abordado nos Livros Didáticos analisado quanto: (a) ao seu contexto de produção, de modo a levar o aluno a entender a relação do texto e sua situação social; (b) às temáticas envolvidas; (b) à construção composicional; e (c) ao estilo, a fim de compreender como a linguagem em uso materializa-se nesses gêneros discursivos.

Nosso entendimento é o de que o estudo dos gêneros discursivos deve levar o aluno a compreender suas características, o seu funcionamento nas esferas sociais e nas situações concretas de comunicação e as intenções comunicativas dos escritores, aprendendo a reconhecer as valorações do escritor (locutor) em relação ao conteúdo dos enunciados e ao leitor (interlocutor), não olvidando de que cada gênero tem sua própria concepção de autor e de destinatário.

Sob um prisma bakhtiano, o conto revela-se como uma atividade de leitura e de escrita concreta e histórica, com características relativamente estáveis, referentes ao tema, à composição e ao estilo, vinculada a uma situação típica da comunicação social no âmbito da atividade humana.

Nessa toada, estudar o gênero conto implica conhecer suas dimensões: conteúdo temático, composição e estilo, todos estes indissociavelmente vinculados ao contexto de

produção, com olhar atento às relações dialógicas dos enunciados do gênero, observadas nas diversas vozes que perpassam o locutor no processo de enunciação (KRAMER; PERFEITO, 2010, p. 5).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gêneros do discurso são a base da comunicação, concebida como um processo de interação social, que apresentam características próprias relacionadas à esfera social de interação, à posição dos interlocutores na sociedade e em uma determinada esfera, das ideologias veiculadas pelos enunciados e das intenções comunicativas.

Segundo Bakhtin (2003), recebemos os gêneros discursivos da mesma forma como recebemos a língua materna. Aliás, segundo ele, começamos a nos comunicar não a partir das unidades gramaticais da língua, mas por meio dos gêneros discursivos que apreendemos e aprendemos a utilizar em cada etapa de nossa evolução cognitiva, linguística e social.

Nessa toada, concluimos que todas as atividades humanas envolvem a utilização da língua, em todas as esferas sociais, desde as cotidianas às formais. E essa interação verbo-social se dá por meio de atos de fala que se amoldam a determinadas formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, determinadas sócio-historicamente, os gêneros do discurso.

A identificação e a classificação dos gêneros são baseadas nos seguintes aspectos: a) o conteúdo temático (assunto), b) a composição (estrutura formal) e c) o estilo (forma individual de escrever, vocabulário, léxico, composição frasal e gramatical).

Na verdade, o ensino deve proporcionar ao aluno a apropriação de variados gêneros de discurso utilizados na sociedade da qual faz parte, incluindo a leitura e a compreensão de textos, a produção de textos escritos e orais, e, também, o ensino da gramática, que deverá está subordinada àquelas.

Verificamos, ainda, que uma ferramenta didática tem sido fundamental no processo de ensino-aprendizagem da língua materna: o Livro Didático. Importantes ferramentas

pedagógicas do professor, os Livros Didáticos trazem, de modo prático, um roteiro de conteúdos a serem abordados, sua ordem de apresentação, seus encadeamentos e exercícios de fixação.

Quanto ao conto, verificamos uma deficiência na abordagem desse gênero, tanto em Livros Didáticos ainda da década de 90, quanto nos atuais, embora com ligeira melhora. Nos livros de 1996, constamos que o gênero foi apresentado de forma extremamente resumida, sem referências ao tema, à estrutura composicional e ao estilo, nem há discursões sobre a situação de produção. Podemos dizer que não havia uma abordagem tendente a ensinar o gênero como um fenômeno de interação social. Igualmente, os exercícios apresentaram-se deficientes para o aperfeiçoamento do conhecimento do aluno acerca do gênero.

Nos Livros Didáticos do ano de 2013, há uma abordagem mais profunda do que aquela dos de 1996. Observamos que foi destinado um espaço maior para o estudo do gênero tanto na parte expositiva quanto nos exercícios, explorando a situação de produção, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. Tanto houve a apresentação do conceito e das características como foram apresentados textos desse gênero e propostas atividades de análise ou de produção.

A análise dos Livros Didáticos permitiu constatar que o estudo dos gêneros discursivos tem tido progressivo avanço desde a instituição do PNLD e dos PCN, mas precisa avançar ainda mais. É necessário uma abordagem profunda e exercícios que possibilitem ao aluno uma prática real de interação social, de tal forma que o aprendizado sirva de parâmetro para que o aluno compreenda e se aproprie dos mais diversos gêneros existentes na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Roberta Hernandes; MARTIN, Vima Lia. Língua Portuguesa. v. 3. Curitiba: Positivo, 2013.

AMARAL, Emília; PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do; LEITE, Ricrado Silva; BARBOSA, Antônio Moreira. Novas Palavras: 1º ano. 2 ed. São Paulo: FTD, 2013.

AMARAL, Emília; PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do; LEITE, Ricrado Silva; BARBOSA, Antônio Moreira. Novas Palavras: 2º ano. 2 ed. São Paulo: FTD, 2013.

BAKHTIN, M. M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec. 1999.

BAKHTIN, M. M. O problema dos gêneros discursivos. In: Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra . São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997 (VOLOCHINOV, V. N).

BRASIL. Guia de Livros Didáticos : PNLD 2015 : apresentação : ensino médio. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: < http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=8995:pnld-2015-apresentacao>. Acesso em: 8 ago 2014.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000, p. 5-13. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2016.

CASTRO, Maria da Conceição. Língua e Literatura. Vol. 1. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. Língua e Literatura. Vol. 3. Segundo Grau. 15 ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

GOMES, Michele; ALMEIDA, Alayres. O gênero conto: a organização textual-discursiva em narrativas eletrônicas. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 4, 2012. Anais Eletrônicos do 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012. Disponível em <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/MicheleGomes&AlayresAlmeida-Ogeneroconto.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2016.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. O conto da contemporaneidade: uma abordagem dialógica do gênero na pespectiva das vozes bakhtinianas. In: SIGET – Simpósio

Internacional de Gêneros Textuais: o Ensino em Foco, V, 2009, Caxias do Sul. Anais do V SIGET – Simpósio Internacional de Gêneros Textuais: o Ensino em Foco. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/o_conto_na_contemporaneidade_uma_abordagem_dialogica_do_genero_na_perspectiva_das_vozes.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2016.

MORAIS, Maria Eliane Gomes. Abordagem semântica nos manuais do ensino médio: um percurso além do livro didático de português. Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2013.

PEDROSA, Emília Faye. Gênero textual: uma jornada a partir de Bakhtin. Disponível em <http://www.filologia.org.br/xcnlf/3/09.htm#_ftnref2> Acesso em: 04 maio 2016.

PELLEGRINI, Tânia; FERREIRA, Marina. Palavra e arte: 2º grau. v. 1. São Paulo: Atual, 1996.

PELLEGRINI, Tânia; FERREIRA, Marina. Palavra e arte: 2º grau. v. 2. São Paulo: Atual, 1996.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. Linguagem em (Dis)curso, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 415-440, set. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/272>. Acesso em: 01 abr. 2016.

PESQUISA-AÇÃO E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: METODOLOGIAS NO ENSINO DA LINGUAGEM

Ivan Vale de Sousa (UNIFESSPA)[1]

RESUMO: O trabalho com a linguagem nas práticas de ensino-aprendizagem tem se destacado no contexto da Educação Básica e, nesse sentido, torna-se necessário pensar as metodologias utilizadas na efetivação do ensino, por isso, a presente proposta de natureza bibliográfico-reflexiva, parte dos seguintes objetivos: a) investigar a relevância da pesquisa-ação no contexto escolar; b) elucidar acerca da utilização desse método na intervenção do pesquisador na situação estudada; c) discutir a efetivação de Sequências Didáticas no ensino da linguagem; d) refletir e correlacionar o uso de pesquisa-ação e de Sequência Didática no âmbito das aprendizagens. Os apontamentos, nessa perspectiva, transitarão entre as reflexões elucidadas por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), Swiderski, Costa-Hübes (2009), Thiollent (2011) e outras discussões evidenciadas ao longo desta investigação, fundamentando-a e enriquecendo-a. Assim, espera-se, ainda, que a abordagem em pauta amplie o processo reflexivo e de ação no ensino da linguagem com os sujeitos imersos na Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa-ação; Sequência didática; Linguagem.

ABSTRACT: The work with language in teaching-learning practices has been highlighted in the context of Basic Education and, in this sense, it is necessary to think about the methodologies used in teaching effectiveness, therefore, the present bibliographical-reflexive proposal, part Of the following objectives: a) to investigate the relevance of action research in the school context; b) to elucidate about the use of this method in the intervention of the researcher in the studied situation; c) discuss the effectiveness of Didactic Sequences in language teaching; d) to reflect and correlate the use of action research and Didactic Sequence in the scope of learning. The notes, from this perspective, will pass between the reflections elucidated by Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), Swiderski, Costa-Hübes (2009), Thiollent (2011) and other discussions evidenced throughout this investigation, basing it and enriching it. Thus, it is expected that the approach in question broadens the reflexive and action process in language teaching with subjects immersed in Basic Education.

KEYWORDS: Action research; Following teaching; Language.

INTRODUÇÃO

[1] Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: ivan.valle.de.sousa@gmail.com.

O uso da pesquisa-ação possibilita ao investigador da problemática a função de sujeito ativo e participante do contexto. Na metodologia em pauta não basta apenas se envolver na situação elucidada, mas, propor mecanismos que amenizem os impasses encontrados.

De tal modo, a elaboração de Sequência Didática (SD) atribui ao ensino de Língua Portuguesa a característica flexível por meio de atividades na perspectiva da progressão propositiva e no aprendizado das habilidades comunicativas que atendam às necessidades de aprendizagem dos sujeitos envolvidos nas propostas de produção e reflexão do conhecimento. As reflexões transitam entre dois tópicos: no primeiro, há destaque para as características e proposições metodológicas da pesquisa-ação e, no segundo, são apresentados três modelos de Sequências Didáticas como sugestão no ensino da linguagem, seguido das sínteses finais.

PESQUISA-AÇÃO E CONTEXTOS METODOLÓGICOS: ALGUMAS REFLEXÕES

Na pesquisa-ação não há apenas a observação por parte do sujeito que investiga as práticas de determinadas comunidades ou grupos sociais, há o envolvimento na criação de estratégias do propositor no equacionamento das questões e na oferta de subsídios aos membros da situação averiguada, construindo juntas ações no desenvolvimento das habilidades almejadas. Esse estilo de pesquisa admite que os atores “construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática” (MORIN, 2004, p. 56).

A função da pesquisa-ação se pauta na compreensão da situação investigada e nas ações propostas auxiliadoras na produção de novos saberes. Intervir por meio de métodos, estratégias e envolvimento do pesquisador na prática é, ao mesmo tempo, manter um diálogo com os sujeitos, porque a base definidora metodológica das finalidades se insere na efetivação da proposta no contexto social e da sala de aula mediante a compreensão e criação estratégica que valorize os níveis de aprendizagem dos envolvidos nos propósitos de aprendizagem. A pesquisa-ação se estabelece na

correlação dos conhecimentos teóricos na prática, de maneira cooperativa e na resolução de problemáticas encontradas.

O uso da pesquisa-ação vai além da indicação de propostas, o que a diferencia da pesquisa participante, visto que nesta, há apenas a observação da situação estudada, enquanto na metodologia em pauta, os pesquisadores mantêm relação dialogal, interventiva e estratégica com os participantes, com os grupos sociais ou comunidades, destacando-se a aceitação dos objetivos definidos, ou seja, parte da intervenção à relação dialógica entre o pesquisador e os pesquisados.

Cinco componentes são elencados na compreensão da metodologia, os quais não estão no mesmo nível, porém se adapta às necessidades peculiares dos grupos e seus contextos.

> A participação é **essencial**. O contrato é uma das **condições** que a asseguram. A mudança é a **finalidade**. Os efeitos dessa participação ou ação negociada estão presentes no **discurso** ou na transformação dos espíritos e na **ação** encarada para resolver ou equacionar um problema da melhor maneira possível. (MORIN, 2004, p. 61, grifos do autor)

A realização da pesquisa-ação está na dinamicidade de replanejamento das ações com a finalidade de atingir os objetivos esperados pelo pesquisador, que vai além da observação da situação e do apontamento de métodos solucionais possíveis. Há o envolvimento do pesquisador desde as situações iniciais às proposições e intervenções finais, constatando se os procedimentos dirimiram as problemáticas identificadas. Além disso, há um olhar atento no equacionamento das possibilidades interventivas e na participação dos sujeitos como agentes produtores de conhecimento e atribui ao proponente um "papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas" (THIOLLENT, 2011, p. 21).

O envolvimento nas situações de aprendizagem é o que caracteriza a intervenção como pesquisa-ação, pois o "pesquisador é um encarregado ou um ator e nunca o único responsável da pesquisa" (MORIN, 2004, p. 63), já que a participação dos sujeitos é significativa na ampliação das reflexões.

O desenvolvimento metodológico de estudo dos aspectos da linguagem na sala de aula é desafiador e se constitui como prática de letramento, visto que as atividades partem da significação e da reflexão, despertando o interesse e envolvendo a possibilidade de acesso ao conhecimento com base nos argumentos e nas habilidades referentes ao estudo dos gêneros textuais planejado gradualmente.

No contexto de ampliação dos letramentos, a pesquisa-ação se faz necessária, porque permite "estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação" (THIOLLENT, 2011, p. 25), possibilita, ainda, a oportunidade de refletir as singularidades no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica, reconhecendo e valorizando os saberes internalizados.

A realização da pesquisa-ação intervém no processo de coleta dos dados, mediante as necessidades dos sujeitos e possibilita compreender os contextos nos quais estão inseridos. Há uma flexibilização do problema levantado e do processo metodológico utilizado, a partir de um "contrato que se define como negociação, ou entendimento, deliberadamente aceito entre as partes. Será suficientemente formal, guardando, ao mesmo tempo, uma dimensão não estruturada para os ajustes impostos pela realidade da vida" (MORIN, 2004, p. 65).

O propósito da pesquisa-ação tem sido, nos últimos anos, bastante utilizado no âmbito educacional, comunicacional e de serviço social, permitindo aos pesquisadores desempenharem com altivez os contratos condicionais e viabilizando o alcance participativo do grupo social atendido, além disso, desperta a atenção para as problemáticas identificadas, propicia a reflexão das ações possíveis na solução e amenização da situação contextual. A relevância desse método se configura no engajamento tanto do pesquisador quanto dos pesquisados e dos contextos cumprindo a função de "produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas" (THIOLLENT, 2011, p. 28).

A pesquisa-ação no contexto das aprendizagens permite que o pesquisador identifique a problemática, mapeie o nível de compreensão dos sujeitos inseridos nas práticas investigadas. Esta metodologia atribui uma "inegável qualidade de pesquisa

humanista, aquela que dá aos atores sociais, que queiram humanizar sua iniciativa, a preocupação com uma responsabilidade consciente, cada vez maior, de suas ações" (MORIN, 2004, p. 67).

O diálogo e a ação no contexto dos sujeitos se mostram de maneira harmônica na pesquisa-ação e possibilita a participação dos pesquisados, promovendo uma troca de conhecimentos efetivada nos acordos firmados na intervenção. Não há imposição metodológica do pesquisador na persuasão dos indivíduos, mas uma ação dialógica e participativa ampliada e fortalecida pela aprendizagem engajada no "entendimento por oposição à intuição. Procede pelo raciocínio ou nele se apoia; há uma gradação no enriquecimento do discurso. De entendimento mais intuitivo ou **espontâneo**, ele passa a ser cada vez mais **esclarecido**, consciente e **engajado**" (MORIN, 2004, p. 75, grifos do autor).

Na realização de qualquer método de pesquisa, as ações entre planejar e refletir são compartilhadas e flexíveis de acordo com a necessidade da problemática e dos possíveis direcionamentos propostos e nessa compreensão o procedimento da pesquisa-ação na escola se desenvolve na aquisição e suplementação dos saberes diversos.

A funcionalidade da pesquisa-ação dialoga com a ação do pesquisador na situação contínua e dialógica com os sujeitos que se encontram imersos nas práticas de aprendizagem. De tal modo, a teoria e a prática se relacionam na compreensão dos propósitos comunicacionais e, ao mesmo tempo, mantém a dinamicidade social comunitária na qual a pesquisa se insere, uma vez que é a partir do diagnóstico que as ações interventivas são pensadas, tornando-o "ator, não se trata de trazer ao seu laboratório o ator que se torna pesquisador, mas de ajudá-lo a construir suas próprias teorias ou lições de prática" (MORIN, 2004, p. 83).

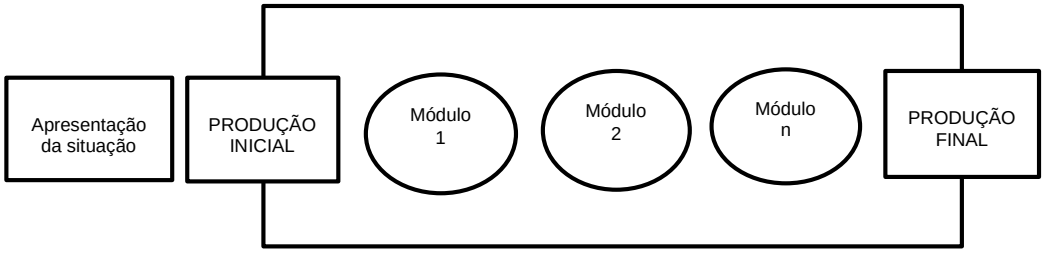
Por meio da pesquisa-ação a demonstração do envolvimento, da atuação e das intervenções do pesquisador é possível na efetivação metodológica dos mecanismos capazes de ir ao encontro das necessidades de aprendizagem do grupo no qual a pesquisa se realiza. Igualmente, este modelo investigativo atribui a singularidade de interventor, mediador, colaborador e investigador ao sujeito que planeja as ações.

UTILIZAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DA LINGUAGEM

Ensinar as habilidades referentes aos propósitos comunicativos sistematizados é desafiador. Assim, as metodologias de ensino-aprendizagem têm sido cada vez mais discutidas na efetivação do ensino de Língua Portuguesa, entre elas, o uso de Sequência Didática (SD). O planejamento de uma SD perpassa por algumas etapas e na concepção dos estudiosos e pesquisadores do grupo de Genebra, a realização metodológica compreende: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Cumpre destacar que todas as disciplinas do currículo podem ser organizadas a partir da metodologia em pauta. O planejamento de uma Sequência Didática rebusca do professor a organização da quantidade de módulos, a partir das reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos atendidos, do mesmo modo, a compreensão dessas fases pode ser perceptível no esquema ilustrado, a seguir.

Imagem 1: ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004)

Na realização da Sequência Didática há a apresentação da situação a ser estudada, em seguida, os sujeitos imersos debruçar-se-ão na elaboração da primeira produção, a qual direcionará o planejamento dos módulos e a quantidade destes dependerá do nível de compreensão dos pesquisados, refeita e apresentada como etapa final.

O desenvolvimento de trabalho no ensino de língua mediado por SD não se faz pela mecanização do processo, mas se amplia com outras questões necessárias no estudo da linguagem, o que necessita, ainda, de uma visão ampla por parte do professor que direcione os educandos, por isso, é necessária a ousadia que instrumentalize as capacidades de linguagem: de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

> A capacidade de ação se constitui pela habilidade do sujeito com construir conhecimentos e/ou representações sobre o contexto de produção de um texto, o que pode contribuir para seu reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação. Já a capacidade discursiva se constitui pela habilidade do sujeito em mobilizar conhecimentos e/ou representações que ele constrói sobre a organização do conteúdo em um texto e sua apresentação. Finalmente, a capacidade linguístico-discursiva se constitui pela habilidade do sujeito em construir conhecimentos e/ou representações sobre operações e os recursos de linguagem necessários para a produção ou compreensão de um texto. (NASCIMENTO; PEREIRA, 2014, p. 104)

Sequência Didática é um "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), além disso, pode também ser entendida como "sequências de atividades progressivas, planificadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final" (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 133). E por ser um conjunto sistematizado de atividades que projetem intervenções, a SD assume a função inclusiva e permite a efetivação do conhecimento, além de outras vantagens como a revisitação das mazelas esquecidas no processo de aprendizagem discente com base nos propósitos esperados.

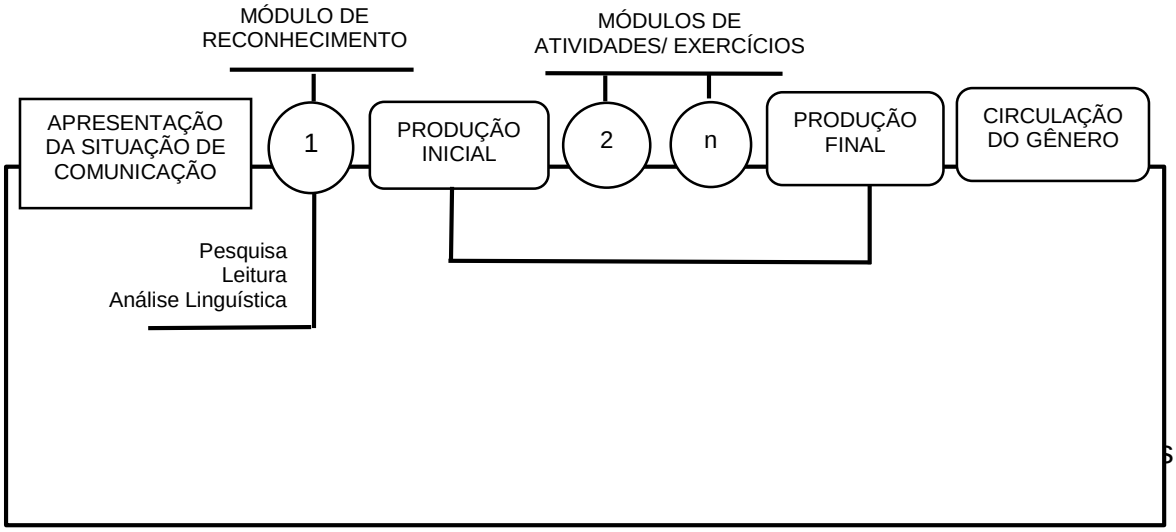
A Sequência Didática se constitui de um conjunto de ações metodológicas organizado, flexível e inclusivo com atividades de produção textual e de leitura que vise solucionar determinadas problemáticas de atribuição de sentido às marcas de pessoalidade na escrita discente, integrando todos os aspectos referentes ao ensino da linguagem.

> A SD permitiria um trabalho global e integrado. Na sua construção, considerar-se-ia, obrigatoriamente, tanto os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagem específicas. Ela contemplaria a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados. Ela permitiria integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado. Ela facilitaria a construção de programas em continuidade uns com os outros. Ela propiciaria a motivação dos alunos, uma vez que permitiria a explicitação dos objetivos das diferentes atividades e do objetivo geral que as guia. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 133)

Todas as vantagens da SD dependem da capacidade de adaptação da proposta ao nível de ensino que se queira aplicar. Adaptá-la não é uma questão de modismo, mas

uma necessidade de ir ao encontro do que o processo de ensino-aprendizagem se propõe fazer, visto que assim como as intervenções e as metodologias são mutáveis, a compreensão de repensar os subsídios que direcionem a ampliação de saberes também deve ser. Nesse sentido, este trabalho traz, a seguir, uma adaptação de Sequência Didática apresentada Swiderski e Costa-Hübes (2009), que objetiva agregar ao estudo das capacidades de linguagem a ampliação do conhecimento.

Imagem 2: ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA ADAPTADA



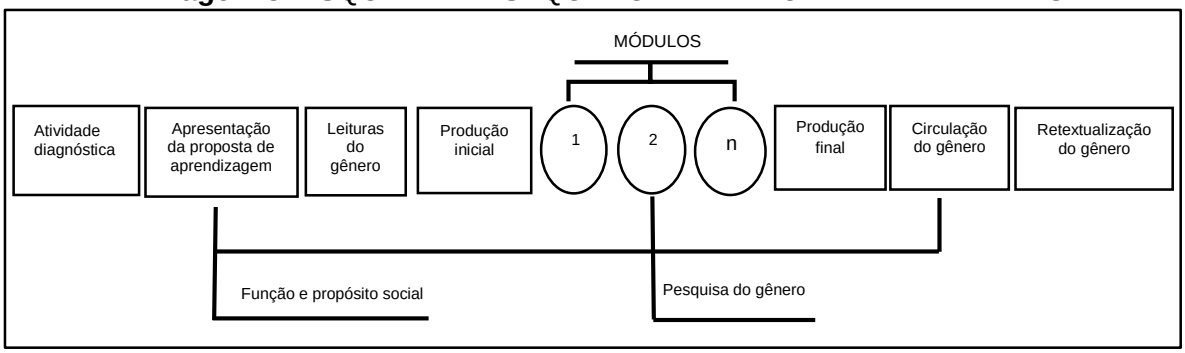
autoras, após a *apresentação da situação*, antecipam um módulo, denominado, *reconhecimento* e, somente a partir deste, é que é exigida a *produção inicial*, seguida dos *módulos de atividade*, contudo, ao propor tal façanha, a SD não se encerra com a realização da *produção final* e, sim, com o que os articulistas denominam de *circulação do gênero*, ou seja, os propósitos da produção.

Ao adaptar a SD, acrescentando ao final, a circulação do gênero, os artífices propõem, com isso, a concretização do modo da linguagem a partir de uma visão sociointeracionista, pois, o que se espera com isso, é que haja um compartilhamento do texto produzido por meio da metodologia com os interlocutores, o que assegura a necessidade de efetivação dos propósitos reais da língua.

> Numa SD, o professor conduz o trabalho de tal forma que permite ao aluno reconhecer e aplicar no seu próprio texto os principais elementos estáveis de um gênero textual. De caráter modular, as SD, geralmente, iniciam por uma produção de texto, cuja função e objetivo são diagnosticar as capacidades de linguagem já adquiridas pelos alunos em relação ao gênero em estudo. Nos módulos seguintes são desenvolvidas atividades que visem ao aprimoramento de "o que o aluno já sabe" e à apropriação dos elementos estáveis do gênero. A penúltima fase de uma SD consiste na reescrita do texto. (GONÇALVES; FERRAZ, 2014, p. 73, grifos dos autores)

O trabalho com SD não mecaniza o ensino, mas o enriquece e amplia o fazer pedagógico na abordagem dos aspectos e sentidos da Língua Portuguesa, porque se garimpam entre as dificuldades discentes a mais sincera revelação e apropriação das capacidades de linguagem. Assim, a seguir, há a sugestão e explicitação de uma terceira SD que diversifica e instrumentaliza a ação metodológica, com base na minha experiência de sala de aula no ensino básico, o que não desconsidera as anteriores.

Imagem 3: ESQUEMA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE APRENDIZAGEM



Fonte: Sousa (2015)

Na *atividade diagnóstica* o professor tem a chance de conhecer o nível de compreensão dos estudantes, principalmente, daqueles que apresentam maior dificuldade no diálogo com o gênero que se queira destacar no contexto das aprendizagens; em seguida, é apresentada aos sujeitos a *situação de aprendizagem*, ou seja, elencar o que aprenderão com o desenvolvimento da metodologia, bem como esclarecer o propósito social da intervenção; posteriormente, o professor possibilita a *leitura sobre o gênero escolhido* e, ao mesmo tempo, realiza algumas inferências que os leve a compreenderem as diferenças e características atribuídas aos textos; com o desenvolvimento da SD, o docente solicita dos sujeitos imersos uma *produção principiante* com base nas discussões

que foram realizadas anteriormente e, a partir desta, inicia o planejamento dos *módulos*. Após o estudo por meio dos módulos, a produção inicial é revisitada, por vezes, conforme, as necessidades dos indivíduos, chegando à *produção final*, seguida da etapa comunicativa *circulação do gênero* e depois desse processo, o professor propõe a revisitação da produção, denominado, *retextualização do gênero*. Também entre uma fase e outra há o processo intermediário que pode ser acrescentado outros elementos pertinentes ao ensino.

> Além disso, por meio dessa ferramenta didática, é possível articular e desenvolver um trabalho priorizando aqueles gêneros que os alunos têm mais dificuldades para dominar ou aqueles que são pouco escolarizados, mas que são importantes para desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes. (LIMA; SOUSA, 2016, p. 174)

As Sequências Didáticas elucidadas neste trabalho, após as adaptações em atendimento às necessidades dos sujeitos nas situações de aprendizagem podem ser "planificadas conforme as necessidades particulares de uma turma, favorecendo o aprendizado e contribuindo para que a escola cumpra seu papel social que é a formação integral e cidadã dos educandos" (GONÇALVES; FERRAZ, 2014, p. 95).

Dessa forma, todo e qualquer processo de adaptação no ensino dos aspectos da linguagem requer a correlação de conhecimentos teóricos e práticos das situações que se queira enaltecer, bem como se tenha planejado os propósitos sociocomunicativos na intervenção inerente ao ensino das capacidades da Língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensino de Língua Portuguesa, o professor, na função de mediador das aprendizagens é o principal responsável na oferta das propostas metodológicas de ensino dos sujeitos inseridos no contexto de escolarização das habilidades. E uma dessas metodologias é a utilização investigativa e propositiva da pesquisa-ação no processo de instrumentalização dos saberes.

Além da pesquisa-ação, o docente se utiliza também de uma proposta gradual e flexível a partir da organização de Sequências Didáticas que não se direcionam apenas ao ensino de Língua Portuguesa, mas na proposição desafiadora das demais áreas referentes ao processo de construção do saber, contudo, na abordagem da linguagem, a SD ganha notoriedade, porque propõe ao professor trabalhar com os propósitos comunicativos que vão desde o desenvolvimento da habilidade leitora, escrita, interpretativa, comunicativa, às ações reflexivas.

Assim, as ponderações sobre a utilização da pesquisa-ação e do planejamento de Sequências Didáticas atribuem ao ensino os propósitos da linguagem e as funções pertinentes no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, comunicação e reflexão.

REFERÊNCIAS

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

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (Orgs.). Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

LIMA, Paulo da Silva; SOUSA, Ivan Vale de. Produção de artigo de opinião em sequência didática. In: SILVA, Wagner Rodrigues; LIMA, Paulo da Silva; MOREIRA, Tânia Maria. (Orgs.). Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In:

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MORIN, André. Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; PEREIRA, Liliane. Mediação: instrumentos semióticos para aprendizagens e desenvolvimento. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (Orgs.). Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SOUSA, Ivan Vale de. Sequências Didáticas no ensino de Língua Portuguesa: relação entre gramática e gêneros textuais. Trabalho apresentado na disciplina Gramática e Ensino do Mestrado Profissional em Letras. Marabá: UNIFESSPA, 2015.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: um relato de experiência. In: Línguas & Letras, Cascavel, v. 10, n. 18, 2009. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/2253/1748. > Acesso em 20 dez. 2015.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GÊNEROS TEXTUAIS: FRONTEIRAS E DIDATIZAÇÃO

Ivanete da Silva Paixão[1]
Luiz Percival Leme Britto (UFOPA)[2]

RESUMO: Este trabalho está vinculado ao Grupo de Estudo, Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola (LELIT) e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS. Objetiva discutir a sobreposição dos gêneros textuais *crônica e artigo de opinião*, debatendo questões conceituais e práticas no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Nesse intuito, tomamos como corpus básico o estudo de 250 textos semifinalistas da OLP, edição 2014, sendo 125 crônicas e 125 artigos de opinião, pois acreditamos que a OLP, mais do que ser um simples certame, tem por finalidade promover a reflexão e as práticas de Língua Portuguesa na escola, tendo os gêneros textuais como a principal referência de ensino. Os estudos apontaram que, embora em menor quantidade, certamente em situações em que os profissionais adotaram as orientações da OLP apenas como referências e não como regras, os alunos produziram textos que demostram que tanto a *crônica* quanto o *artigo de opinião* não são fixos, e que, de certa maneira, apresentam fronteiras entre si, em menor ou maior grau, o que confirma a relatividade dos gêneros textuais. Além disso, verificamos que a OLP, através de um processo de didatização excessiva, fechou os gêneros em estudo, trazendo certos prejuízos ao processo ensino-aprendizagem da língua materna, em que se olha mais para o gênero quando, talvez, se devesse olhar mais para o texto, aprendendo e ensinando com ele.

PALAVRAS-CHAVE: Crônica; Artigo de Opinião; OLP; Didatização.

ABSTRACT: This project is connected to the Group of Study, Research and Intervention in Reading, Writing and Literature in School (LELIT, in Portuguese) and to the Professional Masters Program in Portuguese Linguistics – PROFLETRAS. This project intends to discuss the overlap of the writing genres *chronic* and *opinion article*, debating conceptual and practical questions in the scope of the Portuguese Language Olympics (OLP in Portuguese) and its implications for the teaching of Portuguese in basic education. With this objective, we took as basic subject of the study the 250 semifinalist texts in the 2014 OLP, with 125 of them being chronicles, and 125 opinion articles, as we believe that the OLP, more than a simple event, has as its finality promote reflection and practices of the

[1]Aluna do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), professora da rede pública Estadual e Municipal de Vitória do Xingu-PA. Email: paixaoivanete@hotmail.com

[2] Professor da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente de referência da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* no Pará. Email: luizpercival@hotmail.com

Portuguese Language in the schools, having writing genres as the main teaching reference. The studies showed that, even though in a smaller number, certainly in situations that professionals adopted the OLP guidelines only as a reference and not rules, the students produced texts that demonstrate that *chronic* as much as *opinion articles* are not fixed, and that, in a certain way, present borders between each other, in smaller or bigger extent, which confirms the relativity of writing genres. Beyond that, we verified that the OLP, through the process of excessive didactization, closed the genres into a studio, bringing certain harms to the process of teaching-learning of the mother language, in which it is more looked to the genre when, perhaps, the text should be more important, being used to teaching and learning.

KEYWORDS: Chronic; Opinion article; OLP; Didactization.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, ainda que de maneira ambígua, tem se inclinado para a proposta que considera os gêneros textuais como unidades bases para a aprendizagem significativa da língua materna, por considerar que eles se realizam em uma situação específica, determinados por cada situação comunicativa e, assim, apresentam características próprias de cada enunciação.

Os PCNs, em 1998, já assinalavam para esse caminho quando consideravam que ensinar língua supõe ensinar diferentes gêneros, em que o texto é o principal eixo de reflexão, análise e compreensão da língua materna. No Brasil, a Olimpíada de Língua Portuguesa constitui uma das principais referências na proposição desse tipo de ensino. Ações como essas, aparentemente inovadoras requerem um olhar atento, compromissado e, sobretudo, crítico, uma vez que as práticas de ensino que emanam desse trabalho, ainda são muito dispersas, contraditórias e frágeis.

De maneira geral, os aportes teóricos e metodológicos que se destacam nas escolas, direcionam as ações pedagógicas para a definição de gênero embasada na ideia de que cada um tem uma definição específica, uma forma regular e estanque que o torna claramente diferente dos outros, não considerando os pontos de confluência entre eles; muitos professores não têm clareza de como trabalhar com gêneros textuais, tampouco têm definição específica de como esses elementos sociais se constituem; às vezes, os confundem com tipos textuais e desempenham trabalhos superficiais, usando os

diferentes gêneros como pretexto para ensinar aspectos formais da língua. Na realidade, o trabalho com gêneros textuais sem um bom conhecimento do assunto, pode trazer mais problemas que soluções.

GÊNEROS TEXTUAIS: (IN)DEFINIÇÕES E FRONTEIRAS

Segundo Bakhtin (2002), gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera das atividades humanas; são infinitos e mutáveis, pois o homem está em constante atividade comunicativa e estas são tão móveis quanto à própria essência da linguagem, pois os propósitos de enunciação e estes mudam de acordo com o contexto. Assim, pensar em gêneros textuais é compreender o dinamismo e a diversidade de situações comunicativas existentes na sociedade, vendo-os em movimento.

Contudo, no trabalho com os gêneros textuais, a maioria das práticas de sala de aula, os trata de maneira engessada, em que eles são tidos como independentes uns dos outros, espécies de gavetas na língua, onde cada uma delas tem sua forma própria, específica, com fronteiras claramente distintas das demais. Em crítica a essa padronização, Marcuschi (2010, p. 31) afirma:

> Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos definí-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: “Querida mamãe”.

Embora a discussão sobre gêneros textuais e ensino tenha mais de uma década é comum entre os professores a confusão entre tipos textuais e gêneros textuais. Normalmente, os gêneros textuais são tidos como tipos textuais ou vice -versa, o que torna o trabalho com os gêneros discursivos vazio e equivocado. Logo, a questão além de ser conceitual é também metodológica. Pois o problema não está apenas em

compreender o que são gêneros textuais e o caráter relativamente estável desses meios de interação social, mas também em aplicar esses conceitos.

Dentro desse caráter dinâmico, maleável, os gêneros textuais têm a capacidade de se intercalarem, se entrecruzarem, de se fundirem uns aos outros, tornando-se um emaranhado de vozes e de formas- “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297). Isso acentua a ideia de hibridização dos gêneros em que os enunciados podem possuir mais de um modo de dizer, mais de um estilo, mais de uma linguagem, mais de um valor, não havendo fronteiras bem claras sobre essas ligações.

As várias possibilidades de dizer algo é uma prova cabal de que não existe uma regularidade discursiva estável, mas uma maleabilidade própria da língua, na qual há deslocamentos, em que dizer de outras formas significa apresentar os fatos de maneira distinta, dando luz a outras vozes. Logo,

> dizer de outro modo ensina-nos a pluralidade dos modos de ver e apresentar o mundo vivido; dizer de outro modo ensina-nos o convívio com a diferença, com o plural, com as outras vozes sociais. Num tal projeto, o que importa não é repetir nos moldes detectados pela atividade objetivamente de outros, mas aprender na experiência das práticas a produzir conhecimento assumindo o lugar de sujeito da atividade objetivante, lugar até agora reservado aos “eleitos” letrados, que apresentam suas reflexões sobre o guarda chuva da cientificidade. (GERALDI, 2010, p. 78)

Assim, os gêneros são infinitos e mutáveis, pois o homem está em constante atividade comunicativa e estas são tão móveis quanto à própria essência da linguagem, pois se moldam de acordo com os propósitos de enunciação e estes mudam de acordo com o contexto- “Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos”, (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Partindo dessa premissa, voltamo-nos, mais especificamente, aos gêneros crônica e artigo de opinião, propostos pela Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) para o trabalho com gêneros textuais em sala de aula.

CRÔNICA E ARTIGO DE OPINIÃO: GÊNEROS EM FRONTEIRAS E DIDATIZAÇÃO

A crônica e o artigo de opinião têm origem comum: ambos nascem da atividade de imprensa, constituem-se como gêneros secundários e caracterizam-se como gêneros de escrita. Aparentemente, são gêneros relativamente estáveis, com usos bastante regrados e circunscritos a lugares de circulação bem definidos, mas que, na prática, são gêneros híbridos, fronteiriços, havendo a necessidade de cuidado ao definir o que é um e o que é outro, uma vez que, dependendo da forma como se toma a palavra, esses dois gêneros podem se confluir, tornando-se muitos próximos, o que é natural, se considerarmos o caráter relativo dos gêneros textuais.

Tecnicamente, a crônica é um texto misto, narrativo-dissertativo, marcadamente subjetivo, característica que pode aparecer tanto na forma quanto na ideia. De maneira geral, ela busca o particular, o episódio, quase sempre o típico, trivial (aquele que caracteriza uma circunstância relativamente comum na vida de todas as pessoas), muitas vezes mais o retrato do episódio que propriamente a narração, uma vez que o objetivo maior é tecer observações sobre o fato que simplesmente contá-lo e, quando se narra é apenas para construir o cenário. A crônica é, portanto, a percepção do fato que o fato propriamente.

Embora a crônica tenha migrado progressivamente e, cada vez mais caracteristicamente, para o campo literário, continua sendo um gênero aberto. Mesmo tendo a crônica clássica, tipicamente literária (de um sujeito observador do mundo, que escreve num texto ligeiro uma ou duas páginas, numa prosódia mais solta, mais coloquial), mantiveram-se outros tipos de textos que mais parecem ser outros gêneros da crônica – crônica esportiva, policial, social, humorística. Mesmo a crônica clássica, literária (aquela em que predomina a intenção estética sobre o tema ou o lugar da pessoa) apresenta grande diversidade, até porque as definições e os limites do que seja literário e não literário são confusos, controversos. Para Bakhtin (2011), os gêneros literários são mais favoráveis a refletir a individualidade do falante, em que:

> O estilo individual integra diretamente o edifício do enunciado, é um dos seus objetivos principais (contudo, no âmbito da literatura de ficção os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da

> individualidade através de diferentes aspectos da individualidade) (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Assim, o autor de crônicas tem sempre a liberdade para criar novas formas de dizer, articulando novas vozes sociais e entrecruzando ideias que, normalmente, não são reprodutivas e sim responsivas, questionadoras, reflexivas, renovando as formas de dizer, de expressar, tornando-se um texto híbrido, dinâmico, aberto.

O artigo de opinião, tecnicamente, tem um problema e uma tese. Normalmente é um problema que está em discussão na ordem social, às vezes, surge de um questionamento. Outras vezes, o autor pode tomar um episódio representativo e se posicionar em relação a ele, defendendo uma tese. Carrega em si a voz da autoridade e que, de alguma maneira, dá certa consistência ao que ele afirma, entretanto, independentemente da marca de pessoalidade, de opinião, espera-se que o autor traga uma quantidade de argumentos independentes que deem sustentabilidade ao que diz, uma vez que o debate enfraquece se proferido apenas na condição retórica. Assim sendo, é comum no artigo de opinião, trazer vozes que estejam envolvidas dentro do campo de debate que se instaura, então, se a questão estiver dentro do campo do alcoolismo, é pertinente trazer para a discussão pedagogos, médicos, psicólogos, agentes de segurança pública, enfim, um corpo que entenda e que tenha autoridade para falar sobre o assunto.

Segundo Britto (2016), em comunicação pessoal[3], prototipicamente, um artigo de opinião é um investimento na exposição e defesa de uma ideia sobre um tema ou assunto de relevância para quem diz/escreve e para quem ouve/ler. Tem, portanto, caráter persuasivo, de convencimento e mobilização. Já a crônica é um exercício de dissimulação, é um jogo, uma aposta na imaginação, na dispersão, na distração, no pitoresco, no curioso, no irrelevante, no insignificante. Então, em princípio, não tem a intenção persuasiva, embora muitas vezes essa característica possa ser mais exposta e, quando isso ocorre, há maior aproximação dela com o artigo de opinião, demonstrando entre eles mais aproximações do que possamos supor, fato natural considerando que "cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados"

[3] Comunicação pessoal em sessão de orientação em 14/04/2016.

(BAKHTIN, 2011, p. 272). Daí a necessidade de considerar a fluidez e a flexibilidade entre esses gêneros e, de forma geral, de outros gêneros, saindo do formalismo dicotômico que cria limites rígidos que não correspondem aos reais usos dos gêneros textuais nas instâncias sociais.

Há o reconhecimento de que a crônica tende mais ao descritivo/narrativo, mas nada impede que tenha caráter dissertativo/opinativo. No entanto, como não tem compromisso com a realidade concreta, dificilmente ela avançará para um ensaio, para a exposição formal, como geralmente se faz em um artigo de opinião. Uma crônica pode enveredar para a defesa de uma ideia, para a realidade concreta, em função de certo empenho especial que o autor tenha em relação ao tema que aborda.

Nesse sentido, certos textos veiculados no jornal, tratam de temas diversos, normalmente ligados à contemporaneidade, voltando-se a assuntos da ordem do dia, dando um olhar mais subjetivo, de comentário e de opinião, com ou sem a apresentação clara de um ponto de vista, mas certamente, sem a preocupação de sustentá-la com argumentos objetivos em que se pode até narrar, porém uma narração mais preocupada com o episódio que com a personagem em si, mostrando um caso relativamente paradigmático ou interessante do ponto de vista que, propriamente contar uma história. Às vezes, ainda podem se abrir um pouco mais para o humor, para o sarcasmo, para a ironia. Estes textos, espécies de artigos de coluna, têm uma aproximação forte com a crônica e estão, em certa medida, no limite exato entre esta e o artigo de opinião, demostrando, claramente, que esses gêneros, assim como os gêneros de forma geral, não são fechados, engessados.

Na OLP, tanto a crônica quanto o artigo de opinião, foram didatizados de uma forma excessiva, na qual se fechou os gêneros não possibilitando as mobilidades próprias dos discursos, criando-se “modelitos”, não obstante haver na própria olimpíada o discurso do não engessamento “tome como parâmetro, não como regra”, este constitui uma ambiguidade que traz prejuízos à compreensão e à produção de texto. Tomemos como exemplo o caso da crônica: a ideia de crônica trabalhada pela OLP não abrange a diversidade de produção do que poderia se chamar subgênero crônica literária, nem tampouco chega a contemplar o macrogênero crônica. Isso, substancialmente, gera

algumas tensões, principalmente na produção e na avaliação dos textos produzidos no âmbito desse concurso.

O QUE NOS DIZEM OS TEXTOS SEMIFINALISTAS DA OLP 2014?

No estudo feito com 250 textos semifinalistas da OLP 2014, os resultados apontaram que, das 125 crônicas, podemos dizer que 86 se definiram, claramente, como crônicas prototípicas internas à OLP, ou seja, produzidas conforme o padrão requerido pelo concurso; dos 125 artigos de opinião, 84 se apresentaram prototípicos nos moldes que propõe a OLP. Isso demonstra que parte considerável desses textos se apoia, se sustenta nos modelos que a Olimpíada deu como referências, ficando no limite exato, e é possível que, quanto mais seguirem os roteiros, mais fixas se tornem, e isso se dá porque, aparentemente, foram produzidos de maneira submetida aos moldes orientadores, em que se está produzindo na escola e num âmbito de um certame e, como todo concurso, tem suas etapas e seus critérios de seleção definidos, muitas vezes, num contexto de competição, professores e alunos, infelizmente, tornam o ganhar mais importante que o aprender.

Na verdade, o que se observa é que não se está dando conta do processo de transposição do gênero do ambiente social para o ambiente pedagógico. Se está criando modelos idealizados de crônica e de artigos de opinião, em que se produz ou superproduz o chamado processo de didatização do gênero, de que fala Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004), em uma das sessões do livro “Gêneros orais e escritos na escola”.

Dolz e Schneuwly (2004) são muito claros e objetivos, ao tratarem do processo de didatização dos gêneros, afirmando categoricamente que esses textos, ao irem para a escola, deixam de ser somente instrumentos de comunicação para se tornarem principalmente objetos de ensino-aprendizagem e, assim, sofrem um desdobramento forçado em que “a comunicação desaparece quase que totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 65).

A forma segmentada com que se opera com os gêneros textuais traz alguns desafios para professores e alunos e para a própria organização do projeto, pois, em alguns casos, principalmente aquelas em que os professores tomam o material como referência e não como norma, surgem produções que não apresentam as supostas características requeridas nos cadernos orientadores da OLP, aflorando textos mais soltos, abertos, fronteiriços, reais. Assim, os estudos revelaram que 11 das 125 crônicas apresentam fronteiras com o artigo de opinião e que 17 dos 125 artigos de opinião mostraram-se fronteiriços com a crônica, em maior ou menor grau.

Para entender como ocorre a confluência entre a crônica e o artigo de opinião analisemos um trecho da crônica “Sociedade secreta das galinhas”, produzida em no âmbito da OLP 2014, por um aluno de Muzambinho/MG.

> Cá estamos em Muzambinho a cidade pacata que virou notícia por algo inusitado, as galinhas. Na verdade, o motivo de atenção da mídia aqui é uma lei que proíbe a criação dos pequenos bichinhos em zona urbana. Pobres galinhas! Algumas pessoas concordam, mas outras discordam. Acham um absurdo criar uma lei sobre algo sem importância. Os ladrões de galinha estão indignados... e a fonte de renda deles, quem vai garantir?

O texto se constrói em torno de uma polêmica e uma tese “a proibição da criação de galinhas em zona urbana”, o que é mais comum no artigo de opinião, em que, normalmente, se toma um problema, uma polêmica e se posiciona diante dela. Entretanto, a forma irônica, leve, sem uma densidade argumentativa, de mobilização e convencimento, o aproxima da crônica, ficando o texto entremeado de narração/comentário/opinião, num ir e vir entre a crônica e o artigo de opinião de opinião, em que nem se projeta altamente subjetivo nem avança para uma exposição mais densa, constituindo-se em um texto fronteiriço, híbrido.

Algo semelhante ocorre com o texto “Passado que não passou”, também produzido na OLP 2014, no qual o articulista se apropria de um tom literário, intimista, de linguagem solta e descontraída, impressionista, próxima da crônica para concluir seu artigo e ressalvar a sua opinião, o que não descaracteriza seu texto enquanto artigo de opinião. É o que se visualiza nas frases finais do texto:

> E quando me perguntarem, ao descobrirem que vivi na Cidade dos Loucos, se sou biista ou bonifacista, se sou louco ou são, responderei sem

> sombra de dúvida: sou filho adotivo de Barbacena, cidade de subidas intermináveis e pessoas memoráveis. Sou filho da cidade das rosas, do céu mais bonito que já vi. Louco eu seria se não visse beleza no “trem” de Minas, como no“meu” do meu berço paulista. Talvez sejamos todos um pouco loucos, mas é uma loucura de querer sorrir – a tristeza já morou por muito tempo em nossa cidade e está convidada a se retirar.

Ao concluirmos a leitura, sentimos uma emoção em tom reflexivo, comum nas crônicas comentários/opinião de Rubem Braga (1960), quando se refere à cidade de Cachoeiro de Itapemirim: “Mas a mim é que não me escardincham assim, sem mais nem menos: não sou fêmea de cupim nem antônimo do póstumo nenhum; e sou cachoeirense, de Cachoeiro, honradamente — de Cachoeiro de Itapemirim!” (BRAGA, 1960, p.197).

Cabe observar que esse tom analítico sem ter projeção mais densa, pesada, é também comum em textos híbridos que circulam hoje na imprensa, em especial a eletrônica. Assim, ainda que dentro do núcleo do que seria um gênero não bem categorizado de circulação no âmbito social, o texto não corresponde ao que a OLP tem dado como referência para a compreensão do gênero artigo de opinião, uma vez que não apresenta as vozes antagônicas, não traz dados estatísticos formais, embora isso já venha mudando a partir da edição de 2016, quando foram percebidas certas aberturas, em especial, com relação aos textos oferecidos como apoio para o trabalho nas oficinas em sala de aula, percebendo-se maior maleabilidade, principalmente na linguagem.

Assim, de maneira geral, alguns textos não avançam plenamente para a crônica, porque não ficam na percepção impressionista, aparecendo em algumas partes percepção mais formal; mas tampouco se constituem como artigos de opinião, em essência, pois não têm tema próprio do gênero que é, normalmente, uma questão que se coloca na ordem do dia e de relevância social; não há análise do fato, os autores apenas explicitam as situações de forma desprovida de reflexão. Embora, em minoria, não mais que 25% do total, esses textos revelam que os gêneros textuais não são fixos, rígidos, com formas engessadas.

Sugere-se que haja um pouco mais de cuidado no tratamento do material pedagógico da OLP, uma vez que os modelos que ele traz são possibilidades e não estruturas pré-fixadas, pois quando se leva à risca essas proposições sem permitir questionamentos, adaptações ou novas possibilidades, perde-se a percepção do que se

está fazendo e se reduz a produção de texto a mero exercício escolar, artificial que atende a uma finalidade específica.

Na realidade, as ações realizadas pela OLP constituem um passo importante para o desenvolvimento da leitura e da produção de texto em sala de aula, principalmente porque vivemos em uma sociedade em que o ensino ainda está muito preso às artificialidades e incoerências da gramática normativa. Entretanto, as dificuldades apresentadas no processo de apreensão, compreensão e operação dos gêneros têm requerido ajustes essenciais para o melhor desenvolvimento das atividades e, por conseguinte, para a melhor aprendizagem dos alunos. As críticas que se tecem durante esse trabalho não desmerecem o que já se fez, mas sinaliza para a necessidade de mudanças para melhor fazer.

Assim, é preciso nos perguntar: em que medida esse modelo de ensino tem contribuído para desenvolver, de fato, as diversas capacidades comunicativas? Quais são os limites e capacidades que esse modelo de didatização de gêneros textuais apresenta, considerando os objetivos escolares e os usos sociais?

Se operamos com os discursos vivos, cheios de significações, de sentidos, de compreensões e interpretações, não tem como trabalhar com o fechado, com o certo, com a segurança, pois escolher esse novo horizonte, requer “abandonar a segurança dos enunciados para preferir as incertezas da enunciação; aceitar a subjetividade e a criação como terreno próprio da linguagem e seu movimento; enfim, preferir o acontecimento à estrutura, apostar na instabilidade para nela encontrar sentidos novos” (GERALDI, 2010, p. 81).

Portanto, questões dessa natureza nos convidam ao debate em que não se pode pensar em ensinar gênero com regras duras e rígidas de identificação de objetos vazios, pois isso não resolve o problema do ensino da língua, ao contrário causa um problema prático, conceitual e metodológico que torna o trabalho com gêneros textuais fraco, insuficiente e contraditório.

DERIVAÇÕES DIDÁTICAS

Os gêneros textuais são elementos sociais, históricos, reais e fazem parte da vida das pessoas, sendo usados nas diversas situações comunicativas, transformando-se conforme a sociedade vai se moldando, o que não é diferente com a crônica e o artigo de opinião. Antes de serem objetos pedagógicos, são objetos sociais e, em sua essência, devem ser e está a serviço da comunicação, da linguagem, e isso não pode nem deve ser perdido de vista, independentemente de qualquer outro objetivo que se destine a eles, inclusive o didático.

A transposição dos gêneros textuais para o ambiente escolar transforma o gênero de origem em uma variante escolar do gênero, em que o aluno se encontra num ambiente, em parte fictício, com fins de aprendizagem (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 70), criando certo artificialismo da situação real de linguagem, mas que, em princípio, tem a intenção de ser a mais próxima possível da realidade. Essa prática, além de centrar o foco no ensino e não na aprendizagem, fixando os gêneros como objetos de ensino, em que se aprende e se exercita, gera uma dicotomia entre escola e sociedade, distanciando as práticas escolares das práticas sociais, não permitindo a superação dos limites educacionais que já tínhamos no passado.

Simplificar os gêneros textuais, dando ênfase em certas dimensões, reduzindo sua natureza comunicacional e enrijecendo suas estruturas, é um caminho possível, até prático, mas perigoso, em especial ao ensino da leitura e da escrita, em que os gêneros deveriam ser abertos, soltos, já que se entrecruzam, se interpenetram, criando novas formas, gerando conhecimento, o que vai muito além da simples compreensão, dissecação, apropriação e produção das estruturas fixas dos gêneros textuais e entende que “saber ler e escrever implica dispor de conhecimento elaborado para poder usá-lo para participar e intervir na sociedade” (BRITTO, 2007, P. 1).

Assim, não tomemos o ensino por meio de gêneros textuais às cegas, como o salvador da pátria, mas como possibilidade interessante para a constituição de uma educação que pode se voltar para as práticas reais de uso da língua, apropriando-se delas para a produção de conhecimento, como se entende que foi o princípio que impulsionou a proposição desses objetos sociais para uso pedagógico. Logo, talvez seja preciso olhar mais para o texto que para o gênero, aprendendo e ensino com ele, saindo

do modismo e do comodismo da certeza para construir o conhecimento nas singularidades das ocasiões.

REFERÊNCIAS

A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para a produção de textos/ [equipe de produção Maria Aparecida Laginestra, Maria imaculada Pereira].- São Paulo: Cenpec. Edição 2016. (Coleção da Olimpíada).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. – 6ª ed.– São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRITTO (2015) Luiz Percival Leme. Aula de orientação. Gravação inédita em 18/04/2016. Sala LELIT.

BRITTO (2007) Luiz Percival Leme. **Escola, ensino, letramento e conhecimento.** Calidoscópio. São Leopoldo, RS. Vol. 5, n. 1, jan/abr 2007, p. 24-30.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In Gêneros textuais & ensino/ Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (organizadoras).-São Paulo: Parábola editorial, 2010.

SABERES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE EGRESSOS DO MOVA BELÉM/PA

Jaqueline Teixeira Gomes (UEPA)[1]

RESUMO: A intenção deste estudo é investigar a contribuição das práticas de alfabetização do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) nas práticas de letramento vivenciadas por egressos, destacando o bairro do Jurunas, Belém/PA. Desse modo, o bairro do Jurunas se constitui como o *lócus* deste estudo. Apresenta como objetivos: analisar a contribuição do MOVA Belém para o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas; identificar a relação do MOVA Belém com o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas, a partir dos relatos orais dos mesmos; mapear os eventos e práticas de letramento que os egressos participam, hoje; e, apontar se essas pessoas tiveram outras experiências escolares antes e/ou após o MOVA Belém, como forma de compreender quais as contribuições efetivas do programa para a vida desses egressos, no sentido de estimular ou não a continuidade da escolarização formal. Do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa pautada em uma abordagem qualitativa. Desse modo, lançamos mão da História oral e da História de vida como técnicas de produção de dados, e da entrevista e aplicação de testes, como instrumentos de pesquisa. A análise se deu à luz do aporte teórico dos estudos do letramento. Nosso olhar para os relatos atentou para indícios de que as práticas educativas do MOVA Belém foram fundamentais para uma nova forma de participar de práticas letradas. Entre as práticas e eventos de letramento que os entrevistados participam, encontram-se vários tipos de letramento, sendo assim, dadas as condições políticas, sociais, culturais e econômicas, a aquisição e o usos da escrita vão gerar diferentes tipos de letramento, que resultarão em diferentes *estados* ou *condições* de pessoas letradas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA); Letramento.

ABSTRACT: The intention of this study is to investigate the contribution of literacy practices of the Youth and Adult Literacy Movement (MOVA) in literacy practices experienced by graduates, highlighting the neighborhood of Jurunas, Belém / PA. In this way, the neighborhood of Jurunas constitutes the locus of this study. It presents as objectives: to analyze the contribution of MOVA Belém to the process of literacy of graduates of the neighborhood of Jurunas; To identify the relationship of MOVA Belém with the process of literacy of graduates of the neighborhood of Jurunas, based on their oral reports; Map the events and practices of literacy that the alumni participate, today; And to indicate if these people had other school experiences before and / or after MOVA

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: jackgomesufpa@hotmail.com

Belém, as a way of understanding the effective contributions of the program to the life of these graduates, in order to stimulate or not the continuity of formal schooling. From the methodological point of view, this is a research based on a qualitative approach. In this way, we use Oral History and Life History as techniques of data production, and interviewing and applying tests as research tools. The analysis took place in the light of the theoretical contribution of literacy studies. Our look at the reports has pointed to indications that the educational practices of MOVA Belém were fundamental to a new way of participating in literate practices. Among the literacy practices and events that the interviewees participate in are various types of literacy, so, given the political, social, cultural and economic conditions, the acquisition and use of writing will generate different types of literacy, which will result in different states or conditions of lawyers.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; Youth and Adult Literacy Movement (MOVA); Literature.

Introdução

Neste estudo venho me debruçando acerca da realidade social de jovens e adultos analfabetos, que me move no sentido de trazer para o campo das produções acadêmicas os feitos desse coletivo, que cotidianamente buscam driblar as dificuldades do mundo escrito.

Em 2010, por ocasião do meu ingresso no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará (UFPA), passei a inclinar minhas leituras, com maior dedicação, a questões sociais e educacionais da nossa região amazônica. Por meio das leituras, das discussões e reflexões em sala de aula, e das disciplinas específicas que versavam sobre a realidade social e educacional de seres humanos que não frequentaram a escola quando crianças ou dela foram excluídos, vislumbrando trajetórias de vida marcadas pela exclusão, decidi por me debruçar sobre tais questões.

O interesse por desenvolver um estudo sobre o alunado da educação de jovens e adultos só aumentou no decorrer do curso, e com ele o de trabalhar a questão do letramento, uma vez que são seres humanos que vivenciam em grande parte experiências de escolarização que tem como foco apenas o processo de codificação e decodificação de palavras, ou seja, não vivenciam processos de alfabetização em que a atenção se volta para questões do contexto real, uma vez que, vivendo em uma sociedade letrada, na qual são expostos a diferentes linguagens, restringir o processo de

alfabetização à apropriação da linguagem escrita é deixar de considerar suas experiências de vida, e, consequentemente, a oportunidade de ampliar seus conhecimentos.

São seres humanos que vivem em sociedades letradas, expostos a diferentes linguagens, que os exigem conhecimentos específicos, por isso, não podemos considerá-los como totalmente analfabetos. Convivem com diferentes linguagens, leem diversos gêneros textuais como placas de ônibus, embalagens de produtos, placas de sinalização, dentre outros, cotidianamente. Desse modo, podemos afirmar que estão imersos em variadas práticas de letramento.

Os avanços dos estudos do letramento, nas produções acadêmicas a nível de Pós-Graduação, apontam novas exigências da sociedade letrada, demonstrando que ser apenas alfabetizado não é condição suficiente para responder adequadamente às suas demandas.

Com meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Estado do Pará, a vontade de continuar ampliando as discussões que me acompanham desde a graduação só aumentou, sobretudo com a oportunidade de optar pela área de interesse Práticas de letramento na Amazônia, da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

A intenção deste estudo é investigar a contribuição das práticas de alfabetização do programa nas práticas de letramento vivenciadas por egressos, destacando o bairro do Jurunas.

Desse modo, o bairro do Jurunas se constitui como *lócus* deste estudo, por se tratar de um dos bairros mais antigos e populosos de Belém e que apresenta o maior número de turmas do MOVA na cidade. Esse quantitativo de turmas está diretamente relacionado à localização do bairro, que se constitui como uma das principais vias de entrada e saída da cidade, sobretudo a entrada de famílias de origem ribeirinha, pelos portos localizados na Avenida Bernardo Sayão, uma de suas principais via de acesso.

Pode-se destacar, portanto, que a relevância deste estudo se ancora na possibilidade de ampliação de pesquisas científicas no contexto amazônico, relacionadas às discussões sobre letramento de jovens e adultos, bem como a ampliação do próprio

conceito letramento, para seu desenvolvimento em políticas públicas direcionadas ao processo de alfabetização de jovens e adultos.

A intenção deste estudo é investigar as práticas e eventos de letramento que egressos do MOVA Belém, no bairro do jurunas, passaram a participar após as práticas educativas vivenciadas no decorrer do programa. Nesse sentido, elegemos a questão que orienta este estudo, a saber: quais as contribuições do processo de alfabetização do MOVA Belém para o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas?

Tal questão nos permitiu delinear como objetivo geral analisar a contribuição do MOVA Belém para o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas. Para tanto, traçamos três objetivos específicos, a saber: identificar a relação do MOVA Belém com o processo de letramento de egressos do bairro do Jurunas, a partir dos relatos orais dos mesmos; mapear os eventos e práticas de letramento que os egressos participam, hoje; e, apontar se essas pessoas tiveram outras experiências escolares antes e/ou após o MOVA Belém, como forma de compreender quais as contribuições efetivas do programa para a vida desses egressos, no sentido de estimular ou não a continuidade da escolarização formal.

Ao reconhecer a complexidade deste estudo, justificamos nosso percurso metodológico a partir de uma perspectiva que nos permiti desviar o olhar para a educação do cotidiano, destacando os saberes produzidos nas práticas sociais e culturais dos coletivos humanos. Desse modo, este estudo apresenta uma abordagem qualitativa, com aportes teóricos: os advindos da educação: Freire (1981; 1987; 2006) e Brandão (2001; 2002); da educação de jovens e adultos: Arroyo (2011), Haddadi e Di Pierro (2000) e Soares (2007); do letramento: Kleiman (1995; 2005; 2007), Rojo (1998; 2009) e Soares (1998); dentre outros que nos possibilitou aguçar este estudo.

Educação de jovens e adultos: algumas reflexões

Constata-se, ao longo da história, a grande dificuldade de os programas de alfabetização voltados à jovens e adultos cumprirem com aquilo que se projeta nos documentos oficiais. Desse modo, as produções, nas quais nos baseamos para este

estudo, mostram a fragilidade nas políticas governamentais para esse coletivo humano, que, como consequência, ofertam uma educação de baixa qualidade.

É na história recente de nosso país que a educação de adultos começou a definir sua identidade. No início do século XX, houve uma grande mobilização social em defesa da erradicação do analfabetismo no país por parte dos intelectuais, que culpavam as pessoas analfabetas pelo atraso econômico. E, com isso, as campanhas de educação de jovens e adultos foram ganhando força.

Foi somente em meados dos anos de 1940 que a educação de adultos ganhou visibilidade no âmbito das políticas nacionais, com forte influência da Constituição de 1934. Foi durante o Governo Vargas que a educação passou a ser considerada como direito de todos e dever do Estado. E, posteriormente, com o Plano Nacional de Educação (PNE), que pela primeira vez permitiu à educação de adultos uma atenção especial, ao estender o ensino primário integral obrigatório às pessoas adultas.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o país iniciou um processo de fortalecimento dos princípios da democracia, com a pressão de alguns organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual fez várias recomendações aos países com alto índice de analfabetismo, para que fossem diminuídos esses indicadores, com um olhar especial aos adultos.

A partir disso, em 1947, o governo lançou a primeira Campanha Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos, de iniciativa do Ministério da Educação e Saúde, como política governamental, que visava à elevação do nível de escolarização de adultos, propondo algumas metas de alfabetização, as quais previam a alfabetização do educando em apenas três meses, e a conclusão do ensino primário num prazo bem menor do que o estabelecido aos alunos do ensino convencional. O que resultou na ampliação da discussão sobreo analfabetismo e a educação de adultos, além da reflexão acerca da necessidade de ‘elevação’ cultural dos cidadãos.

Ainda no mesmo ano, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que visava, nas palavras de Haddad e Di Pierro (2000, p. 111): “a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos

analfabetos". Ou seja, levar a educação a todos os brasileiros analfabetos, a partir da organização de uma ampla estrutura administrativa para disseminar a todo o país a importância de investimentos financeiros e pedagógicos na educação de adultos. E, o Estado foi o responsável por essa iniciativa, assumindo o papel de indutor, e delegando às unidades federadas a responsabilidade pela contratação de docentes para atuar na educação desse alunado, pela matrícula desse público, e pela supervisão das atividades desenvolvidas.

Embora essa campanha tenha sido importante para disseminar a discussão da necessidade de uma educação específica a adultos, e a erradicação do analfabetismo no país, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 60) ressaltam que: "não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino". Entretanto, instaurou no país um campo de reflexão pedagógica acerca da temática, que veio se consolidar somente nos anos 60, com as ideias de Paulo Freire.

Desde o início da década de 1940, a educação de jovens e adultos vem ganhando visibilidade. O Estado passou a conceder os direitos sociais a esses sujeitos, em resposta à pressão das massas populares, que se organizavam em defesa do direito da cidadania e, consequentemente, por melhores condições de vida. Porém, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), o Estado passou a concretizar esses direitos em políticas públicas como "estratégia de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais".

No final da década de 1950 e início da década de 1960, surge uma nova visão do problema de alfabetização no país, a partir da expressão 'Educação popular', marcada pelas ideias de Freire e pelos movimentos sociais, que defendiam a vinculação entre alfabetização e conscientização e, consequentemente, a transformação das condições de vida dos sujeitos pertencentes às massas populares, com foco para as dimensões social e políticas (PEREIRA, 2005).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, a educação de jovens e adultos passa a ser considerada uma modalidade da educação básica.

No entanto, as conquistas obtidas por meio dos documentos oficiais, ainda, não são suficientes para assegurar uma educação de qualidade aos jovens e adultos, e que esteja de acordo com suas especificidades, e, muito menos, que os mesmos de fato tenham acesso a essa educação escolar.

É importante ressaltar que, segundo Pereira (2005), os programas, que antes eram destinados somente a adultos, passaram a incorporar o segmento jovem da sociedade, dando uma nova roupagem aos programas de alfabetização, agora, chamada de educação de jovens e adultos.

Os desafios da alfabetização na educação de jovens e adultos

A história da educação de jovens e adultos está fortemente ligada à história da alfabetização de jovens e adultos que vivenciaram um processo de exclusão precoce da escola ou que tiveram uma experiência de escolarização tardia. Portanto, educar virou sinônimo de alfabetizar. Essa alfabetização, entretanto, está fortemente atrelada a campanhas e programas de alfabetização que, na maioria das vezes, se revelam pouco adequados, e que apresentam resultados limitados.

Sobre essa discussão, Pereira (2005, p. 20) ressalta que: “a forma crítica e problematizadora da realidade com a qual se organizavam as propostas de alfabetização na década de 60 tem sido a referência que ainda vem subsidiando muitas ações”. As ideias de Paulo Freire continuam influenciando as principais campanhas e programas de alfabetização voltados para a educação de jovens e adultos.

As ações alfabetizadoras de jovens e adultos vêm sendo desenvolvidas de forma mais consistente. Não vemos, com a frequência que víamos antes, a reprodução de um modelo de alfabetização pautado na utilização de cartilhas, nas quais as palavras e frases são trabalhadas fora de um contexto real.

Percebemos, após o início das discussões sobre o letramento no Brasil, na década de 80, uma preocupação em aliar a alfabetização de jovens e adultos à realidade dos mesmos. E, sobre essa questão, Pereira (2005, p. 21) assim se justifica: “os estudos em torno do aprendizado da língua escrita, na década de 80, contribuíram tanto para ampliar

as discussões dos educadores sobre o ensino da leitura e da escrita quanto para modificar as práticas de alfabetização de adultos".

Na busca por uma alfabetização de jovens e adultos, que leve em consideração o uso social da leitura e escrita, as práticas devem estar direcionadas para as suas experiências concretas. E, ainda, devem contemplar a discussão que gira em torno da necessidade de se pensar um projeto político e revolucionário, que parta da autonomia do ser humano.

O desafio colocado para a alfabetização, portanto, seria propiciar ao alunado da educação de jovens e adultos sua plena inserção em práticas letradas, enfatizando os usos sociais da leitura e escrita, e, não somente, a codificação e decodificação de letras, palavras e frases. E, ainda, precisamos nos atentar para as práticas educativas dos programas de alfabetização, que em sua maioria, têm curta duração, e que não levam em consideração as singularidades de seus alunos.

Desse modo, nos últimos anos, os estudos do letramento vêm ganhando destaques, uma vez que suas discussões giram em torno da preocupação com a função social da leitura e escrita, destacando a necessidade de preparar o ser humano para agir com mais autonomia em nossa sociedade.

O lugar do letramento

Os estudos sobre letramento tiveram início nos Estados Unidos, e em alguns países da Europa como, França, Inglaterra e Portugal, após a Segunda Guerra Mundial. Seus pesquisadores iniciaram os estudos ao perceberem que não se podia estabelecer parâmetros que afirmassem que uma pessoa por ser alfabetizada, necessariamente, conseguia lidar satisfatoriamente com as práticas sociais que envolviam a escrita (SOARES, 2004).

Esses estudos estavam voltados para a as discussões que giravam em torno da necessidade das pessoas dominarem as habilidades de leitura e escrita para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que as exigiam (SOARES, 2004). Sustentavam a hipótese, portanto, de que o domínio e o uso da escrita

trazem consequências para a sociedade, influenciando as dimensões: cognitiva, linguística, sociocultural, política e econômica (PEREIRA, 2005).

Tais discussões se ampliaram e, em meados dos anos de 1980, foram introduzidas e iniciadas no Brasil, a partir de pesquisas e estudos acadêmicos realizados por pesquisadores das áreas da educação e linguística. À época, sentia-se falta de um conceito que refletisse a figura da pessoa capaz de fazer uso adequado e competente da escrita.

O termo letramento é uma versão para o Português da palavra *literacy,* de origem inglesa. Etimologicamente, a palavra vem do latim *littera* (letra), com o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação. Desse modo, o sentido atribuído ao termo letramento é o da apropriação da escrita, num sentido mais amplo, do que apenas a apropriação do código alfabético, ou seja, da alfabetização (SOARES, 1998).

Os primeiros registros do uso do termo no Brasil se encontram na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato (1986), em que utilizou o termo para vislumbrar aspectos pertinentes à psicolinguística. Seguidamente, na obra “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de Leda Tfouni (1988), dois anos mais tarde, em que a autora descortinou aspectos referentes às práticas sociais da escrita, e as possíveis mudanças por elas causadas, ao estabelecer os aspectos sociais da língua escrita (SOARES, 1998).

Já nos anos de 1990, o conceito letramento passou a ser trabalhado com maior aprofundamento teórico, a partir das publicações de Kleiman (1995) e Soares (1998), predominantes nas literaturas especializadas, nas áreas da linguística e da educação, respectivamente (SOARES, 2004).

Segundo Kleiman (1995), os estudos sobre letramento iniciaram no momento em que a escrita passou a ser exigida nas sociedades industrializadas, modificando a dinâmica das relações sociais estabelecidas entre os seres humanos, e desses com o meio em que vivem. Para a autora, a concepção de letramento está relacionada às práticas sociais de leitura e de escrita, e enfatiza a função e o impacto social dessas práticas em nossa sociedade, que assim se justifica: “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e

enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (KLEIMAN, 1995, p. 19). Assim, as práticas de leitura e escrita estão presentes em todos os espaços, assumindo diferentes funções.

Soares (1998) também contribui com as discussões acerca do letramento, conceituando-o como o *estado* ou *condição* de indivíduos e grupos sociais que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita em sociedades letradas. E, ainda, avança nas discussões ao contribuir com seus estudos sobre outros tipos de letramento, utilizando o termo *letramentos*. Concepção que Rojo (2002) reforça ao levar as discutições para o campo dos *multiletramentos*, já que, também, para a autora não existe um único tipo de letramento, e, sim, letramentos.

Sendo assim, dadas as condições políticas, sociais, culturais e econômicas, a aquisição e o uso da escrita vão gerar diferentes tipos de letramento, que resultarão em diferentes *estados* ou *condições* de pessoas letradas.

Resultados e discussão

Este estudo contou com a colaboração e disposição de quatro egressos do MOVA Belém, do bairro do Jurunas, sendo dois homens e duas mulheres, com faixas etárias que variam entre 44 a 72 anos de idade. Todos residentes do bairro do Jurunas.

Todos vieram do interior do estado à procura de uma possibilidade de vida melhor. São pessoas oriundas de famílias ribeirinhas, que tiveram de ajudar desde a infância no sustento familiar, justificando o fato de não terem frequentado à escola quando criança, com exceção da dona Margarida, que não estudou por falta de sua documentação pessoal.

Perfil dos entrevistados

Nome	Idade	Cidade de origem	Profissão	Religião	Escolaridade
João	72	Chaves/PA	Aposentado	Evangélico	1º ano (incompleto)

Lurdes	65	Bujaru/ PA	Aposentada/ Diarista	Evangélica	3º ano (incompleto)
Raimundo	53	Igarapé-miri/PA	Açougueiro	Católico	1º ano(incompleto)
Margarida	44	Moju/PA	Diarista	Católica	1º ano(incompleto)

Fonte: Pesquisa de campo. Janeiro a março de 2016.

Nosso olhar para os relatos de egressos atentou para indícios de que as práticas educativas do MOVA Belém foram fundamentais para uma nova forma de participar de práticas letradas, registrando momentos em que essa participação se tornou mais efetiva. Em tais indícios, destacaram-se as possibilidades de: locomover-se de um lugar a outro, sem que tenham que pedir para alguém acompanha-los; ler objetos de estudos, que, antes, apresentava-se como algo impossível; ler rótulos de produtos em supermercados; identificar tipos de documentos; assinar seus nomes, sem precisar 'sujar' os dedos; ler as notícias em jornais ou revistas, atualizando-se sobre os acontecimentos do bairro, da cidade, do país; expressar-se com mais facilidade; atualizar-se quanto as horas; conseguir um emprego melhor; dentre outras possibilidades que emergiram a partir das falas dos entrevistados, e que foram validadas a partir da aplicação dos testes.

Portanto, embora um dos entrevistados não ter aprendido a ler e escrever, no caso do seu João, percebemos que todos apresentaram avanços quanto a participação em práticas letradas. Isso se explica pelo fato de que uma pessoa não precisa ser alfabetizada para ser considerada letrada. Para Kleiman (2005, p. 14), "a alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente".

E, ainda, o termo letramento se apresenta para além da alfabetização na medida em que não se restringe às práticas sociais da leitura e escrita, pois, podemos falar em vários tipos de letramento, como os letramentos: digital, oral, literário, visual, bancário, dentre outros.

Desse modo, observamos nos relatos dos entrevistados uma maior relação com as práticas letradas, pois, há significativos avanços quanto à participação nessas práticas,

que se apresentam em seu cotidiano, que, antes, não acontecia de forma efetiva. A exemplo da satisfação em superar as limitações quanto à possibilidade de se locomover de um lugar a outro.

Percebemos, assim, que para uma mesma finalidade, ir de um lugar a outro, os entrevistados lançaram mão de estratégias distintas, que em nossa análise se trataram da utilização de dois tipos de letramento: o escrito e o visual. Dona Terezinha e seu Raimundo, por terem aprendido a ler, durante as atividades do MOVA, conseguem a partir do letramento escrito identificar os nomes das ruas. Já seu João, por não ter aprendido a ler palavras, mas suas iniciais, 'lê' os ônibus a partir do letramento visual, pois, consegue identificá-los pelas iniciais, bem como pelo tamanho das palavras, e pela cor.

A partir dos relatos dos entrevistados, destaca-se a possibilidade de ler objetos de estudos como um das contribuições mais marcantes do MOVA, com exceção do seu João, que não aprendeu a ler.

Seu João lamenta por não ter aprendido a ler e escrever, sobretudo por não conseguir ler a bíblia, que para ele seria a realização de seu maior sonho. Sua justificativa é o fato de não ter estudado durante os 8 (oito) meses de aula, que é o tempo máximo que as turmas do MOVA funcionam, independentemente de qualquer contratempo.

Contudo, podemos afirmar que, embora não tenha aprendido a ler e escrever, seu João tem consciência da necessidade da aprendizagem do código escrito para uma participação mais ativa em práticas cotidianas, que exigem do ser humano o domínio da leitura e da escrita, sobretudo por vivermos em sociedade chamada grafocêntrica, porque a vida social é organizada em torno da escrita.

As práticas de leitura e escrita estão presentes em todos os espaços, assumindo diferentes funções. A escrita possibilita ao ser humano: elaborar documentos, fazer circular informações, organizar sua vida, comunicar-se à distância, propagar saberes, entre outras possibilidades.

A partir do aprendizado da leitura e da escrita, muitas outras conquistas foram alcançadas, como, por exemplo, saber se expressar melhor, ter sua alta-estima mais elevada, bem como conquistar um emprego melhor, como no caso do seu Raimundo que, antes das atividades do MOVA, trabalhava na parte da limpeza, entretanto, após essa

experiência no MOVA, passou a trabalhar na parte do açougue, por saber falar melhor com as pessoas, ler os nomes das carnes, bem como lidar com os códigos dos produtos, e preços. A partir disso, percebemos as presenças das práticas do letramento oral, do letramento ideológico, do letramento matemático nas práticas cotidianas dessas pessoas.

Encontramos, ainda, a presença do letramento bancário nas falas de seu João e seu Raimundo. Embora, não saibam ler documentos bancários, só de perceberem sua importância já é uma prática de letramento bancário, bem como só de perceberem a importância de saber utilizar o caixa eletrônico, pode-se considerar uma prática de letramento digital. Como, também, a partir do fato de dona Lurdes lê a bíblia pelo celular, pode-se dizer que vivencia uma prática de letramento digital.

Essas práticas estão relacionadas à aprendizagem que tiveram no MOVA, pois, de acordo com seu João, a professora trabalhava em sala de aula com documentos do dia a dia, como contas de água e de luz. Desse modo, hoje, consegue identificar um documento bancário pela presença do código de barras, característica marcante desse tipo de documento. E, no caso do letramento digital, a característica mais marcante é a leitura não mais no papel, mas na tela. Nesse caso, o domínio do letramento escrito foi um imperativo para dona Lurdes ler a bíblia na tela do celular.

Destacam-se, então, nos relatos dos egressos, uma maior participação em práticas letradas, que não se restringem ao uso da leitura e da escrita, como destacamos, anteriormente, vivenciando experiências do cotidiano que sempre se fizeram presentes, porém, que o medo os impediam de descobrir. A maior contribuição das práticas educativas do MOVA Belém, a nosso ver, foi a possibilidade de fazer com que essas pessoas se reconhecerem enquanto pessoas capazes de participar de qualquer prática cotidiana, mesmo que o objetivo maior do programa fosse apenas a aquisição da leitura e da escrita.

Ser capazes de assinarem seus próprios nomes, torna-os mais importantes aos olhos da sociedade. Não mais sujar os dedos, para muitos, pode significar pouca coisa, entretanto, para seu João, por exemplo, significa a possibilidade de uma vida mais digna.

Referências

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação. **Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Prof. Paulo Freire (MOVA Belém)**. Belém, PA: SEMEC, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1934.**

_____. **Constituição Brasileira de 1988.**

_____. **LDB 9394/96**. Brasília, 1996.

CALDART, Roseli (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CORRÊA, Sérgio Roberto Morais; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Amazônia:** a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/ multiculturais. Revista NERA- ANO 14, Nº 18- janeiro de 2011- ISSN: 1806- 6755.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/ 2001, p. 58- 77.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011. 12ª ed.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Mai/ Jun/ Jul/ Ago. 2000. Nº 14.

KLEIMAN, Angela B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**.*Projeto Temático Letramento do* Professor: UNICAMP, 2007

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. 10ª ed.

_____. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/ Unicamp & MEC, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2015. 2ª ed.

PEREIRA, Marina Lúcia de Carvalho. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/FHC-FUMEC, 2005. 1ª ed.

RODRIGUES, Carmem Izabel. **Vem do bairro do Jurunas**: sociabilidade e construção de identidades entre ribeirinhos em Belém-PA. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Recife, 2006.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Jaqueline Luzia da. **Letramento:** uma prática em busca da (re)leitura do mundo. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

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

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/ Fev/ Mar/ Abr/ 2004. Nº 25.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução de Lólio Lourenço Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PROJETOS DE EXTENSÃO: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO UNIVERSITARIA

Adriano da Silva da Silva (UFPA)[1]
Jonas Maia Lisboa (UFPA)[2]
Orientadora: Profa. M. Sc. Rita de Cássia Paiva (UFPA)[3]

RESUMO: Este trabalho busca demonstrar a importância da prática de ensino, através do projeto de pesquisa, ensino e extensão Guamá Bilíngue: Formação cidadã em E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira), no desenvolvimento do futuro professor. Para isso pretendemos evidenciar a influência que a prática dentro de tal projeto de extensão possui na formação docente, além de pontuar como e quais são os fatores trabalhados dentro do projeto que buscam transformar os alunos de graduação em profissionais competentes, experientes, reflexivos e socialmente engajados visto que o projeto em questão pretende ensinar espanhol para jovens em situação de vulnerabilidade social. Uma vez que além de ensinar uma segunda língua o projeto visa, também, passar uma formação cidadã consciente e responsável para seu público, observamos que a participação dos graduandos de letras/espanhol dentro do projeto contribui para um desenvolvimento docente diferenciado, dando perspectivas diferentes e ampliando seus conhecimentos no ambiente sócio escolar, já que tal experiência está em uma realidade divergente das realidades presentes no cronograma acadêmico. Sendo assim torna evidente a influência positiva que a atuação dentro de um projeto de ensino e extensão exerce sobre a formação do futuro professor.

PALAVRAS-CHAVES: Formação Docente; Projeto de Extensão; Guamá Bilíngue.

RESUMEN: Este trabajo enfatiza la importancia de la práctica de enseñanza, a través del proyecto de investigación, enseñanza y extensión *Guama bilingüe*: *Formação cidadã em E/LE* (español como lengua extranjera), en la formación de los futuros docentes. Para ello tenemos la intención de demostrar la influencia de la práctica, dentro del dicho proyecto de extensión, tiene en el desarrollo docente, y marcando cómo y cuáles son los factores que, trabajados en el proyecto, buscan transformar los estudiantes universitarios en profesionales competentes, experimentados, reflexivos y comprometidos socialmente ya que el proyecto en cuestión tiene como objetivo enseñar español a los jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Pese que, allá de la enseñanza de una segunda lengua, el proyecto plantea compartir una formación ciudadana, consciente y responsable para su

[1] Estudante do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola na Universidade Federal do Pará. E-mail: adrianosilvasilva1985@hotmail.com.

[2] Estudante do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola na Universidade Federal do Pará. E-mail: Jonaslisboa.pa@gmail.com.

[3] Professora Mestre da Universidade Federal do Pará, fundadora e coordenadora do projeto pesquisa, ensino e extensão *Guamá Bilíngue: Formação cidadã em E/LE* (Espanhol como Língua Estrangeira). E-mail: ms.professora.cassia@hotmail.com.

público, se observó que la participación de los estudiantes de la carrera Letras/Español en el proyecto contribuye a una formación docente distinta, dándoles diferentes perspectivas y ampliando sus conocimientos en el ámbito escolar, ya que esta experiencia tiene una realidad dispareja de las realidades presentes en las matrices académicas. Por esto, creemos que sea evidente la influencia positiva que la actuación en un proyecto de enseñanza y extensión tiene sobre la formación del futuro profesor.

PALAVRAS CLAVES: Formación Docente; Proyecto de Extensión; Guamá Bilingue.

INTRODUÇÃO

Segundo experiências adquiridas durante o processo de extensa pesquisa dentro do projeto de pesquisa, ensino e extensão Guamá Bilíngue acreditamos que uma boa educação consiste em ter-se professores bem articulados em sala de aula, professores que devem passar por uma capacitação, e é esse preparo do futuro profissional da educação que se torna possível através do aperfeiçoamento do discente.

Devido a isso, cremos que ao inserirmos o aluno/pesquisador dentro de um programa de extensão sugerimos articulações metodológicas que proporcionam significativas mudanças na educação do discente, ou seja, ao participar de projetos extensivos o discente se depara com uma realidade diferente das estudadas em conceitos metodológicos abordados durante a formação acadêmica do aluno/pesquisador. A inserção do aluno na atividade de pesquisa extensiva o leva a criar uma percepção diferenciada de educação quando comparamos a ideia teórica com a pratica em sala de aula.

De acordo com Contreras (1990), devemos levar em consideração que quando um professor ingressa em uma escola, esse profissional insere-se em um contexto de ensino e aprendizagem regido por princípio e regras, e adentrar neste espaço e adequar-se ao convívio esperado pode significar, muitas vezes, a aceitação tácita de valores que não são reconhecidos pelo professor, este fator o leva a observar o contexto educativo com olhar de educador, pois se depara com uma atuação mais direta sendo responsável por um grupo de alunos, o desenvolvimento de determinado conteúdo e a formação de um saber.

Ao pensar e discutir a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, nos deparamos com várias propostas que salientam e reforçam a concepção de professor reflexivo que segundo Zeichner e Lisbon (1996 *apud* PESSOA & FREITAS, 2012), seria o profissional capacitado para enfrentar as restrições contextuais e institucionais, de refletir sobre sua prática à luz de teorias pessoais e coletivas, empregando um repertorio metodológico fundamentado em experiências e teorias sobre ensino-aprendizagem de línguas e, ainda ser crítico e consciente de seu papel como transformador social.

O Projeto *Guamá Bilíngue: Formação Cidadã em E/LE* (Espanhol como língua estrangeira), é um projeto de ensino, pesquisa e extensão que busca, no aluno da graduação, não somente a capacidade de desenvolver pesquisa acadêmica, mas também, práticas de ensino em sala de aula participando como professores/bolsistas, professores/voluntários ou somente como voluntários.

Tendo início no ano de 2010 o *Guamá Bilíngue*, surgiu com a iniciativa de um resgate social, onde inserido na comunidade próxima a Universidade Federal do Pará buscou por jovens e adolescentes em risco social, ou seja, alunos que estivessem por algum motivo perdendo o interesse pelos estudos e buscando caminhos contrários a educação, para através do ensino do espanhol fomentar uma formação critico-social nestes alunos.

Em 2016, tal iniciativa ganhou proporções maiores que o esperado gerando polos além dos arredores da Universidade, passou a abranger outros bairros da cidade de Belém e Ananindeua que possuem jovens e adolescentes em situação semelhante de vulnerabilidade social. Hoje contamos com polos em sete bairros diferentes devido aos dois novos projetos filiados ao *Guamá Bilíngue*, que são os projetos *Formação Cidadã em E/LE* e *Língua, Cultura e Cidadania*, que seguem as mesmas diretrizes do projeto original.

Os alunos que atuam no projeto dentro de sala são treinados e levados a refletir sobre a prática docente e a postura social do professor em sala, através das reuniões pedagógicas ocorridas os professores, bolsistas e voluntários que são orientados por professores já formados. Esses professores atuam no *Guamá Bilíngue* como

orientadores, que aconselham os novos pesquisadores na realidade vivida pelo mesmo dentro da comunidade escolar onde o projeto está inserido, tendo em vista que a iniciativa do projeto é a busca pela preparação de um profissional eficaz de qualidade e apto para enfrentar seu ambiente de trabalho.

O *Guamá Bilíngue* retrata, nos temas abordados em sala de aula, a realidade de muitos jovens, uma realidade marcada pela desconstrução do caráter cidadão através do consumo de drogas e álcool que os leva a uma perda da identidade social. O projeto busca uma maneira a levar aos alunos, alvos do projeto, uma formação de consciência cidadã sem que eles ao menos percebam a mudança de ideia que acontece através do ensino e da prática do espanhol.

Através de atividades em sala de aula, podemos desenvolver temas de relevância e problemática social como bullying, violência sexual, alcoolismo, entre outros temas, ensinando o professor a trabalhar e reagir com as situações mais adversas que podem ser encontradas dentro do convívio escolar ou em seu entorno. Como professores do projeto, passamos por momentos de conflito de ideias onde o lado pessoal tende a se sobrepor ao profissional, como por exemplo quando os alunos relatam sobre suas vidas para debater os temas abordados em sala, como violência física, alcoolismo entre outros sofridos pelos alunos. É justamente nesse ponto que o treinamento feito dentro do *Guamá Bilíngue* nos auxilia a refletir sobre como remediar a situação vivida pelo aluno com um simples diálogo.

Nossa pesquisa busca evidenciar como as descobertas e melhoramentos do ensino, através do programa de extensão, podem ser eficazes para aprendizagem do graduando que atua como professor consciente e de qualidade, agindo diretamente no centro de educação que é a formação do professor. Acreditamos que a partir de tais experiências e treinamentos dentro do projeto de ensino, pesquisa e extensão o graduando sofre uma transformação para vir a ser um professor educador.

MATERIAIS E METODOLOGIA

Nesta pesquisa, analisamos os relatos de experiências, juntamente com as próprias experiências e observações dos autores, como professores e voluntários dentro do projeto, trataremos também das relevâncias nas reuniões do projeto em questão, a leitura das atas e relatórios para assim poder identificar quais os fatores, dentro do projeto, que trabalham direcionados à prática docente. Depois de analisados os dados, demonstramos como se dá o processo de formação de um professor dentro das práticas do programa de extensão e os impactos que observados e afirmados pelos alunos/pesquisadores dentro do projeto em sua formação como futuros professores.

O projeto de ensino, pesquisa e extensão *Guamá Bilíngue*: *Formação Cidadã em E/LE* (Espanhol como Língua Estrangeira), em sua metodologia aplicativa, adota a ideia de que a atividade de extensão é essencial para futuros docentes se aperfeiçoarem dentro de uma relação direta com a comunidade escolar. Devido ao projeto trazer o ensino do espanhol através de uma abordagem diferenciada, trabalhando com temáticas sócias, o aluno/pesquisador/professor passa a ter um contato mais direto com o aluno, do ensino médio, possibilitando a criação de uma relação mais próxima.

O professor passa a ter acesso às vivencias do aluno de uma forma voluntaria expressada pelo próprio aluno, que enxerga no professor alguém disposto a lhe conceder a ajuda necessária para superar o fator determinante do risco social, seja ele físico ou emocional. Essa confiança passa a ser estimulada quando o professor/bolsista/voluntario, durante a aplicação de sua aula, não apenas solicita que o aluno comente suas experiências de vida, mas cria uma ponte trazendo relatos de sua própria vida como causador ou sofredor de algum tema a ser discutido em sala de aula, em contrapartida o aluno começa a sentir que o professor não é alguém tão distante de sua realidade e isso facilita a interação entre aluno e professor.

O vínculo de confiança, criado entre o aluno dentro de sala com o aluno/professor atuante no projeto, acaba fazendo com que aconteça uma reformulação dos pensamentos errôneos, acerca de violência, alcoolismo, drogas, adquiridos pelos alunos, alvo do projeto, devido a influências ou formação sócio familiar, que começam a ser desconstruídos afirmando um pensamento cidadão mais coerente dentro das normas que

uma sociedade igualitária prescreve. Sem que o aluno note essa influência feita dentro de sala, ele passa a exercer um papel diferente na comunidade onde vive, passando a ser também um formulador de pensamentos e ou ideias.

O projeto trabalha com metodologias que auxiliam na formação do docente, dando um direcionamento social e influenciando em sua formação como professor reflexivo, que segundo Zeichner e Liston (1996 *apud* PESSOA & FREITAS, 2012), em seus estudos acerca de Dewey, afirmam que "Dewey foi o primeiro teórico a entender o professor como profissional reflexivo, ativo e capaz de participar da elaboração do currículo e das reformas educacionais", ou seja, como profissional da educação, o professor tem a capacidade de reformular seu ensino, que deve ser aplicado em sala de aula de uma maneira mais assertiva para o aluno, facilitando seu aprendizado e reforçando a perspectiva de que o aluno vive em comunidade e, por tanto, pode ser inserido em um contexto educacional independente de sua origem ou condição financeira.

Uma das primeiras ideologias adotadas pelo projeto é a teoria de "andaimes" de Vygotsky (1989), ou ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). Em suma, esta teoria trata do que é a diferença entre o que uma criança pode fazer sem ajuda e o que a criança pode fazer com a ajuda de outra pessoa. Dentro da ideologia do projeto a ideia é aplicada uma vez que um estudante, completa a tarefa com a ajuda de outro aluno/pesquisador mais experiente, o pesquisador menos experiente, por sua vez, aprendeu como fazê-la e por fim, o discente pode então completar a tarefa sem ajuda, uma vez que o "andaime" de outro aluno ajudando com a tarefa foi removido.

Embasados nessa teoria de Vygotsky (1989), os alunos com nível A1/A2 de espanhol, desde que já inseridos no terceiro semestre da graduação, podem entrar em sala de aula para ensinar alunos que não possuem nenhum nível de língua, além de tal processo também ser executado na vida do discente como pesquisador tendo lugar no momento das autorias e produções de trabalhos acadêmicos, visto que estes são elaborados em conjunto dos novos pesquisadores com os pesquisadores mais experientes e/ou professores já formados. Isso, desde que o candidato a professor participe das reuniões e seja previamente treinado para atuar nos grupos do projeto.

As reuniões pedagógicas, que tratam de debater a respeito da maneira diferenciada de ensino do próprio programa de extensão, são outro procedimento existente dentro do *Guamá Bilíngue*, ensinando os alunos/pesquisadores a trabalhar com o material utilizado, incentivando os futuros professores a refletir sua conduta dentro de sala de aula, perceber e compartilhar, através de relatórios, as problemáticas vividas em classe.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto aloca os graduandos para atuar como professores responsáveis por turmas mistas de jovens e adolescentes com 25 alunos, no máximo, porém esta atuação não ocorre sem um treinamento prévio feito através de observações das aulas como voluntários, observando e auxiliando o desenvolvimento das práticas de ensino, através da participação das reuniões pedagógicas, onde os alunos da graduação discutem os métodos, as metodologias do projeto, as dinâmicas que podem ser usadas nas atividades em classe, problemáticas surgidas e soluções, definidas coletivamente, para tais problemas surgidos, assim como o conhecimento da metodologia e enfoque do projeto, além de um treinamento especifico.

Os estudiosos Hatton e Smith (1995 *apud* PESSOA & FREITAS, 2012) afirmam que os discentes também são levados a refletir sobre suas atuações como professor em sala de aula por meio de relatórios feitos pelos mesmos, documentando o seu desempenho no projeto, levando ao entendimento de que a reflexão é um processo cognitivo ativo, que envolve a interconexão de ideias embasadas em um conhecimento subjacente, que geralmente está interligada a problemas de ordem pratica, gerando duvidas e perplexidade antes de encontrar possíveis soluções.

Sendo assim, através da leitura dos relatórios produzidos pelos professores, atuantes nas salas do projeto, foi possível perceber uma evolução quanto a elaboração e percepção de aula do professor/bolsista/voluntário, pela elaboração de planos de aula mais didáticos, enriquecidos com estratégias que facilitam a assimilação do conteúdo pelo aluno, favorecendo o desempenho do professor/bolsista/voluntário que a partir de então

começa a ter uma visão mais ampla da individualidade dos seus alunos buscando meios de alcançar a todos.

Também, durante as reuniões pedagógicas, começamos a perceber uma desenvoltura maior na postura do discente em sala de aula, mudança gerada através das atitudes aplicadas em sala diante das dificuldades encontradas no decorrer do desenrolar dos temas que o projeto trabalha, pois durante as reuniões o professor/bolsista/voluntário é instruído e auxiliado em como trabalhar com certos temas, permitindo uma troca de conhecimentos entre ambos os professores/bolsistas e os professores já formados.

Os bolsistas passaram, no decorrer das reuniões, a demonstrar mais confiança ao aplicar seu conhecimento, fato esse não presenciado no início da extensão onde tínhamos, nos discentes participantes, a postura de um professor tímido que se limitava ao ensinar. Com o acompanhamento das reuniões podemos perceber um professor/bolsista/voluntário inovador que busca maneiras diferentes e coerentes de trabalhar.

O projeto proporciona ao discente o conhecimento de sala de aula e aplicação do ensino, possibilitando seu aperfeiçoamento como futuro professor, o bolsista/voluntário passa a perceber a necessidade de uma preparação e da elaboração dos planejamentos de aula para que possa aplicar seus conteúdos, busca maneiras de melhor repassar seu ensinamento de uma forma abrangente, tendo em mente que os alunos se diferenciam um do outro quando falamos em nível de aprendizagem.

O professor do projeto começa a inserir em seus planejamentos formas lúdicas e tecnológicas que facilitem seu trabalho, ou seja, o professor passa a utilizar as habilidades adquiridas em sala usando o princípio da “reflexão sobre a ação”, quando planeja sua aula ou quando considera acontecimentos passados para enriquecer sua aula baseado em suas experiências didáticas.

Primeiramente o professor interpreta suas experiências por meio do que denomina-se sistema apreciativo, que engloba crenças, valores, conhecimentos e teorias. Em seguida, durante e ou após as suas ações, reinterpreta e reestrutura determinada

situação com base em sua experiência na tentativa de muda-la. Atuando desta forma o professor do projeto consegue transformar a realidade de pensamento dito errôneo do aluno, pensamentos marcados por influencias negativas do meio em que vive, para um pensamento transformador de ambiente através do compartilhamento de conhecimento entre aluno e professor.

Com a extensão o discente começa a criar uma visão profissional abrangente que passa a ter uma forte influência em sua vida acadêmica, construindo seu conhecimento de professor com base na sua própria prática, a partir de então consegue observar o que espera de sua vida laboral e como driblar possíveis problemáticas que venham a surgir em suas classes como professores licenciados.

Podemos notar que ter a experiência de extensão durante a vida acadêmica de um futuro professor é muito significativo, é importante lembrar que os cursos que proporcionam tal experiência devem relacionar as práticas em sala com a formação acadêmica, considerando o contexto em que o aluno se encontra inserido, para que aconteça de fato uma capacitação eficaz. Torna-se necessário uma orientação constante aos alunos por parte dos professores ou técnicos envolvidos nos projetos sempre buscando uma capacitação melhor do discente.

Ao fim notamos o discente/professor, dentro do projeto, mais articulado, com atitude, capaz de promover uma boa aprendizagem, não se limitado apenas ao livro didático, mas capaz de trazer infinitas possibilidades de ensino para dentro de sua aula tornando o ensino diversificado e abrangente com o uso de metodologias que favorecem a percepção do aluno.

CONCLUSÃO

Concluímos que um professor que teve uma experiência com projetos de extensão torna-se um profissional mais seguro e convicto capaz de administrar com eficiência um corpo de alunos. Embasado nas experiências adquiridas em sala de aula, e na forma de aplicação da metodologia do projeto ao qual está inserido, acreditamos que o

discente passa a buscar o meio de desenvolvimento profissional mais adequado para que verdadeiramente aconteça seu crescimento como professor.

Não apenas embasado em teorias metodológicas ou conceitos aplicados por outros profissionais, mas o futuro profissional passa a possuir o conhecimento cognitivo necessário para a aplicação conceitual de suas próprias teorias educacionais buscando a melhor estratégia de ensino que possa abranger todos os seus alunos em suas diferentes dificuldades de aprendizagem, reformulando ou criando estratégias que julgue validas para repassar seu conhecimento.

Por fim, ratificamos que a experiência do projeto de extensão, nos leva à verdadeira realidade educacional das escolas públicas ou particulares, nos mostra a vivência do professor quando em exercício da função, e nos fornece uma oportunidade de complementar o conhecimento adquirido pelo estagio obrigatório ao termino da graduação. Estar inserido em um projeto de extensão nos capacita a desenvolver estratégias que articulam o ensino de nossos alunos e nos aperfeiçoam como profissionais educadores.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, J. Enseñanza, curriculum y professorado. Madrid: Akal, 1990.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation: Ireland, Nona lyons, 1995. PESSOA, Roseane Rocha & FREITAS, Marco T. U. Gênero sexualidade e ensino crítico de línguas estrangeiras: intersecções com a formação de professores/as. In FERREIRA, Aparecida de Jesus (ORG). Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade. Campinas: Pontes editores, 2012, 145-153

SCHON, D. The reflective practitioner: how professionals think in action. Aldershot, Hants: Avebury, 1983. PESSOA, Roseane Rocha & FREITAS, Marco T. U. Gênero sexualidade e ensino crítico de línguas estrangeiras: intersecções com a formação de professores/as. In FERREIRA, Aparecida de Jesus (ORG). Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade. Campinas: Pontes editores, 2012, 145-153

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. Reflective teaching: an introduction. New Jersey: Lawrence

Erlbaum Associates, 1996, apud PESSOA, Roseane Rocha & FREITAS, Marco T. U. Gênero sexualidade e ensino crítico de línguas estrangeiras: intersecções com a formação de professores/as. In FERREIRA, Aparecida de Jesus (ORG). Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade. Campinas: Pontes editores, 2012, 145-153

DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS BRASILEIRO LÍNGUA ADICIONAL POR APRENDENTES EM SITUAÇÃO MULTILÍNGUE

Jessiléia Guimarães Eiró (UEPA/USP)[1]

RESUMO: Recentemente, no escopo da Linguística Aplicada, as pesquisas em Língua Estrangeira/ Segunda Língua (LE/L2) têm se expandido e observamos o uso de outras terminologias, cujo objetivo é abarcar as novas realidades concernentes ao processo de ensino/aprendizagem de uma LE/L2. Assim, temos o termo Língua Adicional (LA), ou L3, e que, dependendo do número de línguas faladas pelo indivíduo, pode ser L3, L4, L5 e assim sucessivamente (DE ANGELIZ, 2007, apud ROTTAVA, 2008). Considerando a experiência multilíngue dos alunos estrangeiros que buscam no Brasil a oportunidade de ingressar no nível superior por meio do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação/PEC-G, e participam das aulas preparatórias para o exame CELPE-Bras, oferecido pela Universidade do Estado do Pará/UFPA, neste artigo, apontamos para a necessidade de entendermos o processo de ensino-aprendizagem do Português Brasileiro Língua Adicional na perspectiva do ensino de língua como manifestação de cultura (KRAMSCH, 1996, apud SANTOS, 2010, p. 141-142), visto essa realidade multilíngue estar imbricada com a experiência multicultural desses aprendentes, e buscando fazê-lo a partir da perspectiva de entrelaçamento entre informações estruturais e culturais, considerando toda a riqueza linguístico-cultural presente na experiência dos aprendentes em situação multilíngue.

PALAVRAS-CHAVE: Português Brasileiro Língua Adicional; Multilinguismo; Multiculturalismo.

ABSTRACT: Recently, concerning the Applied Linguistic studies, the researches on Foreign Language/ Second Language (FL/L2) are increasing and we observe the usage of other terminologies whose objective is to deal with new realities related to the FL/L2 teaching-learning process. Thus, we need to consider the term Additional Language (AL), or L3, which depending on the number of languages the individual speaks, it can be L3, L4, L5 and so on (DE ANGELIZ, 2007, apud ROTTAVA, 2008). We consider the multlingual experience of foreign students who come to Brazil looking for opportunities to enter an undergraduate course through the Exchange Program for Undergraduate Students/Federal University of Pará (PEC-G/UFPA), and take part in the classes of the preparatory course for the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners examination (CELPE-Bras), offered by Federal University of Pará (UFPA), thus, we point, in this article, to the need of understanding the teaching-learning process of Brazilian

[1] jjeiro@gmail.com

Portuguese as Additional Language at the light of the language teaching as an expression of culture (KRAMSCH, 1996, apud SANTOS, C. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, 2010), as this multilingual reality is linked to these students' multicultural experience, and searching for doing it from the perspective of intertwining structural and cultural information, considering all the linguistic and cultural richness present in the experience of learners in multilingual situations.

KEYWORDS: Brazilian Portuguese as Additional Language; Multilingualism; Multiculturalism.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A arte de ensinar línguas é bem antiga (KELLY, 1996; GERMAIN, 1993 apud ALMEIDA FILHO, 2011, p. 16) e o ensino das línguas estrangeiras se deu a partir dos movimentos migratórios, em especial, dos eventos que sucederam a II Grande Guerra Mundial, com o advento dos estudos especializados em Linguística Aplicada ao ensino de línguas, e o estabelecimento de teorias e abordagens que sustentassem a nova área de interesse. Assim, com a sustentação teórica das pesquisas em Linguística Aplicada, e no escopo das pesquisas em Língua Estrangeira (LE), temos visto emergir o interesse pelo ensino-aprendizagem de línguas adicionais em contexto/situação multilíngue. Essas pesquisas também se estendem ao ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), Língua 2 (PL2) e/ou Língua 3 (PL3)/Língua Adicional (PLA).

Segundo o *site* do Observatório da Língua Portuguesa (LP), há cerca de 262 milhões de falantes do Português como língua nacional, o que a torna a língua mais falada no hemisfério sul, a 3ª língua mais falada no hemisfério ocidental e uma das mais faladas no mundo. Do total de falantes, um contingente de 209.699.806 fala a variedade do Português Brasileiro.

O interesse em aprender o Português Brasileiro (PB) tem aumentado à medida da inserção do Brasil no cenário econômico mundial; dos acordos internacionais estabelecidos entre o Brasil e outros países (MERCOSUL, BRICS); da efetivação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), até mesmo com o projeto de criação de uma universidade da CPLP, onde o Português seria a língua de ensino

(ALMEIDA FILHO, 2011); dentre outros. Isso aponta para a importância do Português no cenário mundial e justifica o seu ensino/aprendizagem institucionalizado enquanto língua estrangeira/língua adicional.

Ainda na década de 1960, surgiu a ideia de se criar um Programa de Governo que acolhesse os estudantes estrangeiros que quisessem estudar no Brasil. Assim, com o fim de regulamentar a situação desses estudantes no país, garantindo-lhes direitos e a unificação das condições de intercâmbio nas universidades, foi lançado em 1965 "o primeiro Protocolo do PEC-G" (BRASIL. PEC-G: Histórico do Programa), Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. Em 12 de março de 2013, o Governo Federal publicou o Decreto Nº 7.948, que dispõe sobre o PEC-G, o qual "destina-se à formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior - IES brasileiras" (BRASIL. Decreto Nº 7.948, de 12 de março de 2013**).**

Em 2006, a Universidade Federal do Pará (UFPA), observando que muitos intercâmbios com universidades estrangeiras eram frustrados devido à não oferta de cursos de Português Língua Estrangeira (PLE), tomou a iniciativa de formar

> um grupo de estudo visando desenvolver nesta instituição a área de ensino e pesquisa da língua portuguesa para estrangeiros, e capacitar alunos da graduação de Letras (habilitações em alemão, espanhol, francês, inglês e português) para atuarem como professores dos estudantes de programas de intercâmbio como o PEC-G, o CAPES/Brafitec e a Cooperação Brasil-EUA e também para atender a demanda de profissionais estrangeiros que residem no Pará e necessitam aprender o idioma. (SANTOS; BATISTA; SILVA, 2015, p. 1)

Já no ano de 2006, com a criação do Projeto PLE, A UFPA foi credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) como posto aplicador do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros (CELPE-Bras), que ocorre nos meses de abril/maio e outubro, nas Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas pelo MEC (SANTOS; BATISTA; SILVA, 2015).

Este artigo trata do processo de aquisição/aprendizagem do Português Brasileiro por alunos do PEC-G em situação multilíngue. O *locus* da pesquisa é a sala de aula do curso preparatório para o exame CELPE-Bras, oferecido pela Universidade Federal do Pará-UFPA. A turma é formada por dezesseis alunos residentes em Belém-Pa e oriundos de países como Gana, Jamaica, Costa do Marfim, Namíbia, Honduras e Timor Leste. Apresentamos, aqui, as primeiras reflexões a partir dos dados coletados durante as observações iniciais e esperamos contribuir para a análise do processo de aquisição/aprendizagem da flexão e concordância nominal, gênero, do Português Brasileiro Língua Adicional por alunos do PEC-G/UFPA em situação multilíngue, visando ao desenvolvimento das habilidades/competências linguísticas desses aprendentes.

1 APARATO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta seção, nos propomos a discorrer, com base nas pesquisas de alguns autores[2], sobre algumas categorias de análise úteis para a temática aqui abordada, e, por fim, o percurso metodológico que subsidia a pesquisa em questão.

1.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Os termos **aquisição** e **aprendizagem** são tratados aqui como o processo de aprendizado de uma língua, envolvendo as estratégias de que lançam mão os aprendentes com o fim de interagirem usando a língua-alvo como meio, neste caso, o PB língua adicional. Segundo Paiva (2014, p.145), a aquisição de segunda língua (ASL) "[...] é um sistema dinâmico adaptativo e complexo, onde há muitos elementos em interação". Smith, Kirby e Brighton (2003, p. 371, apud PAIVA, 2014, p.146), entendem que "a língua como um sistema culturalmente transmitido, o que significa que a aprendizagem é um processo iterativo que funciona tanto dentro do indivíduo como entre indivíduos no nível social."

No que diz respeito às pesquisas referentes ao **PL2/PLE**, Almeida Filho aponta que o interesse por investigar o seu processo de ensino no Brasil tem cerca de 50 anos e

[2] Os textos originalmente escritos em Inglês foram por nós traduzidos, assim, a tradução em Português está presente no corpo do artigo, enquanto o original em Inglês está em nota de rodapé.

estabelece como marco temporal a publicação do livro de Mercedes Marchand em 1957 (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 93). Já segundo Rottava (2008), o ensino de PL2/PLE vem se efetivando há mais de vinte anos, com as pesquisas buscando abarcar temáticas as mais diversas, desde as questões propriamente linguísticas/gramaticais até aquelas que inserem as discussões sobre cultura e identidade (ROTTAVA, 2008).

De acordo ainda com Rottava (mimeo, apud ROTTAVA, 2008, p. 2), em se tratando das pesquisas em PLE,

> O que predomina nestas pesquisas são discussões que contemplam PLE em contextos de língua estrangeira e/ou segunda língua (LE/L2), cuja base teórica envolve a SLA (*Second Language Acquisition*). Contudo, pelo crescente campo de ensino de PLE, quer em contexto brasileiro quer em contexto internacional, as características dos aprendizes levam a configurações de ensino e principalmente de pesquisas que passam a focalizar em questões de multilinguismo associadas às LEs que os aprendizes afirmar saber, assim como o contexto de aprendizagem e uso das línguas envolvidas.

Mais recentemente, as pesquisas em LE têm se expandido e observamos o uso de outras terminologias, as quais objetivam abarcar as novas realidades concernentes ao processo de ensino/aprendizagem de uma L2/LE. Assim é que escolhemos utilizar o termo Língua Adicional (LA), que, segundo Souto et al. (2014, p. 894), "também chamada de L3 ou língua estrangeira adicional, é, na verdade, uma terceira língua aprendida pelo indivíduo". Ressaltamos que a LA pode ser a L3, L4, L5 e assim sucessivamente, dependendo do número de línguas faladas por um dado indivíduo (DE ANGELIZ, 2007, apud ROTTAVA, 2008, p. 2). Nossa escolha se justifica pelo fato de os sujeitos desta pesquisa, os alunos do PEC-G/UFPA que se preparam para fazer a prova CELPE-Bras em 2016, serem falantes de mais de duas línguas, além de sua língua materna. Assim sendo, PB passa a constituir mais uma língua adicional a compor o *background* linguístico desses alunos.

Não obstante o interesse já estabelecido com relação às pesquisas sobre **multilingualismo**, percebemos a dificuldade para estabelecer um conceito, o que pode

ser explicado pelo fato de tais pesquisas constituirem uma nova disciplina, caracterizada como emergente, o que implica dizer que essa se encontra em processo de construção (KEMP, 2009, p. 11). Além disso, segundo Weinreich (1953, p. 115, apud KEMP, 2009, p. 12), "dois estudos não são totalmente comparáveis porque as técnicas linguísticas empregadas e as orientações sociológicas, caso existam, nas quais eles se baseiam, diferem muito de um caso para o outro" (Tradução nossa)[3]. O que nos leva a concluir que as pesquisas sobre multilingualismo parecem ainda constituir um terreno movediço e, por isso mesmo, desafiador.

Kemp (2009, p.12) apresenta outra causa para a divergência e/ou dificuldade de estabelecer o conceito de multilinguismo, que é a situação de complexidade em que estão inseridos os falantes de várias línguas e o uso que delas fazem.

> Multilíngues podem usar um número de línguas por diferentes razões sociais, culturais e econômicas. Eles podem viver em uma comunidade multilíngue ou em comunidades bilíngues que se sobrepõem, ou estar em contato com várias comunidades monolíngues. Sua proficiência em cada um adas línguas provavelmente difere e pode flutuar ao longo do tempo (Herdina and Jessner 2002). As línguas por eles faladas podem ter diferentes papéis e funções, eles podem usá-las separadamente ou em *codeswitch*, e eles ainda serão descritos como multilíngues quer conheçam três ou sete línguas. (KEMP, 2009, p. 12-13)[4]

No entanto, as dificuldades apresentadas não impedem a construção de um conceito, o qual não se pretende hermético, mas um norte para que compreendamos, ou comecemos a compreender, o fenômeno da situação/contexto multilíngue experienciado por alguns falantes. Dessa feita, apresentamos o conceito de multilíngue que se encontra em Kemp (2009, p. 15- tradução nossa):

---

[3] *"no two studies are thoroughly comparable, because the linguistic techniques employed and the sociological orientations, if any, on which they are based have been so different from one case to the next."* (WEINREICH, 1953, p. 115, apud KEMP, 2009, p. 12).

[4] *Multilinguals may use a number of languages on account of many different social, cultural and economic reasons. They may live in a multilingual community, or overlapping bilingual communities, or be in contact with several monolingual communities. Their proficiency in each of their languages is likely to differ, and may fluctuate over time (Herdina and Jessner 2002). Their languages may have different roles and functions, they may use them separately or codeswitch, and they are still described as multilingual whether they know three or seven languages* (KEMP, 2009, p. 12-13).

> Multilíngue é a pessoa que tem "a habilidade de usar três ou mais línguas, quer em separado quer em vários graus de alternância linguística. Línguas diferentes são usadas com propósitos diferentes e a competência em cada uma varia de acordo com fatores como registro, ocupação e educação" (McArthur 1992: 673; see also Edwards 1994; Vildomec 1963). Multilíngues podem não ter a mesma proficiência ou controle com relação a todas as línguas que conhece. O termo 'poliglota' é também, algumas vezes, usado para descrever pessoas multilíngues. O termo 'plurilíngue' é usado por alguns pesquisadores, incluindo os de tradição francófona, para indicar o indivíduo em oposição ao multilinguismo societal, e o termo 'multilingualidade' é usado para indicar o estado de conhecimento de três ou mais línguas (e.g., Aronin and O Laoire 2004).[5]

Algumas pesquisas têm apontado que altos níveis de bilinguismo implicam altos níveis de proficiência na língua-alvo (CENOZ e VALENCIA, 1994; LASAGABASTER, 1997; SAGASTA, 2001, apud CENOZ, 2003); esse achado das pesquisas confirma também a crença comum de que quanto maior o número de línguas que se fala mais fácil é aprender/adquirir uma língua adicional (SAGASTA 2001, apud CENOZ, 2003); e, por fim, ratifica a relação entre níveis mais altos de consciência metalinguística com o bilinguismo e o uso de estratégias de aprendizagem e associadas à aquisição de L3 (CENOZ and GENESEE, 1998; JESSNER, 1999; MISSLER, 1999, apud CENOZ, 2003).

Cumpre-nos ressaltar que, na perspectiva de um ensino de língua como cultura (KRAMSCH, 1996, apud SANTOS, In: SANTOS; ALVAREZ, 2010, p. 141-142), a realidade plurilíngue dos aprendentes está imbricada com a experiência pluricultural e aponta, dessa feita, com base na Abordagem Comunicativa (AC)[6], para a "importância de um ensino pluri- e intercultural" (AMADO, 2014, p.728) de línguas.

---

[5] *A multilingual is a person who has "the ability to use three or more languages, either separately or in various degrees of code-mixing. Different languages are used for different purposes, competence in each varying according to such factors as register, occupation, and education" (McArthur 1992: 673; see also Edwards 1994; Vildomec 1963). Multilinguals may not have equal proficiency in or control over all the languages they know. The term 'polyglot' is also sometimes used to describe multilingual individuals. The term 'plurilingual' is used by some researchers, including the Francophone tradition, to indicate individual as opposed to societal multilingualism, and the term 'multilinguality' is used to indicate the state of knowing three or more languages (e.g., Aronin and O Laoire 2004)* (apud KEMP, 2009, p. 15).

[6] Na AC, "A língua é ensinada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos, cujas funções expressam o propósito para o qual ela é usada, em diferentes graus de complexidade linguística e em diferentes níveis de formalidade [...]" (AMADO, 2014, p. 722).

De acordo com Trujillo Saéz (2005, p. 9 apud AMADO, 2014, p.728),

> A pluriculturalidade é um traço cognitivo pessoal. Da mesma forma como temos diferentes "registros" linguísticos, também usamos diferentes repertórios culturais em diferentes situações. Isso se encaixa perfeitamente com a definição de de cultura simbólico-cognitiva que antes expusemos: o indivíduo, como resultado de suas experiências em comunidades distintas, participa de múltiplas culturas que lhe permitem construir (num processo complexo de apropriação e recriação) seus próprios modelos mentais, sua própria "cultura interna, se configura, assim, o indivíduo pluricultural. No que concerna à didática da língua, a novidade está em contemplar o desenvolvimento da pluriculturalidade como resultado do processo de aprendizagem de uma segunda língua. A interculturalidade [...] pode ser descrita em termos estáticos e dinâmicos: é descrita estaticamente quando é utilizada para descrever uma situação comunicativa na qual se colocam em contato dois (ou mais) indivíduos que se percebem um ao outro como pertencentes a culturas distintas; é descrita dinamicamente quando utilizada para descrever os mecanismos que são postos em funcionamento nessa interação comunicativa e, especialmente, para que essa comunicação seja efetiva. Por isso, a interculturalidade é situacional em relação à pluriculturalidade (que é cognitiva) [...].[7]

Como preconiza o Conselho da Europa (2001, p.23),

> A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais

[7] *La pluriculturalidad es un rasgo personal cognitivo. De igual forma que poseemos diferentes "registros" lingüísticos, también usamos diferentes repertorios culturales em diferentes situaciones. Esto encaja perfectamente con la definición de cultura simbólicocognitiva que antes expusimos: el individuo, como resultado de sus experiencias em distintas comunidades, participa de múltiples culturas que le permiten construir (en un complejo proceso de apropiación y recreación) sus propios modelos mentales, su propia "cultura interna": se configura así el individuo pluricultural. En lo concerniente a la didáctica de la lengua, la novedad es contemplar el desarrollo de la pluriculturalidad como resultado del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. La interculturalidad [...] se puede describir en términos estáticos y dinámicos: se describe estáticamente cuando se utiliza para describir una situación comunicativa en la que se ponen en contacto dos (o más) individuos que se perciben el uno al otro como pertenecientes a distintas culturas; se describe dinamicamente cuando se utiliza para describir los mecanismos que se ponen em funcionamiento en esa interacción comunicativa y, especialmente, para que esa comunicación sea efectiva. Por ello, la interculturalidad es situacional frente a la pluriculturalidad (que es cognitiva) [...]* (TRUJILLO SAÉZ, 2005, p. 9 apud AMADO, 2014, p.728).

> rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.

Isso posto, encerramos esta sub-seção concluindo que a experiência plurilíngue/o ser plurilíngue, como já apontamos acima, viabiliza a aquisição/aprendizagem de outras línguas adicionais e proporciona a possibilidade de novas experiências com outras culturas-alvo.

1.2 PERCURSO METODOLÓGICO/DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Para efeito desta pesquisa, procedemos à observação das aulas de PLE/PLA em uma turma de alunos do PEC-G/UFPA que se preparavam para fazer a prova CELPE-Bras, que aconteceu em outubro de 2016. As aulas ocorreram numa sala do Instituto de Letras da UFPA, de segunda à sexta-feira, das 14h:30min às 18h:00 (sendo dois períodos: das 14h:30min às 16h:00 e das 16h:15min às18h:00). A turma é formada por dezesseis alunos com faixa etária entre 18 e 23 anos, residentes em Belém-Pa e oriundos de países como Gana, Jamaica, Costa do Marfim, Namíbia, Honduras e Timor Leste. Esses alunos, uma vez aprovados no teste CELPE-Bras, poderão cursar uma graduação em uma das IESs brasileiras pleiteadas. Escolhemos, como sujeitos desta pesquisa, onze alunos que têm o Inglês como sua L2 e língua de instrução, sete do sexo masculino e quatro, do sexo feminino; e buscamos investigar a sua produção escrita no que diz respeito ao uso da flexão/concordância nominal, especificamente a de gênero.

Procedemos a visitas semanais (09/06/16, 14/06/16, 27/06/16), em dias diferentes a fim de observarmos o desempenho dos alunos com diferentes professoras. Não houve interferência de nossa parte durante as aulas, no terceiro encontro, fomos convidados a nos apresentarmos à turma e a expormos o motivo de nossa presença. Nessa ocasião, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicitamos que os alunos que aceitasem participar o assinassem e nos enviassem suas produções escritas via *WhatsApp* (fotos). Recebemos, da Coordenadora do PEC-G/UFPA, as primeiras

produções desses alunos, resultado de um teste simulado que lhes foi aplicado com o objetivo de avaliar o nível em que a turma se encontrava.

Num segundo momento, passamos a um período de intervenção, com interações em sala de aula, formais e informais, efetivando uma abordagem das questões linguísticas numa perspectiva cultural para uma melhor e mais efetiva participação dos alunos nas atividades. Durante o período de intervenção, procedemos à aplicação do questionário contendo sete perguntas abertas sobre suas impressões acerca do PEC-G, do Brasil e de Belém antes e depois de aqui chegarem.

2 PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO/PEC-G/UFPA E AS AULAS PREPARATÓRIAS PARA O EXAME CELPE-BRAS 2016

A turma do PEC-G/UFPA 20016 é formada por 16 alunos residentes em Belém-Pa e oriundos de países como Gana, Jamaica, Costa do Marfim, Namíbia, Honduras, Timor Leste e Paquistão. Como sujeitos da pesquisa de doutorado, selecionamos onze alunos que têm o Inglês como sua segunda língua (L2) e língua de instrução.

Tais sujeitos encontram-se em situação multilíngue, pois têm no seu repertório linguístico experiência com pelo menos quatro línguas em que o PB ganha estatuto de língua adicional, sendo, em alguns casos, a L4, L5 e até L6 (DE ANGELIZ, 2007, apud ROTTAVA, 2008, p. 2).

Além disso, soma-se à situação multilíngue desses aprendentes a experiência multicultural, que lhes proporciona a circulação entre diferentes culturas para alcançarem diferentes propósitos ou se engajarem em diferentes jogos de linguagem. Assim, nosso objetivo é o de encontrar caminhos, a partir de uma abordagem de língua como manifestação de cultura, que nos ajudem a promover a proficiência desses aprendentes, visando ao desenvolvimento de suas habilidades/competências linguísticas e culturais, levando-os a usar a sua experiência enquanto falantes de várias línguas para implementar o seu processo de aprendizagem do PB. Compete-nos lembrar que o plano completo não se esgota na aprovação no exame CELPE-Bras, mas se estende à experiência num curso de graduação, o que implica viver no Brasil por mais 5 ou 6 anos,

dependendo do curso e, para tal, precisam desenvolver suas habilidades para interagir na língua-alvo.

Em nossas interações em sala de aula com essa turma, quer as formais quer as informais, percebemos que, sempre que abordamos as questões linguísticas numa perspectiva cultural, houve uma melhor e mais efetiva participação dos alunos nas atividades. Foi-nos possível observar que a abordagem calcada no ensino das regras gramaticais sem o viés cultural ou sem o estabelecimento da relação com a L2 dos alunos gerava um desinteresse em grande parte da turma, enquanto que a abordagem estabelecendo a relação L2-língua-alvo numa perspectiva cultural provocava a sua participação ativa, com perguntas e comparações que serviram para elucidar as dúvidas. Isso comprova o que já foi apresentado mais acima acerca de que quanto maaior o nível de bilinguismo/multilinguismo maior a facilidade para aprender uma língua adicional (SAGASTA 2001, apud CENOZ, 2003), uma vez que o aprendente faz uso de uma consciência metalinguística própria do falante de mais de uma língua, ausente, via de regra, da experiência do falante monolíngue.

Ressaltamos a relação PB-Inglês, devido ao fato de essa ser a L2 de onze dos aprendentes, enquanto outros quatro a têm como uma de suas línguas adicionais. No caso da aprendente francófona, também nos foi possível estabelecer o paralelo entre o PB e o Francês.

Ao aplicarmos o questionário, objetivamos (i) conhecer um pouco melhor esses alunos e, a partir disso, estabelecer estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas; e (ii) possibilitar a esses alunos uma experiência real de escrita, em que teriam que tratar de assuntos que lhes são familiares e dizem respeito à experiência pessoal de cada um, o que, a nosso ver, lhes facilitaria o processo de escritura na língua-alvo.

As respostas apontam para o fato de que as ideias/ informações que tinham do Brasil, mais especificamente de Belém, enquadram-se, de um modo geral, nos clichês habituais. Durante a experiência em Belém, algumas dessas ideias foram se transformando, na medida em que eles passaram a vivenciar a realidade local, e algumas

se confirmaram, como o fato de o futebol ser uma paixão nacional, de o clima ser caracterizado por temperaturas altas etc.

Ao se aproximarem do dia do exame e, portanto, do fim das aulas preparatórias, eles apresentaram algumas reflexões sobre sua experiência enquanto aprendentes do PB e, uma vez solicitados, deram conselhos para futuros participantes do PEC-G. Esses conselhos parecem ser os mesmos que receberam e nos revelam que, ainda que tardiamente, eles entenderam a importância de se permitirem 'mergulhar' na experiência intercultural para a efetivação das trocas linguísticas, levadas a efeito via língua-alvo.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Neste artigo, buscamos apresentar algumas reflexões com base nas observações feitas em sala de aula da turma do PEC-G/UFPA em 2016, e também baseadas nas respostas a um questionário aplicado a onze alunos sujeitos da pesquisa de doutoramento. Em nossas intervenções em sala de aula, buscamos colocar em prática o ensino da língua como sendo parte da cultura (KRAMSCH, 1996 apud SANTOS, C., In: SANTOS, P.; ALVAREZ, 2010), por entendermos que, na sala de aula de PLE, as discussões/reflexões acerca do funcionamento e uso da língua-alvo em situações reais propiciam maior engajamento entre os atores que dela fazem parte, a saber, alunos e professores.

Em sala de aula, observamos que as conversas paralelas, os momentos nos intervalos, as músicas que ouviam nos dispositivos eletrônicos, tudo se dava tendo o Inglês como língua de troca. Mesmo estando num espaço em que a língua de interação é o Português, eles parecem não ter aproveitado como poderiam a experiência de imersão na língua-alvo, é o que nos parecem indicar os conselhos que dariam a novos candidatos à mesma experiência.

No entanto, também observamos que, estabelecida a relação entre a língua-alvo e a língua de uso dos aprendentes/cultura-alvo e cultura dos aprendentes, a busca por imergir na língua/cultura-alvo se tornou mais intensa, como se um 'botão' houvesse sido atividado, permitindo-lhes compreender alguns fenômenos do PB a partir de

conhecimentos da sua própria língua de uso, o Inglês, no caso da maioria, e o Francês, no caso da aprendente francófona.

Ainda percebemos a importância que eles atribuem ao evento aula. A imersão e o conhecimento construído sob a orientação do professor constituem recursos que, uma vez somados, resultam no processo efetivo de aquisição da língua-alvo. Assim, para nós, confirma-se a ideia de que o ensino de PLE exige de nós, professores, sensibilidade para atendermos às demandas de alunos tais quais os da turma do PEC-G/UFPA 2016 e buscarmos conduzi-los da forma mais eficiente possível em seu processo de aprendizagem/apropriação do PB.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. *Fundamentos de Abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

AMADO, R. de S. Português Segunda Língua: perspectivas para a pesquisa linguística e o ensino pluri- e intercultural. In: *PAPIA* 22(2), p. 385-398, 2012. Disponível em: revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1678. Acesso em: 04 julho 2016.

____. *Notas sobre a flexão nominal do português adquirido por falantes indígenas*. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/viewFile/476/355. Acesso em: 04 julho 2016.

BRASIL. Decreto Nº 7.948, de 12 de março de 2013. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: www.planalto.gov.br/.../*2013/Decreto*/D7948.htm. Acesso em: 01 outubro 2016.

____. PEC-G. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/*PEC/G/historico*.php. Acesso em: 01 outubro 2016.

CENOZ, J. Cross-linguistic influence in third language acquisition: Implications for the organization of the multilingual mental lexicon. In: *Bulletin VALS-ASLA* (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz) 78, 1-11, 2003. Disponível em: https://doc.rero.ch/record/18298/files/04_*Cenoz*.pdf. Acesso em: 13 junho 2016.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA- CPLP. Disponível em: http://www.cplp.org/id-2597.aspx. Acesso em: 07 outubro 2016.

CONSELHO DA EUROPA. 2001. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Asa Editores. Disponível em: www.dge.mec.pt/sites/default/.../*quadro_europeu_comum*_referencia.pdf. Acesso em: 04 outubro 2016.

KEMP, C. Defining multilingualism. In: ARONIN, L.; HUFEISEN, B. (Eds.). *The Exploration of Multilingualism*. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, 2009. Disponível em: http://npu.edu.ua/!ebook/book/djvu/A/iif_kgpm_Aronin%20L.%20The%20Exploration%20of%20Multilingualism.pdf. Acesso em: 21 junho 2016.

OBSERVATÓRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: http://observatorio-lp.sapo.pt/. Acesso em: 29 setembro 2016.

PORTUGUÊS NO MUNDO. Disponível em: www.soportugues.com.br/secoes/portuguesMundo.php. Acesso em: 13 junho 2016.

ROTTAVA, L. *Aprendizes de PE como L3 ou língua adicional em contexto multilíngue*: aspectos gramaticais recorrentes na produção escrita. Disponível em: www.celsul.org.br/Encontros/08/aprendizes_de_pe.pdf. Acesso em: 06 junho 2016.

SANTOS, C. A. B. dos. Orientações culturais para o ensino de português como segunda língua (PSL) direcionado a estudantes dos Estados Unidos. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

SANTOS, E. M. dos; BATISTA, M. DOS R.; SILVA, R. de C. D. da. *Trajetória e Desdobramentos do Projeto de Português Língua Estrangeira*: A Experiência da Universidade Federal do Pará (2006-2012). Belém: EDUFPA, 2015.

PROPOSTA METODOLÓGICA DE USO DA MÚSICA POPULAR AMAZONENSE PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS SERIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Liliane de Moura Caria (UNIASSELVI)[1]
Josiano Régis Caria (SEMED)[2]

RESUMO: Este trabalho visa propor o uso da Música Popular Amazonense (MPA) como instrumento didático no ensino da Língua Portuguesa (LP) para exploração morfológica e semântica nas séries finais do Ensino Fundamental (EF). Tendo em vista que a MPA possui um grande repertório e aborda temas como costumes, comidas típicas, lendas, a vida do caboclo, a própria história do estado e outros quesitos da cultura local, poderemos, além de utilizarmos como instrumento de ensino, permitirmos o contato com essas canções e autores, muitas vezes desconhecidos na trajetória escolar, quiçá até na vida. Se constitui como pesquisa de cunho qualitativo segundo Creswell (2010), Barbosa e Miki (2007) e Minayo (1994) em cujas técnicas utilizadas foram a observação, seguindo orientações de Creswell (2010), Demo (2008) e Ghedin e Franco (2008). O interesse em desenvolvermos este trabalho partiu de uma experiência pessoal da pesquisadora com o ensino a partir da música no EF, a autora teve um professor de LP que usava canções para ensinar e tudo o que foi lecionado por meio da música se manteve em sua memória. Para elaboração da proposta e triangulação teórica da pesquisa bibliográfica, conforme defende Minayo (1994), consideramos a perspectiva do ensino e mediação da MPA como incentivo à aprendizagem, expressividade, percepção dos elementos linguísticos da língua materna, dos Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa no segundo segmento do EF (BRASIL, 1997a) e dos procedimentos didático-metodológicos para o emprego da norma padrão a partir da música. Esse levantamento foi necessário para delinearmos a metodologia de análise e responder à problemática da nossa pesquisa que era: Como ensinar a Língua Portuguesa utilizando a Música Popular Amazonense nas séries finais do Ensino Fundamental? Assim, usamos duas músicas populares do Amazonas para análise e proposição: Porto de Lenha dos compositores Torrinho e Wandler Cunha e Saga de um Canoeiro de Ronaldo Barbosa.

PALAVRAS-CHAVE: Música Popular Amazonense; Ensino de Língua Portuguesa; Proposta Metodológica.

ABSTRACT: This work aims to propose the use of Amazonian Popular Music (APM) as a didactic instrument in the teaching of the Portuguese Language (PL) for morphological and

[1] Licenciada em Letras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI e Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) - liliane.mouracaria@gmail.com.
[2] Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Acre (UFAC), Especialista em Informática e Educação pelo UNINORTE e Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) - jregiscaria@gmail.com.

semantic exploration in the final series of Elementary School (ES). Given that the APM has a large repertoire and covers topics such as customs, typical foods, legends, the life of the caboclo, the history of the state itself and other aspects of the local culture, we can, besides using as a teaching tool, allow the contact with these songs and authors, often unknown in the school trajectory, perhaps even in life. It is a qualitative research according to Creswell (2010), Barbosa and Miki (2007) and Minayo (1994), whose techniques used were observation, following guidelines of Creswell (2010), Demo (2008) and Ghedin and Franco (2008). The interest in developing this work was based on a personal experience of the researcher with teaching from music in ES, the author had an PL teacher who used songs to teach and everything that was taught through music remained in her memory. In order to elaborate the proposal and theoretical triangulation of bibliographical research, as Minayo (1994) argues, we consider the APM teaching and mediation perspective as an incentive for learning, expressiveness, perception of the linguistic elements of the mother tongue, Curriculum Parameters of the Portuguese Language in the second Segment of ES (BRASIL, 1997a) and of the didactic-methodological procedures for the use of the standard norm from music. This survey was necessary to delineate the methodology of analysis and to answer the problematic of our research that was: How to teach the Portuguese Language using Amazonian Popular Music in the final series of Elementary School? Thus, we used two popular songs from Amazonas for analysis and proposition: Wood Port of composers Torrinho and Wandler Cunha and Saga of a Canoeiro by Ronaldo Barbosa.

KEYWORDS: Amazonian Popular Music; Teaching Portuguese Language; Methodological Proposal.

1 INTRODUÇÃO

Temos conhecimentos das inúmeras dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem sejam elas relacionadas ao professor ou aos alunos. É também de nossa ciência que essa busca pelo melhor caminho a ser seguido a fim de que sejam amenizados os problemas relacionados a este processo se torna um desafio cada vez maior. Os alunos de hoje, em contato com as novas tecnologias e infinidades de informações se tornaram muito mais curiosos e exigentes e, com isso, muito mais resistentes a aulas mecânicas e monótonas, eles querem interação, diversidade, novidades e tudo mais que esteja de acordo com os interesses deles. Diante desta análise concluímos que cabe ao professor se apoderar de todas essas exigências e desenvolver formas mais dinâmicas para ensinar, sempre respeitando os níveis de escolaridade.

A música pode ser um instrumento eficaz de ensino para ajudar nesta problemática, pois oferece o suporte ideal para o incentivo à aprendizagem, expressividade, percepção e o desenvolvimento psíquico e emocional dos discentes, porém nossa proposta é usá-la em sala de aula para um melhor aproveitamento do ensino de Língua Portuguesa (LP). Neste contexto, a música pode ser utilizada para a exploração do fonológico, morfológico, morfossintático, sintático, semântico entre outros campos. A partir desta concepção e da experiência pessoal da pesquisadora com o ensino a partir da música no Ensino Fundamental em que a autora teve um professor de LP que usava canções para ensinar e tudo o que foi lecionado por meio da música lhe proporcionou um melhor aprendizado, despertamos o interesse em desenvolver uma proposta metodológica de inserção da Música Popular Amazonense (MPA) no ensino de nossa língua materna direcionada aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental (EF) da nossa região, Manaus, a capital do Amazonas. A MPA possui um grande repertório e aborda temas como costumes regionais, comidas típicas, lendas, a vida do caboclo, a própria história do estado e muitos outros quesitos relacionados à cultura local, ou seja, além de utilizarmos como instrumento de ensino, estaremos promovendo o contato com essas canções e autores, muitas vezes desconhecidos na trajetória escolar, quiçá até na vida. Ressaltamos que não existia nenhum trabalho científico que desenvolvesse uma proposta metodológica utilizando a MPA como instrumento de ensino na LP, dessa maneira, nos predispomos a elaborar a seguinte problemática: Como ensinar a Língua Portuguesa utilizando a Música Popular Amazonense nas séries finais do EF? Para respondermos o problema apresentado delineamos o seguinte objetivo geral: Propor o uso da MPA como instrumento didático no ensino da Língua Portuguesa nas séries finais do EF. Como objetivos específicos: verificar o que os autores da área defendem a respeito do ensino utilizando a música como elemento didático; analisar de que forma a MPA pode ser eficaz no ensino da língua materna nas series finais do EF; e relacionar os elementos linguísticos da MPA aos conteúdos programáticos das séries finais do EF.

Para atingir o objetivo proposto nossa pesquisa será de natureza básica com abordagem qualitativa, pois não considera a mensuração de dados e, sim, a atribuição do significado do uso da música como instrumento didático. Em relação aos objetivos, nossos estudos terão caráter descritivo e exploratório. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos será uma pesquisa bibliográfica, já que usaremos material já publicado para a fundamentação teórica, constituído basicamente de livros, artigos científicos publicados na internet, e documental, uma vez que serão utilizadas as músicas: Porto de Lenha dos compositores Torrinho e Aldízio e Saga de um Canoeiro de Ronaldo Barbosa para o desenvolvimento de propostas metodológicas.

2 A MÚSICA POPULAR: disseminação de cultura e possibilidades de ensino da língua materna

A ideia de que o ensino de LP deveria ser feito somente utilizando a norma padrão e privilegiando apenas o ensino da gramática foi mudando com o passar do tempo. Cada vez mais se foi percebendo, por exemplo, que era necessário apresentar aos alunos as variantes linguísticas existentes e, com isso, aproximá-lo de sua cultura. A música popular (MP) é um instrumento que permite essas possibilidades, tanto linguística, quanto cultural, pois apresenta em suas letras uma linguagem específica de uma região, um costume local e pode ser o espelho da história ou de um povo.

Vivemos em um país com uma diversidade cultural e musical admirável, estamos sempre cercados por essas características que a música popular oferece. Somos submergidos por essas marcas em nosso cotidiano, mas enfatizamos que é na escola, que nós, enquanto alunos aprimoramos essas manifestações, atingimos um grau de conhecimento expressivo e um nível de reflexão indispensável para ampliar nosso nível cultural. Este é o caminho para que docente e discente construam conhecimento, contudo, para tornar esse procedimento mais enriquecedor, o professor deve compreender a necessidade de adequar maneiras mais dinâmicas e eficazes almejando o melhor resultado do processo ensino-aprendizagem. Nós, como professores de LP

devemos ter a percepção aguçada e a ciência de que cultura, arte e linguagem sempre serão um triângulo importante para a construção do conhecimento.

A música está inserida nesses itens apontados, entretanto, apesar de ainda não ter seu potencial devidamente empreendido, pode ser usada como um desses instrumentos de maneira surpreendente, todavia, suas funções vão muito além do simples cantar, como afirma Hentschke (1995) "[...] Cabe-nos, enquanto educadores musicais, esclarecer aos professores, pais e alunos de que a educação musical vai muito além de uma atividade de cantar, sendo uma área do conhecimento insubstituível por outra disciplina do conhecimento humano", ou seja, a música pode ser um recurso didático com papéis além do que imaginamos, ela é capaz de permitir ao aluno o domínio de um campo de conhecimento que envolve atividades de percepção, expressividade e apreciação musical e, consequentemente, prepara para a formação de um ouvinte crítico, o que será um passo muito pequeno para a formação de um leitor crítico. Essas características nos mostram que a música pode estar sim, incluída nos currículos escolares, bem como poderá atuar como forma de contribuição e incentivo à disseminação da cultura popular.

Isto posto, percebemos que podemos tirar proveito de nosso vasto repertório musical para fins pedagógicos e utilizar esse recurso tão belo para ensinar Língua Portuguesa de maneira alegre, envolvente e feliz, pois é isso que a música proporciona.

Neste trabalho utilizaremos para nossa proposta metodológica a MPA, mais precisamente duas músicas, Porto de Lenha dos compositores Torrinho (Zeca Torres) e Wandler Cunha, considerada como um hino para os amazonenses e Saga de um Canoeiro de Ronaldo Barbosa que retrata a vida do caboclo em sua mais pura essência, ricas em expressões linguísticas e características regionais, podem ser utilizadas para o ensino da LP, incentivando, em contrapartida, a valorização regional e cultural. No capitulo a seguir trataremos da MPA e sua relação com a Literatura Amazonense.

Como já falamos, a MP transporta em suas letras marcas culturais de um determinado povo, não sendo diferente com a MPA, carregada de expressões linguísticas. A relação desta com a literatura amazonense é bastante íntima, pois em

ambas encontramos temáticas comuns abordadas pelos autores, temas característicos da região amazônica, costumes regionais, lendas, festas, e crenças, abordam ainda o cotidiano do caboclo, do índio, da vida urbana e outros temas que inspiram os compositores.

2.1 O emprego da MPA no ensino da Língua Portuguesa

De acordo com o PCN(1997, p.45) a música "é a linguagem que traduz as formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre som e o silêncio [...] a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical". Assim sendo, a música é capaz de envolver o estudante no processo de aprendizagem de algo que comumente é tratado de maneira preconceituosa, pela própria forma tradicional de ensino, que é a língua portuguesa.

A musicalidade e conhecimento das letras, a proximidade com as marcas nortistas, com a cultura amazonense, faz com que a MPA seja pensada inicialmente como elemento facilitador e rompedor da visão e emprego maçante da língua materna em sala de aula, como corrobora Luft (1985, p. 32) "[...] não admira que tantos alunos detestem aulas de português". Levantamos assim, a necessidade de uma desvinculação da ideia de que língua portuguesa é entediante, chata, difícil, monótona etc. especialmente pelo fato de sermos falantes-nativos dela e de maneira nenhuma deveriam os discentes perceber o colóquio desta maneira, ou como defende Kleinke(2003, p.10):

> A realidade da maioria das escolas continua dominada por uma concepção pedagógica tradicional, na qual se ensina uma grande quantidade de informações, geralmente tendo como base o programa do livro didático, o que pode servir momentaneamente, mas que é descartado após a realização das provas, não chegando sequer a modificar as concepções espontâneas que os alunos trazem de seu cotidiano.

Sendo assim, provavelmente a mais evidente vantagem do emprego da MPA no aprendizado da língua portuguesa seja a facilidade de transição entre letra-música e

gramática, a qual, evidenciada anteriormente, é amplamente rejeitada. Todavia, podemos considerar que seja improvável algum sujeito não gostar de música, seja qual for o ritmo. Nossas vidas, por assim dizer, são marcadas por momentos musicais, marcas em nossas vidas. Segundo Fernandes(2008) a arte gera bem-estar e consequentemente abre portas para uma performance mais natural e espontânea. Todos esses fatores confirmam a relevância de se usar a música como meio de ensino e aprendizagem.

Murphey (1992) afirma que a música é condição impar como metodologia para ensino de línguas por dois motivos: primeiro pela motivação gerada nos indivíduos e o segundo pela característica que as canções possuem de serem mais simples textualmente e de se aproximarem da linguagem coloquial do falante. Essas características mencionadas pelo autor vão ao encontro daquelas que imaginamos serem condicionantes para minimizar a dificuldade de aprendizagem da língua portuguesa em sala de aula e que dão significado expressivo por se tratar de emprego de uma metalinguagem ao se combinarem música-letra-língua em uma relação intrínseca (Souza, 2001).

A MPA em sala de aula é também possibilidade de interagir com o outro, reafirmar nossa cultura amazônica, perceber nossas variantes linguísticas, permite empregar tipologia diferente do que habitualmente se utiliza em sala de aula, proporcionando assim, leituras diversas do mundo.

Seguiremos a linha de pensamento de Murphey(1992), quando afirma que as canções podem ser empregadas no estudo da gramática, nas práticas orais, no relaxamento mental, na prática de pronúncia e entonação, na quebra de rotina, no ensino de vocabulário e cultura e na diversão. Para isso utilizaremos como já mencionado, as músicas: Porto de Lenha dos compositores Torrinho e Aldízio e Saga de um Canoeiro de Ronaldo Barbosa para nossa proposta.

2.2 Propostas metodológicas com o uso das músicas

Nossa intenção de fazer a interdisciplinaridade da MPA e o ensino de LP é de promover aulas mais dinâmicas e interessantes, sobretudo, de propagar essas canções e autores regionais, muitas vezes, pouco conhecidos pelos alunos em sua formação básica.

As possibilidades são inúmeras, mas nossa proposta será trabalhar o processo de formação das palavras e a semântica dos vocábulos mais regionais, contudo, poderá ser adaptada para as demais expressões. Uma palavra pode ter vários significados, muitas vezes, dependendo do contexto, possui um sentido diferente, mas em todas as situações é o processo de formação das palavras que atua como instrumento para incrementar nossa comunicação, é ele também que, cria uma forma específica de lidar com certos conjuntos de morfemas e permite-nos reconhecer e criar uma infinidade de palavras.

Na sala de aula, após o professor ter explicado teoricamente estes assuntos, deverá apresentar e cantar juntamente com os alunos as músicas sugeridas. É importante também que os autores sejam destacados. A seguir, as músicas a serem trabalhadas:

PORTO DE LENHA (Torrinho e Wandler Cunha)

1- Porto de lenha
2- Tu nunca serás liverpool (2x)
3- Com uma cara sardenta
4- E olhos azuis
5- Um quarto de flauta
6- Do alto rio negro
7- Pra cada sambista paraquedista
8- Que sonha o sucesso
9- Sucesso sulista
10- Em cada navio
11- Em cada cruzeiro
12- Em cada cruzeiro
13- Das famílias de turistas
14- Porto de lenha
15- Tu nunca serás liverpool (2x)
16- Com uma cara sardenta
17- E olhos azuis
18-Um quarto de flauta
19- Do alto rio negro
20- Pra cada sambista paraquedista
21- Que sonha o sucesso
22- Sucesso sulista
23- Em cada navio
24- Em cada cruzeiro
25- Em cada cruzeiro
26- Das famílias de turistas

SAGA DE UM CANOEIRO (Ronaldo Barbosa)

1- Vai um canoeiro, nos braços do rio,
2- Velho canoeiro, vai. já vai canoeiro.
3- Vai um canoeiro, no murmúrio do rio,
4- No silêncio da mata, vai. já vai canoeiro.
5- Já vai canoeiro, nas curvas que o remo dá. já vai canoeiro

6- Já vai canoeiro, no remanso da travessia. já vai canoeiro.
7- Enfrenta o banzeiro nas ondas dos rios,
8- E das correntezas vai o desafio. já vai canoeiro.
9- Da tua canoa, o teu pensamento:
10- Apenas chegar, apenas partir. já vai canoeiro.
11- Teu corpo cansado de grandes viagens.
12- Já vai canoeiro.
13- Tuas mãos calejadas do remo a remar.
14- Já vai canoeiro.
15- Da tua canoa de tantas remadas.
16- Já vai canoeiro.
17- O porto distante,
18- O teu descansar....
19- Eu sou, eu sou.
20- Sou, sou, sou, sou canoeiro. canoeiro, vai! (2x)

Feito o que sugerimos inicialmente, o professor, poderá comentar sobre os autores e sua biografia e em seguida apresentar duas tabelas com os termos regionais encontrados na música, então, pedir que sejam marcados com X na formação correspondente, como mostra o exemplo abaixo:

Tabela 1 – aplicação da música Porto de lenha

	COMPOSTA	PRIMITIVA	DERIVADA
Lenha		X	
Sardenta			X

Fonte: Autores (2016)

Tabela 2 – aplicação da música Saga de um Canoeiro

	COMPOSTA	PRIMITIVA	DERIVADA
Canoeiro			X
Rio		X	
Murmúrio			X
Remanso			X
Travessia			X
Banzeiro			X
Correntezas			X
Canoa		X	
Calejadas			X

Fonte: Autores (2016)

Em seguida, o docente deverá solicitar que os alunos reescrevam os versos em que se encontram as palavras classificadas como derivadas, substituindo-as por suas primitivas correspondentes, de forma que não comprometa o sentido original da música, como exibe os exemplos a seguir:

a) Verso 3 de “Porto de lenha”: **Com uma cara sardenta/** com uma cara cheia de sardas;

b) Verso 1 de “Saga de um canoeiro”: **Vai um canoeiro, nos braços do rio**/ vai um homem à canoa, nos braços do rio;

c) Verso 13 de “Saga de um canoeiro”: **Tuas mãos calejadas do remo a remar**/ tuas mãos cheias de calos do remo a remar.

Noutro momento, o docente poderá explorar através de trabalho de pesquisa o valor semântico que alguns versos assumem nas músicas. Para isso, faremos uma segunda tabela, de um lado terá os versos, do outro o significado escrito pelos alunos, que poderá ser respondido de acordo com a pesquisa feita ou com o conhecimento de mundo que possuem. Exemplo:

Tabela 3 – aplicação semântica da música Porto de lenha

VERSOS	VALOR SEMÂNTICO
1- Porto de lenha 2- Tu nunca serás liverpool (2x) 3- Com uma cara sardenta 4- E olhos azuis	Nestes versos, o autor faz referência a um antigo tablado de madeira "porto de lenha" construído por ingleses no porto de Manaus, que mais tarde, quando a economia amazonense entrou em decadência, serviu apenas de símbolo para ostentar a "superioridade europeia". Os versos 3 e 4 quando falam de "cara sardenta" e "olhos azuis" referenciam os ingleses.

Fonte: Autores (2016)

Tabela 4 – aplicação semântica da música Saga de um canoeiro

VERSOS	VALOR SEMÂNTICO
7- Enfrenta o banzeiro nas ondas dos rios, 8- E das correntezas vai o desafio. já vai canoeiro.	Nos versos 7 e 8 o autor está falando das dificuldades enfrentadas pelo caboclo, pelo ribeirinho em suas viagens. Os termos "banzeiros" e "correntezas" confirmam isto.

Fonte: Autores (2016)

Essas atividades permitirão o aprendizado e o conhecimento mais aprofundado de nossa cultura, e o aluno estará muito mais envolvido em aulas "musicadas", pois como já citamos, é mérito da música promover sensações que ficarão para sempre em nossas memórias.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse em desenvolvermos este trabalho partiu, além de uma experiência pessoal da pesquisadora com o uso da música no ensino, também do desejo de propagar nossa cultura local a partir de músicas regionais. A música tem a capacidade de perpetuar-se em nossas lembranças, sobretudo de marcar nossas vidas, de nos causar bem-estar e consequentemente abrir portas para um desempenho mais natural e espontâneo. Todos esses fatores confirmam a relevância de se usá-la como meio de ensino e aprendizagem.

Discutimos neste trabalho, especificamente, como a MPA pode ser utilizada no ensino da Língua Portuguesa e a partir da fundamentação teórica percebemos que este recurso, não apenas propicia a ocorrência de uma aprendizagem significativa, mas, especialmente, reafirma nossa cultura amazônica, explora nossas variantes linguísticas, permite empregar tipologias diferentes do que habitualmente utilizamos em sala de aula, proporcionando assim, leituras diversas do mundo. Todos esses benefícios podem e devem ser explorados no ensino de qualquer disciplina, notadamente de LP, pois reafirmamos, é praticamente improvável algum sujeito não gostar de música, e assim, estaremos desvinculando da ideia de aulas de língua materna chatas, monótonas e entediantes.

Constatamos ainda, que o uso da música como proposta metodológica é uma oportunidade que os alunos têm de constituir uma relação interdisciplinar, tornando-se capazes de adquirir saberes para construir, por exemplo, análises semânticas e interpretações expressas na sociedade em que estão inseridos.

Este trabalho contemplou apenas as séries finais do Ensino Fundamental. Como proposições para pesquisas futuras, poderemos desenvolver propostas que abranjam o Ensino Médio, utilizando canções com estruturas mais elaboradas e complexas, mas que possuam o mesmo fim de divertir, motivar e interagir os alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Walmir de Albuquerque; MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. **Metodologia da Pesquisa**. Manaus: Edições UEA, 2007.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília:MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília:MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997a.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERNANDES, J. C. **A música desatando nós no ensino de línguas**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 11., 2008, São Paulo. Tessituras, Interações, Convergências. São Paulo: USP, 2008. p. 02.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, M. A. Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

HENTSCHKE, L. Novos rumos da Educação Musical no Brasil. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, n. 1, jan./fev. 1995.

KLEINKE, Rita de Cássia Marques. **Aprendizagem significativa**: a pedagogia de projetos na alfabetização. Florianópolis: UFSC, 2003.

LUFT, C.P. Língua e Liberdade. **O gigolô das palavras**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 1994.

MURPHEY, T. **Music and songs**. Oxford, Oxford University Press, 1992.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho. **Música**. Ministério da Educação e do Desporto Universidade Federal de Mato Grosso- Núcleo de Educação Aberta e a Distância/Cuiabá, 2001.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS NO EXAME CELPE-BRAS: SUBSÍDIOS PARA UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA DA ESCRITA NA PREPARAÇÃO AO EXAME

Lívia Cristina Virgolino da Silva (UFPA) [1]
Myriam Crestian Cunha (UFPA) [2]

RESUMO: Neste estudo tivemos como propósito gerar subsídios para a avaliação formativa da escrita para professores-estagiários de turmas de preparação ao exame *Celpe-Bras* (Certificação da Proficiência em Português para Estrangeiros). Para isso recorremos a documentos oficiais sobre o exame Celpe-Bras, a estudos sobre gêneros discursivos e seu ensino (na linha dos pesquisadores em didática da Universidade de Genebra) e a estudos sobre avaliação formativa em língua (na perspectiva francófona). Quanto à metodologia realizamos uma pesquisa documental, em que analisamos 88 tarefas de produção escrita do exame Celpe-Bras realizadas entre 2005 e 2015, de modo a depreender suas características em relação às situações discursivas predominantes. Os resultados evidenciam uma produção pautada em tarefas que levam o examinando a interagir socialmente, no contexto das situações de uso simuladas pelo exame, obtendo informações de textos orais e escritos e produzindo textos escritos que pertencem preferencialmente a gêneros do grupo “argumentar”, com preferência para o registro formal da língua. Uma grade de critérios e seus descritores foi elaborada para fins de avaliação formativa e está sendo testada nas aulas de preparação ao exame e na formação dos estagiários.

PALAVRAS-CHAVE: Celpe-Bras; Gêneros Discursivos; Produção Escrita; Avaliação Formativa.

ABSTRACT: In this study we had the purpose to generate aids for a formative evaluation of writing for teachers-trainees in preparation classes to the exam Celpe-Bras (Certificate of Proficiency in Portuguese as a Foreign Language). For this we resort to readings about this examination, about speech genres and its learning (according to researchers at the University of Geneva) and about formative assessment in language learning (in Francophone perspective). Regarding the methodology we conducted a documentary research in which we analyzed 88 tasks of Celpe-Bras examination writing production accomplished between 2005 and 2015, in order to point their characteristics in relation to the prevailing discursive situations. The results show tasks guided writing which lead the examinee to interact socially in the context of use situation simulated by the test, by obtaining information from oral and written texts and by writing texts that belong preferably to the group of argumentative genres, with preference for formal language. A grid of

[1] liviavirgolino@hotmail.com. Trabalho desenvolvido com apoio da FAPESPA.
[2] mycunha@ufpa.br

criteria and their descriptors, developed for formative assessment purposes, is being tested in the exam preparation classes and in training for teachers-trainees.

KEYWORDS: Celpe-Bras; Discursive Genres, Writing; Formative Assessment.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, abordamos a produção escrita, tal qual exigida no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (doravante Celpe-Bras), na perspectiva da avaliação formativa praticada no cotidiano das aulas de preparação ao referido exame.

Alunos estrangeiros do convênio PEC-G[3] são acolhidos todos os anos na UFPA para se prepararem ao exame. Ingressam como iniciantes completos em uma turma de Português para Estrangeiros (PLE), mas, ao término de oito meses de aprendizagem, em ritmo intensivo de 20 horas semanais, precisam ter alcançado o nível *Intermediário* para poder, então, se matricular em um curso de graduação numa IES brasileira.

Essa tarefa é particularmente desafiadora, pois: a) no Celpe-Bras, o examinando deve produzir quatro textos adequados às situações propostas na parte escrita, para que suas habilidades de compreensão oral, escrita e de produção escrita sejam avaliadas de forma integrada; b) o trabalho com esses estudantes estrangeiros constitui uma atividade de extensão, na qual intervêm alunos-estagiários voluntários (eles mesmos estudantes de licenciatura da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas) que, muitas vezes, ainda não têm formação específica para ensinar as habilidades solicitadas nesse tipo de produção escrita; c) finalmente, o material didático em PLE, disponível no Brasil, não é adequado à preparação para o exame e não ajuda nem os estagiários, nem os alunos estrangeiros a entenderem como os textos produzidos serão avaliados.

O presente estudo foi empreendido, pois, com o propósito de gerar subsídios – na forma de informações estruturadas a respeito das características predominantes das

[3] O Programa Estudantes Convênio Graduação (PEC-G) é mantido pelo Ministério da Educação brasileiro com apoio do Ministério das Relações Exteriores, com base em acordos de cooperação educacional com países da África, América latina e do Caribe.

tarefas que compõem a parte escrita do exame – para propiciar uma avaliação efetivamente formativa das produções textuais desses alunos.

Descrevemos a seguir o exame Celpe-Bras, cujas tarefas escritas serão objeto de análise, e exporemos a base teórica deste estudo relativa à noção de gêneros e de avaliação formativa no ensino-aprendizagem das línguas.

AS TAREFAS NO EXAME CELPE-BRAS

Segundo documentos oficiais do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, responsável pela realização do exame, o Celpe-Bras se constitui como o único certificado de proficiência em português reconhecido pelo governo brasileiro (BRASIL, 2013)[4]. A certificação é realizada em quatro níveis de proficiência, usando-se, para isso, um único instrumento de avaliação[5].

A premissa do exame é julgar o examinando de acordo com a qualidade com que este atua em língua portuguesa. De fato, as provas caracterizam-se pela "ênfase no uso da língua; o uso de textos autênticos; a avaliação integrada de compreensão e produção (oral e escrita)" (BRASIL, 2013, p. 5).

A parte escrita do exame tem três horas de duração e é composta por quatro tarefas que como explica Schoffen (2009), avaliam a proficiência pela capacidade de ação envolvendo a linguagem. Trata-se da

> capacidade de agir no mundo em situações similares às reais, possíveis de acontecer com pessoas que utilizam a língua portuguesa para se comunicar – [o exame Celpe-Bras] é, portanto um teste de desempenho [...que] avalia as práticas de compreensão oral, leitura e produção escrita através de tarefas (SCHOFFEN, 2009, p. 35-36).

No Guia do Participante (BRASIL, 2013, p. 7), a *tarefa* é conceituada como: "um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com um propósito social", ou seja, as tarefas exigem que o examinando assuma determinada posição social

[4] O exame, que, hoje, é aplicado em 94 postos, distribuídos por 35 países, tem como propósito certificar a capacidade de uso do português por falantes não nativos dessa língua (BRASIL, 2016).
[5] Em função do desempenho apresentado, os examinandos recebem a certificação em nível Intermediário, Intermediário Avançado, Avançado e Avançado Superior.

(como enunciador), compreenda o texto de apoio apresentado, selecione informações adequadas e escreva a um determinado destinatário (também socialmente situado) com objetivo de realizar uma determinada ação (propósito). Ao usar a linguagem com um propósito social, nessas tarefas, o candidato é levado a redigir textos pertencentes a determinados gêneros do discurso.

Apresentaremos agora o conceito de gênero que não só pauta a realização das tarefas no exame Celpe-Bras, como também está bem presente no ensino de línguas estrangeiras.

GÊNEROS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Quanto aos gêneros textuais e discursivos, utilizados para a interação entre membros da sociedade, Dell´Isola (2012, p. 8) retoma uma definição bastante divulgada:

> Cada enunciado é particular, mas seu campo de utilização – a situação comunicativa – apresenta os gêneros discursivos, mais precisamente, os tipos relativamente estáveis de enunciados. Tais gêneros são produções escritas ou orais heterogêneas, uma vez que há infinitas possibilidades no campo da atividade humana.

Como observam os pesquisadores do grupo de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), suas características são estabelecidas de acordo com a recorrência das experiências de seu uso, pois

> Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de textos* (ênfase dos autores).

No final dos anos 1970, com o desenvolvimento da abordagem comunicativa, no ensino de línguas estrangeiras, os documentos ditos “autênticos” – e com eles os gêneros que circulam na sociedade – passaram a integrar os materiais didáticos, como forma de trazer a língua em uso, as situações de comunicação reais e os textos nelas produzidos para a sala de aula. Entre os estudiosos que apontam para a importância da exploração

de gêneros no ensino de línguas, Marcuschi (2002, apud Arruda, 2012, p. 141) “sustenta que quando dominamos um gênero textual, dominamos uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Outro aspecto relevante para este estudo é que, apesar de sua grande diversidade e da impossibilidade que se tem de definir uma progressão do ensino com base em uma lista fechada de gêneros, esses “podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 120). Essa proposta de agrupamento de gêneros acontece de acordo com as capacidades de linguagem dominantes: narrar, argumentar, expor, argumentar e descrever ações. Retomaremos a questão do agrupamento em nossa análise das tarefas de produção escrita, mais adiante.

Em uma prova de proficiência como a do Celpe-Bras, o uso dos gêneros é particularmente justificado, visto que no cotidiano, os examinandos, de muitas formas, precisarão demonstrar capacidades muito além da compreensão, tendo de agir e interagir socialmente em língua portuguesa.

Definir como será feita a certificação da proficiência, no entanto, não resolve o problema do trabalho cotidiano em sala de aula e o da apropriação dos critérios pelos estudantes que serão, em pouco tempo, submetidos ao exame. Como articular o trabalho realizado em sala de aula e o modo como os elaboradores do exame encaram a avaliação das competências discursivas dos examinandos? Este é o problema da avaliação formativa, que abordaremos a seguir.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA

O Manual do Examinando ressalta a articulação entre os parâmetros da avaliação e os elementos da tarefa. Estes “delimitam para o examinando as condições de produção de leitura e escrita, construindo um texto pertencente a determinado gênero do discurso, ao mesmo tempo em que fornecem os parâmetros para a avaliação” (BRASIL, 2013, p. 7).

A correção da parte escrita da prova se dá de maneira holística, sendo considerados três eixos de análise:

> [...] adequação ao contexto (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais) (BRASIL, 2012, p.8).

Os diversos manuais e guias produzidos pelo INEP apresentam os critérios gerais que direcionam a avaliação das produções, como exposto acima. Porém, não detalham parâmetros específicos desenvolvidos para cada tarefa.

Como indicamos inicialmente, nosso propósito, neste estudo, é o de criar subsídios de avaliação para orientar o trabalho de professores e alunos em aulas de preparação ao exame, de modo a permitir uma *avaliação formativa* ao longo desse período de preparação. Tal modalidade é uma avaliação que ajuda os estudantes a desenvolver as competências exigidas, apropriando-se dos critérios de avaliação e autorregulando suas produções escritas e até seu modo de estudar enquanto estão no processo de aprendizagem.

Segundo lembra Cunha (2006), a avaliação formativa serve a finalidades pedagógicas, isto é, ela é “essencialmente voltada para a regulação da aprendizagem”. Conforme Abrecht (apud Cunha, 2006, p. 62), essa modalidade de avaliação é por natureza integrada ao processo de ensino e de aprendizagem:

> Seu objetivo é assegurar uma regulação dos processos de formação, isto é, prover informações detalhadas sobre os processos e/ou os resultados da aprendizagem do aluno a fim de possibilitar uma adaptação das atividades de ensino/de aprendizagem.

Os critérios de avaliação dos textos produzidos na Parte Escrita são expressos claramente e ilustrados em provas comentadas, disponibilizadas pelo INEP (BRASIL, 2013). Todavia, isso não basta para orientar o trabalho dos estagiários, bem como direcionar o esforço dos próprios estudantes que precisam entender como melhorar seu desempenho para conseguirem a certificação mínima.

A respeito da avaliação formativa em língua, Cunha (2012, p. 124) afirma que nesta modalidade

> solicita-se do aprendente que desenvolva uma atividade analítica sistemática e que, ao objetivar textos seus, de pares ou de autores confirmados, passe a tomar consciência dos problemas de diversas ordens (discursiva, enunciativa, linguística etc.) para os quais se precisa responder constantemente na elaboração textual.

Isso significa que a construção dos critérios e de seus descritores exige um trabalho de conscientização dos participantes (professores-estagiários e estudantes) a respeito das características esperadas e uma colaboração constante entre pares (estudantes x estudantes) e entre professores e alunos para que sejam evidenciados problemas e soluções na escrita dos gêneros.

É no intuito de ajudar estagiários e futuros examinandos a melhor se situar em relação às características predominantes apresentadas pelas tarefas de produção escrita e, portanto, poder se valer de práticas de avaliação formativa, que foi empreendido o estudo das tarefas do exame Celpe-Bras, conforme metodologia descrita a seguir.

METODOLOGIA

A investigação, realizada com base em princípios da abordagem qualitativa, constituiu-se de um estudo documental associado a uma pesquisa bibliográfica. Concomitantemente com a leitura de uma bibliografia acerca do exame Celpe-Bras, da produção textual, de seu ensino, bem como de sua avaliação, foi coletado o material documental pertinente para este estudo: Documentos sobre a organização da produção escrita no Exame Celpe-Bras e sua avaliação (manuais e guias de orientação produzidos pelo INEP e pelos organizadores do exame); e tarefas da parte escrita elaboradas nos últimos dez anos, as quais se encontram nos cadernos de questões disponibilizadas no

acervo CELPE-Bras online. Foi feita a coleta de todas as provas dos últimos dez anos (2005-2015) do exame Celpe-Bras, num total de 22 sessões e 88 tarefas[6].

Com base, por um lado, nas concepções teóricas que embasam a proposta de avaliação da proficiência em Português do Celpe-Bras e, por outro, nas indicações dos manuais e guias foram definidas categorias de análise das tarefas coletadas que permitiram evidenciar suas características predominantes. Essas características serviram de base à elaboração de grades de critérios a serem usadas para guiar o trabalho formativo em relação à produção textual.

Para tal, foi criado um quadro de classificação em uma planilha do programa Excel[7]. Nela foram elencadas determinadas categorias para analisar as tarefas: material de base; gênero ao qual pertence o texto; possível meio de circulação; enunciador; destinatário; propósito; grupo de capacidade dominante; nível de formalidade. Cada tarefa foi analisada e as informações depreendidas devidamente tabuladas.

Numa primeira tabulação dos dados, computamos 37 tarefas cujo gênero foi classificado na categoria "não identificado" e mais uma identificada apenas como “texto”, totalizando 38 tarefas sem gênero especificado. Ao lado dessas indefinições, identificamos 22 gêneros textuais diferentes[8].

A categoria "propósito" revelou também uma diversidade de objetivos nas tarefas. Em muitas delas, o comando indica mais de uma finalidade. Como exemplo, tomemos o propósito da tarefa 2013-2/2: “Incentivar os diretores de escola a participarem do programa, apresentando o programa e argumentando sobre os benefícios do programa para a escola e a sua comunidade”. Cada tarefa tem por fim um propósito dominante.

[6] Cada tarefa foi identificada pelo ano de realização do exame, pelo numero da sessão do exame (são duas sessões anuais) e pelo número da tarefa na sessão (são quatro tarefas por sessão). Por exemplo, a tarefa 2014-1/3 é a tarefa nº 3 da primeira sessão de realização do exame, no ano de 2014.

[7] Este programa constitui uma ferramenta útil para a tabulação dos dados, porque oferece a opção filtrar, que nos ajudou com a parte mais quantitativa dos resultados obtidos nos agrupamentos das tarefas.

[8] Os gêneros encontrados foram: apresentação, artigo, artigo de opinião, carta, carta aberta, carta do leitor, convite, diário de viagem, editorial, e-mail, guia de orientação, informativo, instruções de uso, introdução de um processo judicial, mensagem, panfleto, propaganda, relatório, resposta a um questionário, resumo, roteiro, solicitação.

Neste caso, consideramos que estes três propósitos se complementam em uma finalidade mais abrangente, a de argumentar.

Considerando o grande número de gêneros contemplados nas tarefas, num segundo momento, resolvemos lançar mão do agrupamento de gêneros proposto pelo grupo de Genebra, para assim podermos classificar os gêneros solicitados nas tarefas em cinco diferentes categorias: narrar, argumentar, expor e descrever ações. Os resultados serão discutidos na próxima seção.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nosso estudo, quanto às produções textuais do exame Celpe-Bras nos permitiu evidenciar o que o exame mais solicita em suas tarefas: os gêneros recorrentes, os propósitos mais frequentes, o registro linguístico predominante, o tipo de enunciador e de destinatário que aparecem mais regularmente nas tarefas.

Apesar do grande número de entradas incluídas na inserção dos dados na planilha, a tabulação desses dados revela linhas gerais que certamente podem ajudar a direcionar o trabalho em sala de aula.

Em relação à recorrência dos gêneros referidos nas tarefas, observamos que é bem mais frequente o comando da tarefa não indicar o gênero a ser produzido do que o contrário. Quanto aos gêneros especificados, embora seu número seja elevado (22, como já mencionamos), nota-se que, na realidade, as tarefas se concentram em algumas poucas categorias: cartas, e-mail, artigos.

As categorias “meio de circulação” (do texto a ser produzido), “enunciador” e “destinatário” serviram como instrumento para analisarmos melhor o nível de formalidade da tarefa. A classe “meio de circulação”[9] mostrou, que em quase metade das tarefas, não é especificado onde o texto irá circular. Quando são especificados, os meios de circulação preferenciais dos textos a serem produzidos são a mídia impressa e virtual. Os meios agrupados na categoria “outros” – (biblioteca (1), blog (3), boletim informativo (1), caderno

[9] Na planilha há 16 categorias repertoriadas, porém na apresentação gráfica dos dados, decidiu-se por não especificar as categorias com menos de 5 ocorrências.

de respostas (1), cardápio (1), catálogo (2), guia (1), mural (3), pôster (1) e quadro de avisos (2) – são pouco representados.

A tabulação dos dados nas categorias “enunciador” e “destinatário” mostra que na maioria das vezes o enunciador é um cidadão qualquer, dirigindo-se ao público em geral, o que parece simplificar a tarefa dos examinandos.

Finalmente, os resultados obtidos com o agrupamento de gêneros em aspectos tipológicos ilustram que mais da metade dos textos solicitados pertence ao grupo do “argumentar” (51%), seguido de “expor” (32%), “descrever ações” (15%) e “narrar” (2%). A categoria “relatar” não foi solicitada em nenhuma tarefa. Basicamente, os textos a serem produzidos pertencem aos gêneros do argumentar, do expor e do descrever/prescrever ações.

A partir do quadro de tratamento dos dados também podemos ter um resultado quanto ao registro de linguagem a ser adotado na construção das tarefas. Quase que invariavelmente, o exame Celpe-Bras exige o registro formal e à adequação à norma culta da língua, visto que a própria atividade de escrita, em situações que envolvem domínios públicos, leva a um padrão mais culto.

A partir dos dados aqui evidenciados, foi elaborada uma grade de avaliação sintetizando os critérios indicados pelos elaboradores do exame, mas cujos descritores passaram a ser trabalhados coletivamente em sala de aula de PLE pelos alunos, com a ajuda dos estagiários, para cada uma das tarefas solicitadas (sendo que todas adotam o padrão das tarefas do Celpe-Bras).

Em sala de aula, quando se trabalha com uma tarefa de produção escrita, após o preenchimento coletivo dos descritores na grade, os alunos usam a grade para realizar uma avaliação mútua em que, em duplas, analisam o texto produzido por cada um dos membros da dupla, verificando se as características esperadas do texto, em termos discursivos, textuais e linguísticos, se encontram efetivamente contempladas nele. Indicam sua avaliação, nas colunas apropriadas, pelos sinais seguintes: positivo (+), quando consideram que os descritores elencados estão presentes em seu texto; positivo

e negativo (±), quando consideram ter alcançado parcialmente o esperado; e negativo (-), quando não identificam os descritores em seu texto.

A grade também permite uma autoavaliação, em que o mesmo trabalho pode ser feito por cada estudante individualmente, bem como possibilita um confronto entre essas avaliações mútuas e/ou autoavaliações e a avaliação do professor. Na medida em que critérios e descritores vão sendo explicitados, a avaliação cumpre seu papel formativo.

A grade tem servido aos estudantes, mas também aos estagiários, em sessões de formação pedagógica, levando-os a analisar as características de cada tarefa de forma mais apropriada e a elaborarem atividades de sala condizentes com o padrão Celpe-Bras. Outro aspecto importante é que analisam os textos produzidos pelos estudantes estrangeiros, e os problemas que estes enfrentam, sem se fixarem apenas nos frequentes desvios linguísticos, o que certamente pode favorecer o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas almejadas.

CONCLUSÃO

Tendo evidenciado algumas das características predominantes nas tarefas de produção que compõem a parte escrita do exame Celpe-Bras, os dados aqui obtidos constituem, como era nosso objetivo, subsídios para os estagiários que ministram as aulas em turmas PEC-G. De fato, juntamente com a elaboração de um instrumento formativo que já está sendo usado nas aulas, os dados permitiram aos estagiários perceber regularidades, na aparente multiplicidade de situações de uso apresentadas pelas tarefas do Celpe-Bras. De certa forma, isso ajuda a sistematizar mais o trabalho em sala de aula e dá aos participantes das aulas (estagiários e estudantes estrangeiros), mais tranquilidade na hora de abordar essas tarefas.

De posse dessas informações, os estagiários podem orientar com mais segurança as atividades de produção escrita ao longo dos meses de preparação ao exame, como isso tem sido feito com uso da grade de avaliação. A elaboração de qualquer tarefa que tenha características semelhantes às do Celpe-Bras traz a necessidade, para professores e alunos, de analisar seus diferentes componentes discursivos (quem escreve, a quem,

sobre o quê, com que propósito), além dos componentes textuais e linguísticos habitualmente considerados.

Isso também tem tornado possível uma avaliação formativa da escrita, na qual os diversos elementos identificados nessa análise são reinterpretados em termos de critérios (adequação contextual, com enunciador, destinatário, gênero e propósito, etc.), e os critérios são acompanhados de descritores que indiquem claramente em que medida o critério é alcançado.

Saber se esse trabalho está fazendo diferença no desempenho dos estudantes, requer nova investigação, desta vez não documental, realizada em sala de aula. Esperamos poder dar sequência ao presente estudo, de modo a verificar em que medida os subsídios aqui levantados apoiam o desenvolvimento das capacidades de uso da língua pelos aprendentes estrangeiros e fomentam uma avaliação efetivamente formativa que leve todos os aprendentes estrangeiros a uma aprendizagem bem sucedida.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, C.F.B. O ensino de LE por meio de análise de gêneros textuais: benefícios e dificuldades. In: Regina Lúcia Péret Dell'isola (Org). *Gêneros textuais*: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. p. 140-146.

BRASIL. Ministério da Educação; INEP; Celpe-Bras. *Postos aplicadores credenciados para aplicação do Celpe-Bras*. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação; INEP; Celpe-Bras. *Guia do Participante*: tarefas comentadas que compõem a edição de abril de 2013 do exame. Brasília: MEC/INEP/CELPE-Bras, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; INEP; Celpe-Bras. *Manual do Aplicador*. Brasília: MEC/INEP/ CELPE-Bras, 2012.

CUNHA, M. C. A sequência didática: renovação e mesmice em práticas de ensino/ aprendizagem do português. In: MENDES, E; CUNHA, JC. *Práticas em sala de aula de línguas*: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 119-148.

CUNHA, M. C. da C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/ aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Lingüística* Aplicada, nº 6, v. 2, 2006, p. 59-77.

DELL'ISOLA, R. L. P. Perspectivas teóricas subjacentes às noções de gêneros: textuais ou discursivos? In: Regina Lúcia Péret Dell'isola (Org). *Gêneros textuais*: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. p. 8-19.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

SCHOFFEN, J.R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira*. 2009. 192f. Tese (Doutorado em Linguística aplicada). Instituto de Letras, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2000.

A PRODUÇÃO DE (CIBER)ARTIGOS NA VISÃO DE ALUNOS DO MESTRADO EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Lucas Pazoline da Silva Ferreira (UFPE)[1]

RESUMO: No presente trabalho, relatamos um breve estudo de campo realizado com alunos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Nossa investigação tem o objetivo de identificar uma imagem acerca da produção do gênero artigo científico, seja em formato tradicional, seja em um modelo específico para Web, o "ciberartigo" (FERREIRA, 2014), a partir de significações e características expostas por mestrandos em Letras. No que se refere à fundamentação teórica, consideramos uma articulação entre concepções de linguagem e processos referenciais a fim de observarmos a construção de uma imagem acerca da produção de (ciber)artigos. Sendo assim, recorremos a estudos de Koch & Marcuschi (1998), Koch (2002, 2004), Mondada & Dubois (2003), Koch & Elias (2010), entre outros pesquisadores. Em termos metodológicos, os dados coletados e analisados foram obtidos por meio da aplicação de questionários específicos e textos registrados durante algumas discussões sobre comunicação científica e (ciber)artigos, realizadas através do aplicativo *Whatsapp*. Por fim, entre outras conclusões, identificamos que, ao analisar determinadas expressões correferenciais cujo conteúdo está relacionado à produção/leitura do (ciber)artigo, as ideias de socialização e de aprofundamento do conhecimento científico são as noções mais recorrentes nas respostas dos alunos. No caso do ciberartigo, observamos que a maioria dos sujeitos informantes que participaram da nossa pesquisa se mostra receptiva a uma proposta de publicação científica hipermidiática, colaborativa e de acesso aberto. Ressaltamos ainda que os resultados dessa investigação são parciais, uma vez que fazem parte de um projeto de doutorado desenvolvido na Universidade Federal de Pernambuco, cujo objetivo é identificar as características constitutivas do gênero provisoriamente chamado "ciberartigo".

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Acadêmicos; Ciberartigos; Pós-Graduação; Referenciação.

ABSTRACT: This study aims to identify an image about the production of the scientific article genre in traditional format or in a specific model for the Web, the "ciberartigo" (FERREIRA, 2014). The theoretical foundation considers an articulation between conceptions of language and reference processes from studies of Koch and Marcuschi (1998), Koch (2002, 2004), Mondada and Dubois (2003), Koch and Elias (2010), among other researchers. The methodology of this brief investigation consists of the collection and analysis of data obtained through questionnaires and written records through Whatsapp application. Finally, we identify that the ideas of socialization and deepening of

[1] Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), bolsista CAPES/DS/PDSE Proc.006694/2015-02, prof.lucaspazoline@gmail.com.

scientific knowledge are the most recurrent elements in students' responses. We also observed that most of the informants are receptive to a hypermedia, collaborative and open access scientific publication proposal. The results of this investigation are partial. They are part of a doctoral project in development at the Universidade Federal de Pernambuco.

KEYWORDS: Genres Academic; Ciberartigos; Postgraduate studies; Referencing.

1 INTRODUÇÃO

As atividades científicas contemporâneas estão cada vez mais dependentes da utilização de equipamentos e sistemas computacionais para coleta, análise e divulgação de dados e resultados de uma pesquisa. Diante disso, instituições renomadas, como a editora *Elsevier*, apostam em projetos que objetivam uma integração entre diferentes mídias e ferramentas digitais em artigos ou outros gêneros acadêmicos (*e.g. Science Direct* - www.sciencedirect.com). Nesse contexto de "digitalização" científica em rede, sugerimos uma distinção entre artigos científicos tradicionais e artigos baseados em hipermídia e colaboração online, também denominados "ciberartigos" (FERREIRA, 2014).

No intuito de propiciar uma análise ampla acerca dessa diferenciação, estamos desenvolvendo o projeto "O ciberartigo na sociedade do conhecimento: características de um modelo hipertextual de comunicação científica", no curso de Doutorado em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (Brasil), em parceria com a *Université de Paris 8* (França). Todavia, para este breve relato, selecionamos uma parte dos materiais que compõem o *corpus* principal da pesquisa supracitada, a saber: dados obtidos durante a realização de uma oficina de produção textual online, a qual contou com a participação de um grupo de mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe.

A partir desse recorte, objetivamos identificar uma imagem acerca da produção do gênero artigo científico, seja em formato tradicional, seja em um modelo específico para Web, o "ciberartigo" (FERREIRA, 2014), a partir de significações e características expostas por mestrandos em Letras. Por isso, a fim de alcançar nosso objetivo, aplicamos questionários específicos e registramos diversos textos oriundos das discussões sobre

comunicação científica e (ciber)artigos, realizadas através do aplicativo *Whatsapp*[2]. Enfim, a busca por uma imagem acerca da produção de (ciber)artigos se justifica pela necessidade de conhecermos os sujeitos informantes da nossa pesquisa, especificamente, seus pontos de vista acerca do gênero textual em questão, para, em seguida, utilizar essas informações durante a análise dos ciberartigos produzidos ao final da oficina, procedimento que se apresenta como um dos objetivos do projeto de doutorado.

Em seguida, visto que, além de dados quantitativos, necessitávamos analisar os textos oriundos das questões dissertativas e das discussões (via *Whatsapp*), recorremos a estudos da Linguística Textual, especialmente os trabalhos de Koch e Marcuschi (1998), Koch (2002, 2004, 2010), Mondada e Dubois (2003), Koch e Elias (2010), entre outros pesquisadores. De modo específico, fundamentamos nossas análises a partir de uma articulação entre concepções de linguagem e processos referenciais a fim de observarmos a construção de uma imagem acerca da produção de (ciber)artigos.

Diante do exposto, dividimos este artigo basicamente em três momentos. No primeiro, apresentamos os principais conceitos e abordagens teóricas fundamentais para a compreensão do nosso estudo e para a coleta e análise de dados qualitativos. Em seguida, descrevemos nosso percurso metodológico de modo a dialogar com o projeto de doutorado em desenvolvimento, evidenciando os motivos para a escolha das amostras (*corpus*) e das teorias. Por último, analisamos e discutimos os dados coletados.

2 PERCURSO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

Nessa parte, apresentamos brevemente as teorias e conceitos que se mostram mais pertinentes ao nosso propósito de pesquisa. De antemão, destacamos que o percurso teórico adotado em nossa investigação se enquadra em uma abordagem sociocognitiva e interacional de linguagem a partir da qual refletimos acerca do gênero

[2] *WhatsApp* é um aplicativo gratuito utilizado para receber e enviar mensagens ou efetuar ligações gratuitas por meio de uma conexão com a internet. Esse *software* multiplataforma oferece ainda suporte ao envio e recebimento de uma variedade de arquivos de mídia: fotos, vídeos, documentos, compartilhamento de localização.

textual (ciber)artigo e dos processos referenciais que embasam nossa metodologia de coleta e análise de dados.

Em primeiro lugar, os gêneros textuais podem ser considerados enunciados relativamente estáveis, recorrentes, tipificados e produzidos em entornos delimitados por diferentes atividades humanas (BAKHTIN, 1992; MILLER, 2009; MARCUSCHI, 2008, 2010). Enquanto um produto da interação humana, os gêneros estão propícios à variação (ou mutação) em seu formato, estilo e/ou conteúdo, como, por exemplo, o artigo científico (GROSS *ET AL*, 2002; AUTRY, 2013). Ademais, no caso do contexto científico-acadêmico, podemos associar essa mudança ao modo como (re)construímos a imagem da produção de gêneros acadêmicos, fato possivelmente influenciado pelas transformações dos hábitos científicos e das políticas editoriais; e pelo advento e uso de tecnologias computacionais diversas.

Diante disso, adotamos o conceito de "ciberartigo" para designar o que, segundo Ferreira (2014, p. 102), "pode ser considerado um gênero emergente [...] que se caracteriza pela integração de diferentes linguagens e ferramentas, em um modelo específico de escrita e leitura, somente possível através das tecnologias digitais". Assim, acreditamos que há um modelo científico emergente que pode vir a predominar e estabelecer sua autoridade em diferentes comunidades científicas. Em resumo, trata-se de uma conjuntura sociotécnica e conceitual propícia para produzir e publicar artigos científicos baseados em hipermídia e colaboração online.

Por conseguinte, diante das diferentes fases e abordagens da Linguística Textual, nossa investigação segue um viés que considera a linguagem como uma atividade interacional (KOCH 2002, 2004; KOCH & ELIAS, 2010; KOCH & MARCUSCHI, 1998; MONDADA & DUBOIS, 2003) a partir da qual os sentidos são criados. Nessa dinâmica discursiva, a realidade é construída, mantida e alterada não apenas através do modo como "nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos na interação com o entorno físico, social e cultural" (KOCH, 2002, p. 31)

Nesse enfoque, entendemos o texto como "o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são

construídos" (KOCH, 2002, p. 17); e a referenciação como um processo discursivo e interacional que compreende um conjunto de seleções linguísticas oriundas do querer-dizer dos interlocutores envolvidos, ou seja, "uma atividade discursiva, de tal modo que os referentes passam a ser objetos-de-discurso e não realidades independentes" (KOCH & MARCUSCHI, 1998, p.173).

> A referência passa a ser considerada como o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como objetos-de-discurso e não como objetos-do-mundo. (KOCH, 2002, p. 79)

No processo de construção de sentidos, podemos recorrer às expressões nominais referenciais, as quais propiciam a continuidade e a manutenção referencial. Em termos amplos, essas formas linguísticas são constituídas por um núcleo nominal, acompanhado ou não de determinantes e modificadores (KOCH, 2009, p. 87). Ademais, as diversas configurações linguísticas que, em alguns casos, expandem um núcleo nominal, passam a agregar informações (crenças, ideias e atitudes) diferentes do que foi dado inicialmente, auxiliando, assim, o interlocutor a construir uma imagem que se adeque ao seu querer-dizer. Por fim, para o nosso estudo, as expressões nominais referenciais anafóricas, ou seja, aquelas que, no texto, reportam-se a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos[3], foram úteis para a construção de uma imagem da produção de (ciber)artigos.

> Em outras palavras: a função das expressões referenciais não é apenas referir. Pelo contrário, como multiformes que são, elas contribuem para elaborar o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, sinalizando dificuldades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva. (KOCH, 2002, p. 106).

Além disso, também são importantes para nosso estudo as expressões correferenciais anafóricas, isto é, quando o termo anafórico e o antecedente designam a

[3] Aceitamos a ideia de que o contexto integra o entorno verbal (cotexto), "a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sócio-político-cultural) e também o contexto sócio-cognitivo dos interlocutores" (KOCH, 2002, p. 24).

mesma entidade, embora o sintagma nominal antecedente (referente) sofra certas modificações de acordo com o que o informante pretende enfatizar. Dessa forma, esse processo de recategorização expõe pontos de vista e propósitos argumentativos dos informantes (KOCH, 2002).

Diante do exposto, uma vez que os processos de referenciação tornaram-se um dos subsídios teóricos importantes para a análise do *corpus*, decidimos focar especificamente nas expressões nominais (definidas ou não) correferenciais, especificamente nos conjuntos lexicais construídos pelos informantes na caracterização do objeto de discurso selecionado para nosso estudo.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

As universidades e outras instituições acadêmico-científicas são espaços privilegiados para o desenvolvimento e a divulgação de pesquisas em diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, durante a realização do projeto de doutorado "O ciberartigo na sociedade do conhecimento: características de um modelo hipertextual de comunicação científica", desenvolvemos uma oficina (ou *workshop*) de produção textual na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Esse evento foi realizado entre os meses de maio e julho de 2015 e contou a participação de vinte (20) alunos do Mestrado em Letras/Linguística da UFS.

Dos preparativos para oficina até o seu encerramento, coletamos diferentes dados por meio de testes, questionários e dos próprios ambientes virtuais onde as atividades foram desenvolvidas, a saber: *Ciberpub*[4] e *Whatsapp* (grupo). Essas ferramentas digitais nos possibilitaram o registro e armazenamento de discussões, protocolos verbais, formulários de resposta (aos questionários eletrônicos), gravações em vídeo (dos testes) e textos acadêmicos online. Aliás, nosso percurso metodológico nos permitiu um conjunto distinto de dados acerca dos sujeitos informantes dessa pesquisa, dos processos de produção de textos digitais e dos produtos (ciberartigos).

[4] O *Ciberpub* (www.ciberpub.com.br) é um periódico para publicação de ciberartigos, cuja proposta integra diferentes ferramentas e políticas editoriais.

Por conseguinte, devido ao objetivo deste relato estar especialmente ligado ao conjunto de dados relacionados aos sujeitos informantes, apresentamos uma amostra restrita do nosso *corpus*, a qual corresponde aos protocolos verbais registrados através de grupos de *Whatsapp* e questionários respondidos durante a oficina.

Desse modo, destacamos, em nossa investigação, os sujeitos envolvidos na produção e leitura de artigos e "ciberartigos", buscando compreender seu ambiente sociocultural, suas experiências de publicação científica e suas opiniões acerca das atividades realizadas. Em termos amplos, utilizamos as discussões sobre os ciberartigos registradas por meio do aplicativo *Whatsapp*; e as respostas obtidas através dos questionários (Características dos Informantes). Enfim, contamos com dados quantitativos e qualitativos a partir dos quais buscamos atingir o objetivo relatado neste artigo. Aliás, cumpre ressaltar que estamos realizando uma investigação paralela ao projeto que se encontra em andamento, o qual possui objetivos e abordagens teóricas diferentes.

Por último, a fim de analisarmos os dados qualitativos (trechos das discussões e perguntas específicas), recorremos a teorias sobre o processo de referenciação, a partir das quais mapeamos as expressões correferenciais anafóricas que nos conduziram a significações e características importantes para identificarmos uma imagem acerca da produção de (ciber)artigos. Enfim, para facilitar apresentação das análises e discussões neste breve relato, iremos sintetizar os dados selecionados e os resultados.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Nesse momento, apresentamos uma análise quantitativa, cujos dados foram obtidos através das perguntas objetivas (múltipla escolha) relacionadas à produção de artigos científicos, e, em seguida, com o auxílio de teorias sobre referenciação, analisamos as perguntas discursivas (também presentes nos questionários) e o texto oriundo das discussões registradas pelo *Whatsapp*. Através desses dois conjuntos de dados, tentaremos identificar uma imagem acerca da produção do gênero artigo científico a partir de significações e características expostas por mestrandos em Letras da UFS.

No que se refere ao primeiro conjunto de dados, ressaltamos, de antemão, que todos os 20 participantes da oficina possuem, no mínimo, um artigo publicado. Todavia, chamamos a atenção para o suporte privilegiado por esses alunos, os “Anais de eventos”, que correspondem a 90% das publicações, seguidos respectivamente pelo “Livro” (25%), pelo “Periódico Científico” (15%) e por “Outros locais” (15%).

Ao considerarmos apenas os gêneros comumente publicados nos suportes supracitados, teríamos, respectivamente, o artigo científico (80%), o resumo (75%), a resenha (70%) e o ensaio (10%), sendo o “Fichamento” (90%) o gênero mais produzido, embora não seja constantemente publicado. Por fim, correspondendo a 100% das respostas, o artigo científico lidera como o gênero textual mais lido entre os sujeitos informantes. Outros gêneros, como a “Dissertação”, o “Fichamento”, a “Resenha” e o “Resumo”, ficaram na mesma posição, 70% do total de escolhas.

Ao serem questionados sobre as habilidades e conhecimentos que consideram necessários para a produção de textos acadêmicos, os sujeitos informantes destacaram o domínio da escrita, ou seja, a capacidade de utilizar a linguagem verbal, seguida, respectivamente, pela habilidade de leitura e pelo conhecimento do fazer científico.

No que se refere à escrita, as principais preocupações desses estudantes estão direcionadas, em ordem decrescente, às normas da ABNT, ao conhecimento dos gêneros e à coerência textual, especificamente em uma escrita que segue a norma culta da língua. Outras competências, como concisão, objetividade e capacidade de sintetizar informações, são destacadas tanto na escrita quanto na oralidade. Por conseguinte, notamos que o domínio dos conceitos e teorias, ou melhor, saber interpretá-las e, assim, utilizá-las, é a habilidade que se destaca no que se refere ao processo de leitura.

Por fim, constatamos que o conhecimento sobre o fazer científico também se faz necessário para a produção de textos acadêmicos. Além disso, segundo os informantes, saber utilizar tecnologias da informação e comunicação, o que pressupõe o manuseio de computadores e afins, e, em seguida, saber elaborar uma reflexão crítica acerca do fazer científico relatado nos textos, podem ser considerados, consecutivamente, habilidades fundamentais para a produção de um gênero acadêmico. Outras habilidades, como ter

disciplina, conhecer os métodos, realizar um trabalho original, ético e com compromisso social, também são pontos considerados importantes.

Ao serem questionados sobre a possibilidade de utilizar informações disponíveis em diferentes formatos e linguagens a fim de compor um relato científico, todos os informantes consideraram a proposta "muito importante" para a comunicação científica. Contudo, devemos ter cuidado para que a proposta não se torne uma imposição, pois, ao realizarem a etapa final da oficina, isto é, a publicação de um ciberartigo no periódico *Ciberpub*, nove (56.3%) participantes relataram que a escolha do tema ou do objeto de análise em seu texto foi influenciada pela proposta do *Ciberpub*.

No que se refere ao segundo conjunto de dados, não buscamos explicar ou categorizar detalhadamente os processos referenciais, pois os textos selecionados são constituídos por fragmentos de curta extensão (no máximo, cem palavras aproximadamente) e de autoria distinta, o que provavelmente impossibilitaria uma análise consistente nesse sentido.

Todavia, em termos estruturais, constatamos que as expressões seguem configurações diferentes, podendo apresentar, por exemplo, "Determinante(s) + Nome", "Determinante(s) + Modificador(es) + Nome", "Determinante(s) + Nome + Modificador(es)", sendo os determinantes artigos e/ou pronomes e os modificadores elementos com função adjetiva. Logo, em termos amplos, as teorias sobre referenciação nos serviram para a coleta, organização e descrição das expressões correferenciais anafóricas localizadas em dois matérias distintos: respostas aos questionários e o texto registrado pelo *Whatsapp*.

Desse modo, ao serem questionados sobre o que a produção de artigos científicos representa, os sujeitos informantes produziram curtos fragmentos textuais a partir dos quais extraímos as expressões correferenciais para o sintagma "a produção de artigos científicos", referente que sofreu modificações de acordo com o que o informante pretendia enfatizar (ver Quadro 1).

Quadro 1 – Recortes do Questionário – Informante

1	“**a produção de artigos científicos**”
1.1	“Essa socialização do conhecimento”
1.2	“Esse processo de aprofundamento dos conhecimentos”
1.3	“Um modo de perpetuação de conhecimento e de divulgação e compartilhamento de informações. ”
1.4	“Um aprofundamento do conhecimento”
1.5	‘Um modo de disseminação do conhecimento”
1.6	“O compartilhar de conhecimento”
1.7	“... uma forma de aprofundar o conhecimento”
1.8	“A exteriorização de ideias”
1.9	“Uma exteriorização das (re)formulações teóricas que povoa(m) a mente”
1.10	“... o meio de apresentar o que está sendo estudado no meio acadêmico”
1.11	“... uma possibilidade de suscitar debates entre os diferentes pesquisadores”
1.12	“Uma oportunidade de aprimoramento e crescimento profissional”
1.13	“Uma grande produção escrita que me leva a diversas leituras”
1.14	“... um modo de aprofundamento de conhecimentos e enriquecimento na área de atuação”
1.15	“... uma forma de expansão e divulgação de novos conhecimentos”

Fonte: Próprio autor

A partir dos dados do Quadro 1, podemos constatar que, ao analisar a construção de referentes e a produção de sentidos, as ideias de socialização e de aprofundamento do conhecimento científico são, respectivamente, os elementos mais recorrentes nas respostas dos alunos para caracterizar a produção/leitura do artigo científico. Por conseguinte, torna-se interessante observar que, embora um artigo seja um breve relato de uma experiência/estudo realizado ou em andamento, considerá-lo uma “forma” ou “modo” de aprofundar conhecimento sugere ideias de desenvolvimento científico e profissional através de algo original ou novo adicionado a/através de conhecimentos preexistentes.

Em seguida, podemos considerar as discussões do *Whatsapp* como um registro escrito do gênero “aula”, visto que esse foi o meio adotado para a apresentação do conteúdo acerca dos “ciberartigos”. Assim, selecionamos as expressões que, no material registrado, fazem correferência anafórica ao sintagma “a proposta do ciberpub” (ver Quadro 2), uma vez que foi uma expressão retomada em vários momentos da aula, e que está diretamente ligada à ideia de produção de (ciber)artigos.

Quadro 2 – Expressões durante a aula via Whatsapp

P1: "**a proposta do ciberpub** - parecer aberto considerando os comentários de outras pessoas da área"

- P2: "Eis **o desafio**"
- P3: "Tem de otimizar **esse procedimento** então"
- P4: "... **um outro modelo de produção de conhecimento**"
- P5: "Mt boa **a proposta inovadora**"
- P5: "Mas caminhamos para **esse momento**. Imagine um artigo escrito por dez pesquisadores"
- P5: "Do mesmo modo que sobrevivemos a instalação de programas hoje, para estar aqui, vamos construindo **esse novo ambiente de pesquisa**"
- P6: "Gostei d**a proposta**"
- P7: "**A proposta** é ótima'
- P8: "**A ideia** é ótima"
- P9: "Acho que **um trabalho tãooo coletivo**"

Fonte: Próprio autor

Na expressão "o desafio", retomada pelo participante P2, observamos a necessidade de situar "a proposta do ciberpub" como um modelo "problemático" ou "em competição". Para essa consideração, notamos que os mestrandos preestabelecem (rememoram) uma imagem do fazer científico a partir da qual o *Ciberpub* é visto como algo distinto, embora também seja constituído por etapas ("esse procedimento").

Tal conjectura pode ser justificada pelas retomadas através de expressões como "... um outro modelo de produção de conhecimento" (P4), "esse momento" (P5) e "esse novo ambiente de pesquisa" (P5), visto que se torna nítido o jogo entre a oposição/comparação complementar entre as construções nominais. Por fim, ao repetirem expressões como "A proposta", juntamente com a retomada "a ideia", podemos sugerir que há uma propriedade emergencial e prototípica da publicação de ciberartigos no periódico *Ciberpub*, que deve ser vista com cautela, uma vez que não faz parte do modelo predominante de publicação de artigos.

De modo geral, os informantes construíram uma imagem otimista acerca da produção e publicação ciberartigos. Além disso, observamos que a maioria dos pós-graduandos que participaram da nossa pesquisa se mostra receptiva a uma proposta de publicação científica em hipermídia, colaborativa e de acesso aberto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre a referenciação nos deram um suporte necessário para a coleta e organização dos dados, uma vez que selecionamos e distribuímos os sintagmas encontrados nos diferentes materiais de acordo com sua relação com outras expressões que constroem uma imagem acerca da produção de (ciber)artigos. Enfim, como nesta investigação não estivemos interessados em descrever diferentes processos de referenciação em um texto denso, como um artigo, os processos referenciais nos ajudaram a organizar e analisar as respostas dos questionários e as discussões registradas pelo *Whatsapp*, ou seja, os sintagmas que fazem referência à produção de (ciber)artigos ou expressões afins.

Assim, identificamos que as ideias de socialização e de aprofundamento do conhecimento científico são os elementos mais recorrentes nas respostas dos alunos para caracterizar a produção/leitura do gênero textual supracitado. No caso do ciberartigo, especificamente, observamos que a maioria dos pós-graduandos que participaram da nossa pesquisa se mostra receptiva a uma proposta de publicação científica em hipermídia, colaborativa e de acesso aberto.

No tocante aos resultados quantitativos, concluímos que o artigo científico publicado em anais de eventos pode ser considerado o gênero mais produzido e lido pelos sujeitos informantes, os quais, em sua maioria, estão preocupados majoritariamente com as normas para sua produção (ABNT) e com o emprego correta de conceitos e teorias. Além disso, o conhecimento acerca do fazer científico, segundo os estudantes, torna-se fundamental para a produção de textos acadêmicos.

Por fim, ressaltamos ainda que os resultados dessa investigação são parciais, uma vez que fazem parte de um projeto de doutorado desenvolvido na Universidade Federal de Pernambuco, cujo objetivo é identificar as características constitutivas do gênero provisoriamente chamado “ciberartigo”. Por fim, a partir desse breve estudo, buscaremos analisar se e como a imagem acerca da produção de (ciber)artigos, construída pelos

sujeitos informantes, influenciou o principal objetivo da oficina após as discussões e a aplicação de questionários, a saber: a produção e publicação de ciberartigos.

REFERÊNCIAS

AUTRY, M. A. K.. **Genre Change Online:** Open Access and the Scientific Research Article Genre. 2013. Tese (Doutorado), UCLA, Estados Unidos, 2013. Disponível em < http://goo.gl/V0nXS8 > Acessado em agosto de 2016

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FERREIRA, Lucas P da S. **Ciencidade:** o ciberartigo como gênero emergente na web. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2014. Disponível em < http://goo.gl/PTFlCg > Acessado em agosto de 2016

GROSS, A., HARMON, J. and REIDY, M. **Communicating Science. The Scientific Article from the 17th Century to the Present**. New York: Oxford University Press, 2002.

KOCH, Ingedore G. V. A Referenciação. In: **Desvendando os Segredos do Texto**. Cortez, ed. São Paulo; 2002.
_____. **Introdução à Lingüística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**/ Ingedora Vilaça Koch e Vanda Maria Elias. São Paulo, Contexto. 2010.

KOCH, Ingedore. & MARCUSCHI, L. A. **Processos de Referenciação na Produção Discursiva**. DELTA, 14 (nº Especial). 1998.

MARCUSCHI L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2008.
_____. **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentidos**. Luiz Antônio Marcuschi, Antônio Carlos Xavier, (orgs.). – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M. et al (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

"NÃO SEI FALAR PORTUGUÊS": A CONCEPÇÃO DOS FALANTES E A PERSISTÊNCIA DOS MITOS EM TORNO DA GRAMÁTICA

Danilo Del Castillo (UNIFAP)[1]
Naiara Teles de lemos (UNIFAP)[2]
Prof.ª Ma. Suzana Do Espírito Santo Barros (Orientadora)[3]

RESUMO: Ensinar gramática é um desafio para professores de Língua Portuguesa, campo este, com muitos conflitos que, dentre eles, está a questão de ensinar ou não ensinar gramática normativa. Buscamos com este estudo evidenciar os mitos arraigados no pensamento dos falantes da cidade de Macapá no estado do Amapá, de acordo os estudos propostos por Antunes (2007), Bagno (2007), Franchi (2006), Travaglia (2009). Por muito tempo o ensino de gramática recebeu um tratamento normativo. Esse ensino além de limitador, corrobora para uma visão preconceituosa e restrita da língua. Os mitos e preconceitos existentes sobre as acepções de gramática têm origem no modo como é ensinada na escola. Para esta pesquisa, foram entrevistadas trinta (30) pessoas com nível superior em áreas distintas, a fim de verificarmos se mesmo após mais de 12 anos de escolarização, os mitos em relação à gramática ainda persistem. Optamos por não entrevistar pessoas graduadas em Letras, considerando a hipótese de que possuem um conhecimento aprofundado sobre a temática, o que impossibilitaria uma análise do senso comum formado a respeito do objeto desta pesquisa. O questionário aplicado contém dez perguntas, sendo cinco de caráter objetivo, e cinco de cunho subjetivo, que foram formuladas com o intuito de investigar as concepções e os mitos construídos em torno da gramática, a fim de analisarmos o entendimento, os conceitos e o ensino de gramática que esses entrevistados receberam na escola e os usos que fazem desse ensino. Os resultados gerais mostraram que a maioria dos entrevistados tem uma visão limitadora da gramática e da sua própria língua, indicando que o ensino recebido por eles baseou-se em um trabalho majoritariamente normativo-prescritivo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de gramática; Concepções de gramática; Mitos sobre gramática.

ABSTRACT: Teaching grammar is a challenge for portuguese language teachers, this area has many conflicts, one of them is the question: teach or not to teach normative grammar? We seek with this study to highlight the myths rooted in the thinking of the speakers of the Macapá city in the state of Amapá, according to the studies proposed by Antunes (2017), Bagno (2007), Franchi (2006), Travaglia (2009). For a long time grammar teaching received a normative treatment. This teaching, in addition of being limiting,

[1] Acadêmico de licenciatura em letras português/inglês da Universidade Federal do Amapá. E-mail: danilodcastillo@gmail.com
[2] Acadêmica de licenciatura em letras português/inglês da Universidade Federal do Amapá. E-mail: naiaradelemos21@gmail.com
[3] Professora Assistente do curso de letras da Universidade Federal do Amapá. E-mail: suzana@unifap.br

corroborates to a prejudiced and narrowed view of the language. These myths and preconceptions about the meanings of grammar have been originated in the way it's taught in school. For this research, thirty (30) people with high education in different areas were interviewed In order to verify if even after more than 12 years of schooling, the myths regarding grammar still persist. We chose not to interview graduates of Letters, Considering the hypothesis that they have an in-depth knowledge about the subject, which would make it impossible to analyze the common sense formed about the object of this research. The applied questionnaire contains ten questions, including 5 objective questions and 5 subjective questions, they were formulated with the purpose of investigating the conceptions and myths built around grammar in order to analyze the understanding, concepts and grammar teaching that these interviewees received at school and the uses that make this teaching. The general results showed that most of the interviewees have a limited view of grammar and their own language, indicating that the teaching received by them was based on a predominant normative-prescriptive view.

KEYWORDS: Grammar teaching; Grammar conceptions; Myths about grammar.

1 - INTRODUÇÃO

No campo do ensino da língua portuguesa, a gramática é um dos assuntos que mais gera conflitos e indagações. Muitos professores e pesquisadores questionam o ensino da gramática normativa, em contrapartida, inúmeros alunos reclamam desse tipo de ensino. Por muito tempo o ensino de língua baseou-se apenas no tratamento normativo e descritivo da língua, sem levar em conta os usos efetivos que os falantes fazem nos momentos de comunicação. Tal ensino corrobora para uma visão limitada e preconceituosa da língua.

Acreditamos que todo estudante deve ter acesso ao ensino da norma padrão da língua portuguesa. Porém, deve também ter conhecimento das diferentes variações da língua, sem demérito de nenhuma, também partimos do entendimento de que a língua, sendo uma prática social, seu ensino também deve visar os usos efetivos produzidos pelos falantes nas variadas situações.

Assim, objetivamos, com este artigo, propor algumas reflexões a respeito dos tipos de gramática e dos mitos e concepções preconceituosas a respeito da gramática e da língua. Apresentamos também dados resultantes de um questionário aplicado para trinta pessoas com nível superior em áreas distintas, a fim de verificarmos se mesmo após mais de 12 anos de escolarização, os mitos em relação à gramática ainda persistem.

Optamos por não entrevistar pessoas graduadas em Letras, considerando a hipótese de que possuem um conhecimento aprofundado sobre a temática, o que impossibilitaria uma análise do senso comum formado a respeito do objeto desta pesquisa. O questionário aplicado contém dez perguntas, sendo cinco de caráter objetivo, e cinco de cunho subjetivo, que foram formuladas com o intuito de investigar as concepções e os mitos construídos em torno da gramática, a fim de analisarmos o entendimento, os conceitos e o ensino de gramática que esses entrevistados receberam durante seu processo de escolaridade os usos que fazem desse ensino.

Utilizamos como aporte teórico autores que defendem um ensino voltado para os usos efetivos da língua e que também defendem as variantes de menos prestígio social como formas linguisticamente válidas; como, Antunes (2007), Bagno (2007), Franchi (2006), Travaglia (2009). Nestes termos, discutiremos sobre os principais e mais conhecidos tipos de gramática; os mitos e concepções equivocadas sobre a gramática e também apresentaremos as análises dos dados resultantes da aplicação do questionário.

2 – Referencial Teórico

2.1 - Os tipos de gramáticas

Geralmente quando as pessoas pesam em gramática logo imaginam um livro de “centenas” de páginas repleto de regras ou normas que ditam o uso da língua, porém desconhecem que existem diversos tipos de gramáticas que não necessariamente passam por questões normativas da língua. De acordo com Antunes (2007) quando se fala em *gramática,* pode-se estar falando, do saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua; das regras que definem o funcionamento de determinada norma; de uma perspectiva de estudo ou de uma tendência histórica de abordagem; de uma disciplina escolar.

Todas essas concepções de gramática se referem a conhecimentos diferentes, todas elas são válidas e importantes para o funcionamento da língua. Porém é necessário que se perceba cada concepção com suas particularidades e limites para que não se recaia no erro de considerar apenas um tipo de gramática como válido na língua. Discutiremos então, a respeito de cada uma dessas concepções.

A **Gramática interna** ou **Gramática internalizada** diz respeito ao conhecimento que o falante possui das regras de funcionamento de sua língua, segundo Antunes (2003, p.85) "[...] toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Que dizer, não existe língua sem gramática". Portanto, é esse conhecimento interno que o falante tem de sua língua que lhe possibilita compor seus enunciados de forma inteligível, não implica dizer que gramática interna dita o "certo" e o "errado", mas possibilita o entendimento do que é possível ou não em uma determinada língua.

Nestes termos, compreende-se que quando alguém é capaz de falar uma língua significa que é capaz de usar apropriadamente as regras (fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas) de funcionamento dessa língua. Ainda sobre este assunto:

> 'saber gramática' não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. (FRANCHI, 2006, p. 25)

A **Gramática normativa** ou **tradicional** segundo Travaglia (2009, p. 30) "é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial". É importante observar que a gramática normativa não se baseia nos usos da língua, atendem-se a língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, de acordo com Antunes (2007, p.30) esta concepção de gramática "[...] é particularizada, ou seja, não abarca toda a realidade da língua, pois contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da língua prestigiada socialmente".

Outra concepção de Gramática é a que versa sobre uma **perspectiva de estudo** ou uma **tendência histórica de abordagem linguística**. No percurso dos estudos da linguagem várias correntes teóricas e métodos de tratamento surgiram, umas mais centradas nos usos da língua outras mais baseadas na língua como uma estrutura independente do falante. Segundo Antunes (2007, p.31) "é por essas perspectivas que se fala, por exemplo, em 'gramática estruturalista', 'gramática gerativa', 'gramatica

funcionalista', 'gramática tradicional', etc.". Essas perspectivas representam grandes contribuições para os estudos da linguagem e permitem novos olhares sobre a língua.

A última concepção que apresentamos é a Gramática vista como uma **disciplina escolar**, Antunes (2007, p.32) observa que "o *termo* gramática tem, nessa acepção, o maior índice de uso, pelo menos nos meios escolares. É ele que está por trás das famosas aulas de gramática [...]". E é tal a importância dada a essa disciplina que, em algumas escolas até mereceu uma carga horária especial separada das aulas de redação e literatura.

2.2 - Quando surgem os mitos em torno da gramática?

Entendemos por mito as afirmações e concepções que não expressam a realidade da língua, mas demonstram uma visão limitada e por vezes preconceituosa dos fenômenos linguísticos. É necessário, portanto, refletir sobre a origem desses mitos e por que eles ocorrem.

É comum acharmos que aprendemos a nossa língua materna através de sua gramática, e que esta gramática é o suficiente para uma efetiva comunicação. Neste momento produz-se o **primeiro** mito, o de achar que *língua* e *gramática* se equivalem. De acordo com Antunes (2007, p.31) "a concepção de que língua e gramática são uma só deriva do fato de, ingenuamente, se acreditar que a língua é constituída de um único componente: a gramática". Porém, por ser uma atividade voltada para a comunicação social, é impossível limitar a língua a um único componente.

Nota-se, com frequência, a crença de que tudo dentro da língua pode ser efetivo se soubermos o padrão regulador, normativo e descritivo da gramática. Este é o **segundo** mito em torno da gramática, achar que basta saber gramática para ser comunicativamente efetivo na fala, leitura ou escrita. A gramática é importante, porém só ela não basta; saberes como, conhecimento de mundo, normas de textualização e conhecimento das normas sociais do uso da língua, complementam para o sucesso da interação verbal.

A busca pela perfeição na competência e no desempenho na língua portuguesa está atrelada à norma socialmente prestigiada ou norma culta. Sair deste "modelo" gera o

questionamento do que está “certo” e o que está “errado” na interação verbal. Surge, o **terceiro** mito ao se considerar que apenas a norma prestigiada é a única linguisticamente válida. O fato de se acreditar que a norma prestigiada é a única linguisticamente válida, reside no fato dessa variante ser falada pela classe rica da população e não por questões internas a língua.

Segundo Banho (2007, p. 43) “o problema não está naquilo que se fala, mas em quem fala o que. Neste caso, o preconceito lingüístico é decorrência de um preconceito social”. Ou seja, algumas variantes da língua portuguesa só são taxadas como “erradas” e “feias”, porque são faladas pela classe mais pobre da população, que não receberam uma educação formal e não comungam dos valores e prestigio da classe elitizada.

Portanto, acreditar que a norma prestigiada é a única linguisticamente válida é um erro, pois existem inúmeras variedades no uso da língua e todas elas têm seu valor linguístico e carregam uma identidade cultural e social.

O **último** mito a ser discutido é a concepção de que o “*o domínio da norma padrão é um instrumento de ascensão social ”.* Sobre este assunto:

> se o domínio da norma culta fosse realmente um instrumento de ascensão na sociedade, os professores de português ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país, não é mesmo? Afinal, supostamente, ninguém melhor do que eles domina a norma culta. (BAGNO,2007, p.69)

É direito de toda criança ter acesso ao ensino da norma padrão, assim como às demais variantes da língua, sem demérito para nenhuma. Porém, não se pode acreditar que o domínio da norma padrão é solução para todos os problemas sociais.

3 – Análise dos dados

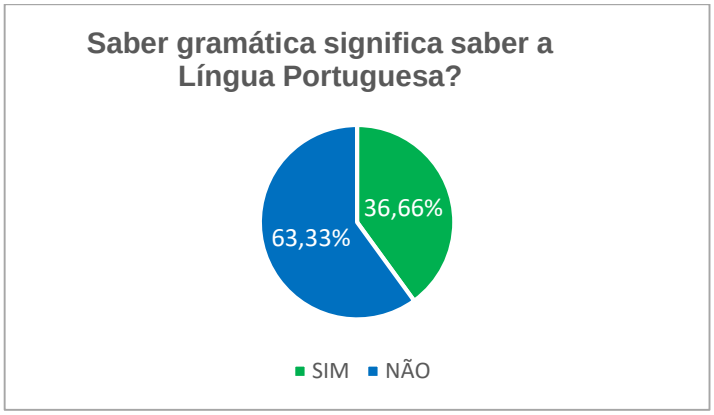
Para a realização deste estudo, entrevistamos **30** pessoas com nível superior concluído em diversas áreas, optamos por não realizar a pesquisa com pessoas formadas em letras, por acreditar que estes possuem um conhecimento mais especifico sobre o assunto. Os participantes responderam a um questionário com **10** perguntas, 0**5** objetivas com possibilidade de resposta “sim ou não” e 0**5** subjetivas. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento e livre esclarecido, demonstrando sua livre

decisão de participarem desta pesquisa. Procuramos obter dos participantes informações a respeito do conceito e uso que fazem da gramática e da língua portuguesa.

Os dados foram analisados de forma qualiquantitativa, para este trabalho selecionamos para a análise apenas **06** perguntas do questionário, **01** de caráter subjetivo e **05** de cunho objetivo, escolhemos essas questões, pois são as que melhor evidenciam os mitos em torno da gramática e da língua, sendo este o mote deste trabalho. Para um melhor entendimento, as respostas subjetivas foram agrupadas por semelhança de sentido, pois assim, podemos ter uma visão mais especifica e uniforme dos dados obtidos.

Iniciamos o questionário indagando aos participantes da pesquisa se, saber gramática significa saber língua portuguesa[1]. Nesta pergunta **11** entrevistados responderam sim e **19** responderam não**.** Através destes dados podemos observar que a maioria das pessoas compreende que saber gramática não significa conhecer a língua portuguesa, pois sabemos que uma Língua não se restringe apenas à sua gramática. Sabemos que a língua faz parte de nossa identidade cultural, é por meio dela que nos expressamos, interagimos e demonstramos nosso pertencimento a um grupo. No entanto, é importante observar que muitos entrevistados concebem o conhecer língua portuguesa e conhecer gramática como conceitos ou conhecimentos equivalentes, trata-se um mito em torno da gramática, o mito de pensar que língua e gramática são a mesma coisa. Os resultados desta questão estão representados no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Mito: "Língua e gramática são a mesma coisa"



Fonte: elaborado pelos autores

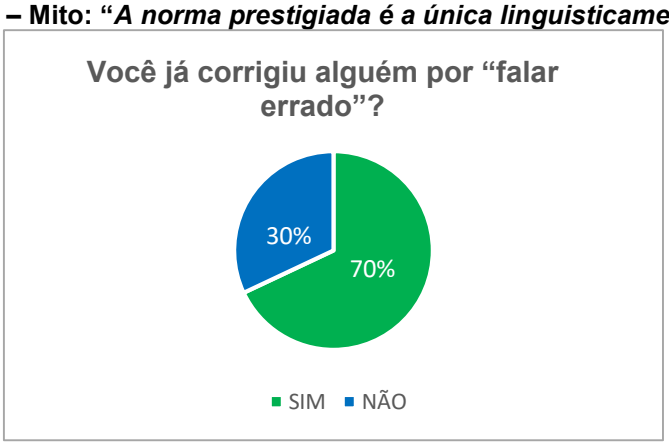
Com o objetivo de investigar os conceitos que os entrevistados formam da gramática, perguntamos o que é gramática para eles. Nesta pergunta, **20** entrevistados consideram a gramática como "um conjunto de regras e normas que orientam a forma correta da língua portuguesa"; **03** pessoas responderam que gramática é o "estudo da norma padrão da língua portuguesa"; **03** pessoas responderam que "gramática é a base da língua portuguesa". De acordo com Franchi (2006, p.17), "essa concepção de gramática tem raízes muito antigas. Um bom gramático seria aquele que diz como se deve escrever, seja baseado em uma certa 'lógica', seja baseado no 'uso legitimado' por algum critério".

Infere-se, também, destas respostas que as pessoas compreendem a gramática apenas do ponto de vista tradicional, desconsiderando que existem outros tipos de gramática. Também desconhecem que gramática significa outros conhecimentos que vão além de questões normativas, como por exemplo, o saber gramatical que todo falante possui. Observa-se também, que os entrevistados que utilizaram o termo norma-padrão, foram mais específicos em sua resposta, pois além de definirem gramática como um estudo da norma, especificaram qual é essa norma - a norma-padrão.

Obs.: um entrevistado não respondeu esta questão e três respostas não nos forneceram dados para uma análise linguística mais aprofundada.

Em seguida, os entrevistados foram questionados se já corrigiram alguém por falar "errado". Essa questão foi formulada com o intuito de investigar se as pessoas consideram ou não que existe uma forma certa ou errada de falar língua portuguesa, visto que esse pensamento, mesmo equivocado, é muito reproduzido em sociedade. Dos entrevistados, **21** responderam sim, e **09** responderam não. A partir desses dados, temos a confirmação da existência do preconceito linguístico e da sua reprodução massiva em sociedade. Tem-se a ilustração dos dados no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Mito: "*A norma prestigiada é a única linguisticamente válida*"

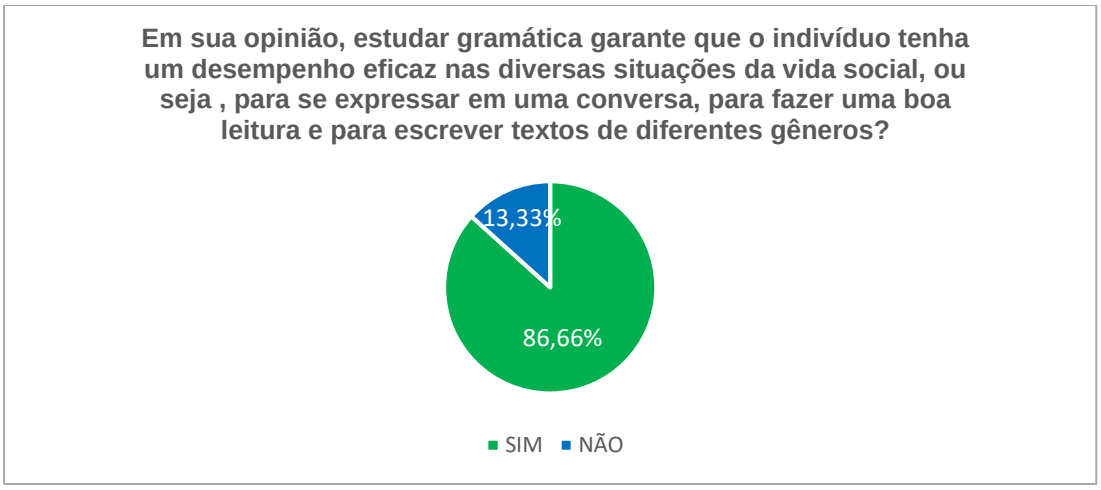


Fonte: elaborado pelos autores

Com o intuito de saber se os entrevistados acreditam no mito de "*basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso",* perguntamos aos entrevistados se na opinião deles estudar gramática garante que o indivíduo tenha um desempenho eficaz nas diversas situações da vida social, como por exemplo, para fazer uma leitura, para escrever textos de diferentes gêneros, enfim para diferentes finalidades de interação. Nesta pergunta: **26** pessoas responderam sim e apenas 0**4** pessoas responderam não.

Observa-se, portanto que um significativo número de pessoas reproduz esse mito. Contudo, compreendemos que produzir ou compreender um texto de diferentes esferas discursivas exige muito mais do que conhecimentos de gramática, tendo em vista que um texto não se constitui apenas de fatores gramaticais. Os dados desta questão estão ilustrados no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Mito: "*Basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso".*

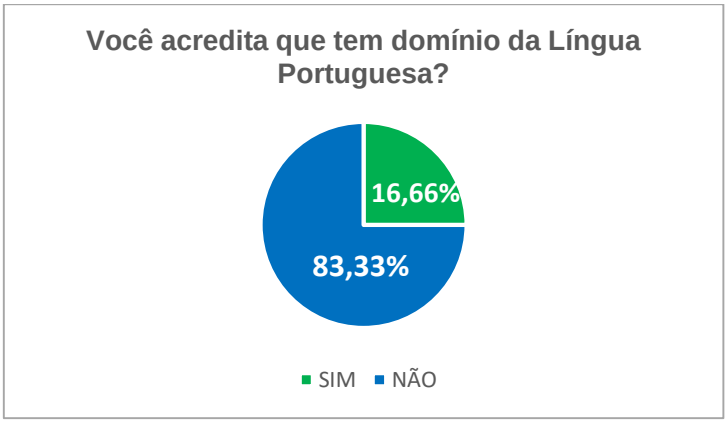


Fonte: elaborado pelos autores

Objetivando analisar se os entrevistados compreendem que enquanto falantes de uma língua têm o domínio desta, indagamos se acreditavam ter o domínio da língua portuguesa; apenas **05** pessoas responderam **sim**, que acreditam ter domínio da sua língua e **25** pessoas responderam não. A partir dessas respostas observa-se que a maioria dos entrevistados não acredita ter o domínio de sua própria língua. Esses entrevistados não compreendem que a Língua Portuguesa é uma parte de sua identidade enquanto indivíduos pertencentes a uma comunidade linguística.

Sabe-se que todo falante tem domínio de sua língua, como esclarece Antunes (2007, p.28) “não existe língua complicada para os falantes nativos de qualquer língua. Todos sabem dizer o que querem dizer, o que precisam dizer”. Pode-se interpretar que os entrevistados que responderam não, possam estar limitando a língua portuguesa à sua gramática normativa ou tradicional que é ensinada nas escolas, e o falante, por talvez não ter o domínio dessa gramática, acredita que consequentemente não tem domínio da língua. Os dados estão representados no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - *"Língua e gramática são a mesma coisa"*.

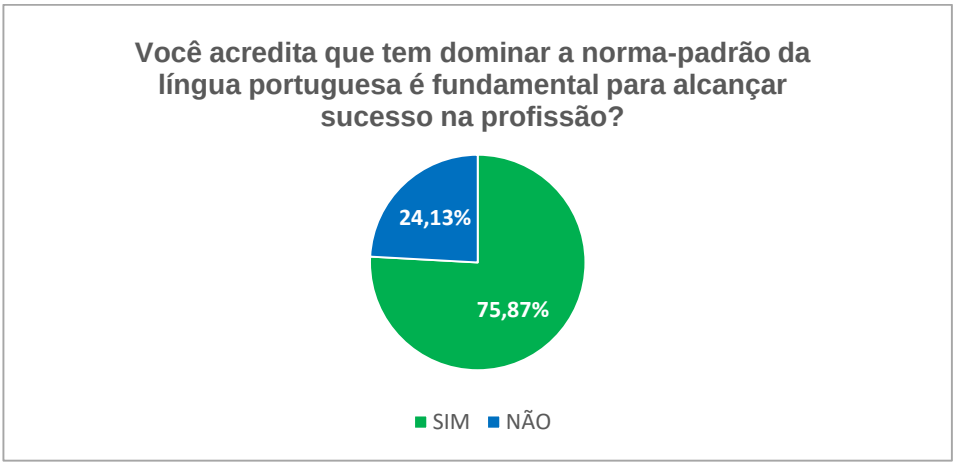


Fonte: elaborado pelos autores

Com o intuito de investigar a reprodução do mito: "*o domínio da norma padrão é um instrumento de ascensão social "*, foi perguntado ao entrevistado se ele acredita que dominar a norma padrão da língua portuguesa é fundamental para alcançar sucesso na profissão. **22** entrevistados responderam sim e apenas **07** responderam não. Nota-se que a maioria dos entrevistados acredita que dominar a norma padrão é garantia para sucesso profissional e de certa forma de ascensão social.

Obs.: um entrevistado não respondeu esta pergunta.

Gráfico 5 – Mito: "*o domínio da norma padrão é um instrumento de ascensão social "*



Fonte: elaborado pelos autores

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises evidenciam que mesmo após uma formação superior os falantes ainda têm uma concepção limitada da língua e da gramática. Esta concepção limitadora corrobora para a reprodução e persistência dos mitos tratados neste trabalho e também para a reprodução do preconceito linguístico. Observamos também, que os mitos em torno da gramática têm origem principalmente no ensino baseado prioritariamente em questões normativas da língua, que não leva em conta os usos reais que nós falantes fazemos desta. As análises também nos permitiram concluir que as concepções construídas no período da educação básica permanecem com os falantes para além da formação acadêmica.

5 – REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico**: o que é, como se faz. 49 ed. São Paulo: edições Loyola, 2007.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, V.E.; MÜLLER, A.L . **Mas o que é "gramática"?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS: DESAFIOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO ESCOLAR

Lygia de Lima Souza (UFAM)[1]
Orlando da Silva Azevedo (UFAM)[2]

RESUMO: O presente artigo apresenta de forma sucinta uma parte da pesquisa, em andamento, intitulada “Diversidade Linguística no Ensino do Português: desafios do professor de língua materna no contexto escolar”. Em seu âmbito geral, analisa o papel do professor no trato com a diversidade linguística frente às contribuições da Sociolinguística e tem como objetivos: 1) Verificar se o professor recebe aporte pedagógico e documental da rede de ensino para a sua prática pedagógica ao lidar com a diversidade linguística; 2) Identificar os desafios encontrados no exercício docente em sala de aula ao ensinar a língua por meio de uma abordagem sociolinguística; 3) Averiguar qual o posicionamento do professor em relação ao ensino de língua portuguesa diante das variações linguísticas; e 4) Traçar o perfil do professor no ensino fundamental. O trabalho está fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008) e da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICADO, 2003, 2004, 2005 e 2008), porque aborda a diversidade linguística e o ensino de língua portuguesa no contexto escolar. Adota uma abordagem qualitativa, delineada com base nos procedimentos técnicos da pesquisa documental e de campo, está sendo realizada com professores de língua portuguesa, distribuídos em escolas da zona urbana-centro, zona urbana-periferia e zona rural, com coletas de dados por meio do questionário e da entrevista. Neste artigo apresento dados parciais referentes ao aporte pedagógico e documental recebidos pelos professores da rede de ensino para a sua prática pedagógica, trago informações sobre as três últimas Propostas Curriculares do 6° ao 9° Ano, como também dos Projetos de Formação continuada de 2014 a 2016.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística; Ensino de língua portuguesa; Diversidade linguística.

ABSTRACT: This article briefly presents a part of the ongoing research entitled "Linguistic Diversity in Portuguese Teaching: challenges of the mother tongue teacher in the school context". The research, in its general scope, analyzes the role of the teacher in the treatment of linguistic diversity in relation to the contributions of Sociolinguistics and has as objectives: 1) To verify if the teacher receives pedagogical and documentary contribution

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas (FAPEAM).E-mail:lygia_lsouza@hotmail.com

[2] Doutor em Linguística. Professor do Departamento de Letras e Literatura Portuguesa e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: orlandoazevedo@ymail.com

of the educational network for its pedagogical practice to the Dealing with linguistic diversity; 2) Identify the challenges encountered in the teaching exercise in the classroom by teaching the language through a sociolinguistic approach; 3) To determine the position of the teacher in relation to the teaching of Portuguese in the face of linguistic variations; And 4) Trace the profile of the teacher in elementary school. The work is based on the theoretical-methodological assumptions of the Variationist Sociolinguistics (LABOV, 2008) and Educational Sociolinguistics (BORTONI-RICADO, 2003, 2004, 2005 and 2008), because it deals with linguistic diversity and Portuguese language teaching in the school context. It adopts a qualitative approach, based on the technical procedures of documentary and field research, being carried out with Portuguese-speaking teachers, distributed in schools in the urban-center zone, urban-periphery zone and rural area, with data collection through The questionnaire and the interview. In this article I present partial data regarding the pedagogical and documentary contribution of the teaching network received by teachers for their pedagogical practice, I bring information about the last three Curricular Proposals from the 6th to the 9th Year, as well as from the Continuing Education Projects from 2014 to 2016.

KEYWORDS: Sociolinguística; Teaching of Portuguese language; Linguistic diversity.

1 Introdução

Este artigo consiste em apresentar o andamento da pesquisa intitulada “Diversidade Linguística no Ensino do Português: desafios do professor de língua materna no contexto escolar”, a qual está sendo desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), contando com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

A ideia de trabalhar com esse tema surgiu após minha experiência como professora de escolas rurais da rede pública municipal de Manaus, como Assessora de Linguagem de escolas da Zona Rural e Assessora de Linguagem da Divisão de Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Manaus. Recém-graduada em Letras, em 2006 tive a oportunidade de lecionar em três escolas pertencentes a um polo do Projeto Educação Itinerante do Ensino Fundamental[3]. Uma escola localizada na ribeirinha,

[3] Resolução n. 003/CME/2005, de caráter deliberativa, autorizou o funcionamento do Projeto Educação Itinerante de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a contar do ano letivo de 2003. Neste ato, foi aprovada também a Proposta do Projeto e o Calendário Escolar. O Projeto Educação Itinerante foi aprovado no ano de 2005, com data retroativa ao ano letivo de 2003, para implementação na Zona Rural que compreende as zonas Ribeirinha e Rodoviária. Inicialmente operacionalizado em 3 (três) unidades de ensino no ano

comunidade Nossa Senhora de Fátima, Rio Negro, as demais na área rodoviária, sendo uma localizada no km 16, Ramal do Pau-Rosa, no km 21 da Rodovia BR 172 e a outra no Ramal Santo Antônio, km 3 da Rodovia AM 10.

Embora eu tivesse estudado na graduação disciplinas voltadas à nova perspectiva de ensino da língua portuguesa, inclusive sociolinguística, nesse contexto riquíssimo de dialetos distintos, apresentei dificuldades em minha prática pedagógica, tendo modificações paulatinas somente após o curso de especialização em Língua Portuguesa e Ensino e do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II, curso de formação continuada oferecido pelo Ministério de Educação.

Em seguida, ao trabalhar como Assessora de Linguagem, tanto da Divisão Distrital da Zona Rural, em 2010 (aproximadamente 79 escolas na época), como também da Divisão de Ensino Fundamental – SEMED, em 2013, percebi que a dificuldade em trabalhar com a variação linguística fazia-se presente.

Sendo assim, a pesquisa está intimamente ligada à minha inquietação como professora e posteriormente como assessora, sendo desenvolvida a partir das seguintes questões norteadoras: 1) O professor tem conhecimento sociolinguístico para o trabalho em sala de aula? 2) Quais as principais dificuldades encontradas pelo professor ao trabalhar diante da variedade linguística? 3) Qual o aporte pedagógico e documental que ele recebe da rede de ensino para esse trabalho? 4) O aporte pedagógico e documental tem uma abordagem sociolinguística?

Este artigo, de forma sucinta, apresenta: a base teórica na qual a pesquisa está fundamentada, os procedimentos metodológicos e os primeiros dados obtidos em relação ao aporte pedagógico e documental que os professores de língua portuguesa recebem da rede municipal de ensino.

2. A Sociolinguística Variacionista

letivo de 2003, com previsão de expansão de forma gradativa em outras unidades. Atualmente, é operacionalizado em 2(duas) unidades de ensino.

Segundo Cezario e Votre (2008) a Sociolinguística estuda a língua levando em consideração não somente a estrutura linguística, mas também os aspectos relacionados ao contexto social e cultural em que é produzida. Mostram ainda, que a Sociolinguística surgiu da insatisfação com modelos já existentes, firmando-se a partir da década de 1960, deixando claro que a variação linguística não era ignorada pelos antigos estudiosos.

Um dos principais precursores da Sociolinguística foi o linguista Labov (2008), que ao criticar o modo como os estudos da linguagem eram direcionados, propõe um novo olhar, levando em consideração o social, afinal, para ele não havia como separar *langue* e *parole*, sincronia e diacronia e muito menos conceber a existência de uma comunidade de fala homogênea ou um ouvinte-falante ideal. A concepção de língua como sistema heterogêneo diferencia Labov, de Chomsky e de Saussure.

Coelho *et al.* (2015) apresentam os cinco principais pressupostos teóricos da proposta laboviana: a) a língua como sistema heterogêneo; b) as formas variantes como portadoras de significado social; c) a comunidade como *locus* do estudo da língua; e d) as relações entre variação e mudança.

Quanto aos princípios acima citados é importante destacar: a) a heterogeneidade é inerente a todas as línguas, ocorre de forma aleatória, pois é ordenada por restrições linguísticas e extralinguísticas; b) a competência linguística do falante comporta a heterogeneidade da língua; c) as formas da língua veiculam significados sociais, a escolha por uma determinada sentença aponta quem somos, a região em que vivemos, aspectos culturais, nossa idade, dentre outros; e d) o locus do estudo da língua é a comunidade e não o indivíduo, é dentro dela que é possível investigar os processos de variação.

Tais pressupostos devem ser de conhecimento do professor de língua portuguesa, afinal, uma prática consciente deve ter como pilar as questões teóricas, principalmente quando o preconceito linguístico ainda está enraizado na nossa sociedade.

3. A Sociolinguística Educacional

Sociolinguística Educacional é o termo utilizado por Bortoni-Ricardo (2005, p. 128) para denominar propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham o objetivo de

contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área de língua portuguesa. A autora salienta a necessidade de contribuir para uma pedagogia sensível às diferenças dos educandos, tanto sociolinguísticas quanto culturais.

Sobre esse aspecto, Molicca (2009) discorre acerca da importância de saber que os indivíduos apresentam perfis sociolinguísticos diferenciados, sendo assim, há necessidade de harmonia entre os saberes trazidos pelos alunos no seu meio familiar e o da escola. Os estudos linguísticos apontam essa necessidade e nos remetem a um novo olhar sobre a língua e consequentemente uma nova postura em relação ao processo de ensino ⁄ aprendizagem, mas ainda há a preferência pelo trabalho com variantes de prestígio em detrimento a outras.

Cyranka (2011) afirma que o sistema educacional brasileiro tem uma forte tendência a valorizar a gramática tradicional, mas Antunes (2007) declara que há necessidade de se desfazer equívocos, elencando alguns com sérias repercussões no ensino:

> - Língua e gramática são a mesma coisa;
> - Basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso;
> - Explorar nomenclaturas e classificações é estudar gramática;
> - A norma prestigiada é a única linguisticamente válida;
> - Toda atuação verbal tem que se pautar pela norma prestigiada;
> - O respaldo para aceitação de um novo padrão gramatical está prioritariamente nos manuais de gramática. (ANTUNES, 2007, p. 37-38)

Complementando Antunes (2007), Gorski e Coelho (2009) afirmam que a criança quando vai para a escola já adquiriu sua língua materna, ou seja, ao chegar à escola já domina as regras de sua gramática internalizada, uma vez que a língua portuguesa não é ensinada na escola, mas sim uma de suas variedades, no caso, a padrão.

4. Procedimentos Metodológicos

4.1 Escolha da metodologia

A pesquisa é de abordagem qualitativa, abrangendo a pesquisa documental e a de campo. As etapas de coleta de dados são: análise das Propostas Curriculares do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental (2007, 2010 e 2015), análise dos Projetos de Formação Continuada (2014, 2015, 2016), aplicação do questionário e entrevista.

4.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa está sendo realizada em três escolas municipais da Secretaria Municipal de Educação, em três áreas distintas, a saber: Escola Municipal João Alfredo (zona urbana – periferia), Escola Municipal Paulo Graça (zona urbana – centro) e Escola Municipal Solange Nascimento (zona rural).

4.3 Participantes da pesquisa

A pesquisa está sendo realizada com seis professores, todos com graduação em Letras, sendo dois da Escola Municipal João Alfredo (zona urbana – periferia), dois da Escola Municipal Paulo Graça (zona urbana – centro) e dois da Escola Municipal Solange Nascimento (zona rural).

4.4 Instrumento de coleta de dados

Os dados foram obtidos por meio da aplicação de dois questionários: o perfil e o informativo, e da entrevista, com o intuito de captar os desafios do professor, formação inicial e continuada, opiniões acerca de situações que envolvem diferentes níveis de formalidade e dialetos distintos.

4.5 Procedimentos de coleta dos dados

A coleta de dados teve início após a autorização da Secretaria Municipal de Educação para acesso aos documentos pedagógicos e contato com os professores em seu ambiente de trabalho, no caso, a escola onde lecionam.

Para a entrevista e aplicação dos questionários, contatei o gestor de cada escola para agendamento, uma vez que a pesquisa só poderia ser realizada na Hora de Trabalho Pedagógico[4] do professor, não conflitando com o calendário de atividades da escola e da Formação Continuada.

5 Descrição parcial das Propostas Curriculares

Para análise global dos desafios do professor de língua portuguesa no contexto escolar levei em consideração, além dos questionários e da entrevista, as Propostas Curriculares dos anos de 2007, 2010 e 2015, como também os Planos de Formação Continuada dos anos de 2014, 2015 e 2016.

Quanto as Propostas Curriculares de Língua Portuguesa, percebe-se paulatinas modificações no decorrer de suas versões. A versão de 2007 foi elaborada por um grupo de profissionais da rede municipal de ensino de Manaus, incluindo técnicos, formadores, assessores pedagógicos e representantes dos professores de língua portuguesa das escolas municipais. Os conteúdos são divididos em blocos: oralidade, escrita, produção textual e gramática, há uma menção acerca da diversidade linguística apenas no 8° ano, sem orientações de trabalho com esse tema.

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa é reformulada em 2010 com o objetivo de atender as novas necessidades e demandas educacionais, assim como a anterior, foi elaborada por um grupo de profissionais da rede municipal de ensino de Manaus, incluindo técnicos, formadores, assessores pedagógicos e representantes dos professores de língua portuguesa das escolas municipais, incluindo nessa versão os nomes listados na ficha técnica. Percebe-se claramente a tentativa da Secretaria em se adequar às novas exigências, especificamente às avaliações externas do SAEB, uma vez

[4] Conforme informação obtida com os gestores das escolas, a HTP dos professores de língua portuguesa ocorre nas segundas-feiras.

que os conteúdos da proposta curricular de 2007 foram “encaixados” na versão de 2010, associados às competências das matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Ressalto que mais uma vez não foi atribuída a devida atenção à variação linguística, uma vez que, mesmo com a tentativa de adequação à Matriz, o tópico Variação Linguística não foi inserido.

A versão de 2015 apresenta um diferencial, além do grupo de profissionais da rede municipal de ensino de Manaus, incluindo técnicos, formadores, assessores pedagógicos, representantes dos professores de língua portuguesa das escolas municipais, houve a colaboração de outras instituições, como SEDUC, UEA e UFAM. Outro diferencial é a divisão dos conteúdos por bimestre e em dois eixos: uso e reflexão, o que mostra a tentativa de adequação ao ensino proposto nos PCNs, sendo que nessa versão a diversidade linguística é inserida de forma sutil como conteúdo em todos os anos.

6. Descrição parcial dos Planos de Formação Continuada

Assim como as Propostas Curriculares, os Planos de Formação Continuada dos anos de 2014, 2015 e 2016 serão de grande auxílio para elencar os principais desafios do professor de língua portuguesa. Os documentos recebidos da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) para análise foram: Catálogo de Formação continuada do ano de 2014, Ações de Formação Continuada 2016 e Projeto Geral de Formação Continuada de 2016.

O Catálogo de Formação Continuada do ano de 2014 apresenta informações gerais sobre os cursos oferecidos aos professores, gestores, pedagogos, assessores pedagógicos e administrativos. No que se refere à língua portuguesa, priorizou o trabalho com a leitura, enfatizando as perspectivas interativas sobre o processo de leitura.

Ressalto que no ano de 2015 a formação continuada para os professores de língua portuguesa não foi oferecida pela DDPM, mas sim pelo Sistema Aprende Brasil, uma vez que as escolas de 6º ao 9º ano trabalhavam com o material da Positivo. Conforme a Divisão de Ensino Fundamental, responsável pelo acompanhamento das escolas conveniadas com o Sistema Aprende Brasil, havia dois tipos de formações: a Formação

Metodológica (para todos os professores e voltada ao trabalho metodológico dos livros do sistema) e a Formação Brasil (direcionada aos professores do 9º ano, com abordagem dos descritores da Prova Brasil).

Conforme o Projeto Geral de Formação Continuada de 2016, o trabalho relacionado ao ensino de língua portuguesa foi fundamentado no desenvolvimento de uma metodologia voltada para os processos de leitura e escrita através dos gêneros textuais, estudo dos tópicos e descritores de Língua Portuguesa, segundo a proposta do SAEB/SADEAM e da Olimpíada de Língua Portuguesa.

7. Considerações Parciais

Neste trabalho, ainda em andamento, foi possível apresentar os primeiros dados coletados com o intuito de elencar as principais dificuldades enfrentadas pelo professor de língua portuguesa no contexto escolar frente às contribuições da Sociolinguística. Tais dados apontam para a necessidade de modificações na Proposta Curricular e na Formação Continuada da Secretaria, uma vez que se faz necessária a inclusão da diversidade linguística em seus planejamentos.

Observou-se que a Proposta Curricular de 2015 é bem diferente das duas versões anteriores, apresentando uma aproximação, mesmo que tardia, com os Parâmetros Curriculares. No que se refere à formação, acredito que há necessidade de se discutir e propor uma metodologia que leve em consideração a diversidade linguística. Os dados serão ampliados, analisados e relacionados à entrevista realizada com os professores, na tentativa de elencar os principais desafios em relação ao ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemu na escola, e agora? Sociolinguística & educação.** São Paulo: Parábola, 2005.

CEZARIO, Maria Maura & VOTRE, Sebastião. **Sociolinguística**. In: Mário Eduardo Martelotta (org.) Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2008).

COELHO *et al*. **Para conhecer Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2015.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. **Dos dialetos populares à variedade culta: a sociolinguística na escola.** Curitiba: Appris, 2011.

GORSKI, Maria Edair; COELHO, Izete Lehmkuhl. **Variação linguística e ensino de gramática.** Work. pap. linguíst., 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/10749/12022, último acesso em 20 de junho de 2016, às 15h13min.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos.** Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Proposta Curricular 6º ao 9º ano. Componente Curricular: Língua Portuguesa.** Manaus, 2007.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Proposta Curricular 6º ao 9º ano. Componente Curricular: Língua Portuguesa.** Manaus, 2010.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação de Manaus**. Proposta Curricular 6º ao 9º ano. Componente Curricular: Língua Portuguesa.** Manaus, 2015.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Catálogo de Formação Continuada 2014.** Manaus, 2014.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Ações de Formação Continuada 2016.** Manaus, 2016.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação de Manaus**. Projeto Geral de Formação Continuada de 2016.** Manaus, 2016.

MOLLICA, Maria Cecília. A formação em linguagem. In. MOLLICA, Maria Cecília (Org.). **Linguagem: para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia.** São Paulo: Contexto, 2009.

O RECONHECIMENTO DOS FATORES DE TEXTUALIDADE PARA O ENSINO DE POEMA NO ENSINO MÉDIO

Marílio Salgado Nogueira (UFRA)[1]
Camila Martins de Sousa (UFRA)[2]
Maria Miquele Silva Ferreira (UFRA)[3]

RESUMO: A aprendizagem de poemas possui algum tipo de resistência nas escolas brasileiras, por parte dos alunos do Ensino Médio. Observando esse problema, a atual pesquisa, que está em andamento, objetiva compreender qual a razão dessa resistência e verificar a aplicabilidade das teorias da linguística textual como ferramenta de ensino de poema, com base nos fatores de textualidade extralinguísticos (aceitabilidade, situacionalidade, intencionalidade, informatividade e intertextualidade), sob as perspectivas teóricas de Beaugrande e Dressler (1983), Koch (2004) e Costa Val (2006). Este trabalho é do tipo *Survey*, de natureza qualitativa, no qual está dividido em quatro etapas: realizar um diagnóstico de turmas do ensino médio, verificar como os professores ministram suas aulas sobre a temática, analisar do poema de acordo com a teoria supracitada e checar sua aplicabilidade dessa teoria como mais uma ferramenta de ensino de poema. Porém, este trabalho tratará do penúltimo objetivo. Para tanto, o poema Trem de Ferro, do poeta pernambucano Manuel Bandeira, foi encolhido para o desenvolvimento de metodologias de ensino com base nos fatores de textualidade extralinguísticos. Conclui-se que este poema, por meio dos fatores de textualidade, apresenta instrumentos que pode ajudar o professor introduzir o poema em sala de aula de uma maneira interessante para o aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Poema; Fatores de Textualidade; Ensino Médio.

ABSTRACT: The learning of poems has a kind of resistance in the Brazilian schools, by the students of the High School. Observing this problem, this research is running and aims to understand the reason of this resistance and verify the applicability of theories of textual linguistics as a poem teaching tool, based on extralinguistic textuality factors (acceptability, situationality, intentionality, Informativeness and intertextuality), under the theoretical perspectives of Beaugrande and Dressler (1983), Koch (2004) and Costa Val (2006). This work uses the type of Survey and It has qualitative nature. It is divided into four stages: to carry out a diagnosis of high school classes, to verify how the teachers teach their classes on the subject, to analyze the poem according to the aforementioned theory and to check Its applicability of this theory as another poem teaching tool. However, this work will deal with the penultimate goal. So, the poem Trem de Ferro, by the poet from Pernambuco, Manuel Bandeira. He was chosen for the development of teaching methodologies based on extralinguistic textuality factors. To conclude, that this poem, through the textuality

[1] E-mail: marilio.nogueira@ufra.edu.br/mariliosn@gmail.com
[2] E-mail: camilamartins16015@outlook.com
[3] E-mail: miquellesilvaf11@gmail.com

factors, show tools that can help the teacher introduce the poem in the classroom in an interesting way for the student.

KEYWORDS: Poem; Textuality factors; High school.

INTRODUÇÃO

Algumas discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa têm levantadas com o propósito de melhorar a forma de ensinar e de atrair o jovem brasileiro para um aprendizado mais eficiente da nossa língua. No caso deste trabalho, a discussão suscitada é especificamente sobre o ensino de poemas em sala de aula.

Porém, o poema tem sido não tem sido tratado em sala de aula ou tem sido de forma inadequada, em que é usado algumas vezes como instrumento para explicar outros assuntos. A consequência disso, é encontrar alunos que nunca leram poemas ou desmotivados para a leitura desse gênero.

A compreensão do que é um texto para depois inserirmos um poema como conteúdo se torna importante para o propósito desta pesquisa, pois poderá transformar desmotivação discente e docente em algo oposto. Entenda o porquê. Muitos definem um texto como uma sequência lógica de palavras que possuem algum significado. Porém, mais do que a organização lógica de um texto, devemos considerar a função exercida por ele dentro de um contexto sociocomunicativo. Sendo assim, não somente palavras podem constituir um texto, mas toda e qualquer coisa que tenha uma função dentro do processo de comunicação, podendo ser uma música, um poema, uma imagem, um sinal.

Teóricos como Beaugrandre e Dresller (1983) e Costa Val (2006) afirmam para que haja consideração de um texto é necessário alguns fatores as quais são chamados de fatores de textualidade, e nossa pesquisa irá focar nos fatores extralinguísticos que são: aceitabilidade, situacionalidade, intencionalidade, informatividade e intertextualidade. E são esses fatores a base do nosso estudo.

Esta pesquisa está em andamento, cujo objetivo é compreender qual a razão dessa resistência e verificar a aplicabilidade das teorias da linguística textual como ferramenta de ensino de poema, com base nos fatores de textualidade extralinguísticos, utilizando o poema “Trem de Ferro”, de Manuel Bandeira, para iniciarmos esses estudos.

Para tanto, este trabalho foi dividido em quatro partes: a realização de um diagnóstico de turmas do ensino médio, a verificação como os professores ministram suas aulas sobre a temática, a análise do poema de acordo com a teoria supracitada e checagem de sua aplicabilidade dessa teoria como mais uma ferramenta de ensino de poema em turmas do Ensino Médio de uma escola estadual do Estado do Pará, no município de Tomé-Açu. Contudo, o presente artigo se deterá na discussão da penúltima etapa.

O RECONHECIMENTO DOS FATORES DE TEXTUALIDADE EM POEMAS

Um texto é uma organização lógica de ideias que expressas pela linguagem verbal e não-verbal através das ações sociocomunicativas, seja ela escrita, falada ou, ainda, por outras maneiras como música, peça teatral ou um recurso imagético, pois o que caracteriza um texto, além da sua constituição e organização, é a função que ele desempenha no processo comunicacional, independentemente da forma em que é expressa ou do meio utilizado para se fazer tal mediação entre o texto e o leitor. Uma obra de arte é um texto e quem o interpreta é seu leitor, de acordo como os elementos e as formas que a constituem, tornando possível fazer leitura do que ela quer nos repassar, qual o significado de sua mensagem. (COSTA VAL, 2006).

Ainda, o texto possui um propósito, uma função dentro da sociedade, transmitir mensagens, dentre outros. E para que seja compreensível aos que entrarão em contato com o texto, este deve apresentar alguns aspectos que o caracterizará ou não como um texto coeso, capaz de transmitir uma mensagem, passar uma informação e ainda observar o quanto dessa informação pode ou não contribuir para a aquisição de conhecimentos do recebedor do texto de acordo com a sua relevância. Esses aspectos constituem o que chamamos de fatores de textualidade. Beaugrande e Dresller (1981) apresentam sete fatores, dois deles (coesão e coerência) centrados no texto e cinco (situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, intertextualidade e intencionalidade) centrados no usuário, sendo estes últimos fatores que o texto irá se deter.

Os aspectos centrados no texto, baseados em Koch (2004), são aqueles que fazem parte da constituição do corpo textual, ou seja, os elementos utilizados na sua

construção e o modo como esses elementos estão organizados é importante para que haja uma compreensão do texto para o leitor. Enquanto que os aspectos centrados no usuário fazem referência aos elementos exteriores do texto, ou seja, estes elementos envolvem uma produção de sentido nos quais são imprescindíveis para a compreensão do leitor, estabelecendo assim um elo maior quanto ao interlocutor e receptor. Neste momento, o usuário necessita do conhecimento de mundo, também chamado de enciclopédico, sendo este conhecimento necessário principalmente para se fazer reconhecer o fator intertextualidade presente e alguns textos, onde se faz uma mescla de informações ditas, com informações já conhecidas sobre determinado assunto.

Dentro dos aspectos centrados no usuário, encontram-se os elementos constituintes do texto que vão além do seu sentido literal, englobando fatores que nos remetem ao cognitivo, levando em consideração uma série de observações e características que dão ao texto um caráter de proximidade com que o recebe além de revelar toda sua finalidade no processo sociocomunicativo. Dentro desses fatores de textualidade estão os discorridos abaixo.

De acordo com Costa Val (2006, p. 10), "a **intencionalidade** concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, como também, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa". Esse fator está frequentemente presente nos textos de caráter publicitário e propagandas, nos quais se pretende, de alguma maneira, convencer o leitor seja para comprar algo, seja para persuadi-lo a fazer o que a propaganda lhe propõe. Observemos o exemplo:

Exemplo 1: *Somente hoje, desconto de 40% à vista. Leve duas peças e tenha um desconto de 50%.*

O *exemplo 1* tem uma característica de chamar a atenção do público. Sabe-se que, geralmente, todos buscam uma promoção, ainda mais quando ela é estendida para um público geral. Logo, o consumidor em um determinado produto acabará cedendo à intenção do texto, no qual cumprirá seu papel dentro do contexto sociocomunicativo de convencê-lo, mesmo que seja por outros meio elementos linguísticos contidos no texto,

chamando a sua atenção para o benefício de adquirindo o objeto ofertado pela propaganda.

A **aceitabilidade**, segundo Val Costa (2006), é a possibilidade do leitor encontrar um texto coerente e coeso, capaz de desperta e leva-lo ir a buscar novos conhecimentos ou auxiliar com os objetivos do autor. Se o texto não tiver ao leitor nenhuma utilidade ou não ter para ele certa relevância, ele vai se esquivar do texto e o deixar de lado já que não foi bem aceito pelo leitor. Usando o *exemplo 1*, o critério de aceitabilidade pode ser notado no caso em que o conteúdo do texto (a oferta de um produto) está de fato em promoção. Caso contrário, por algum motivo se a mensagem transmitida não procedesse na sua ação de haver o desconto, não teria aceitabilidade do leitor.

A **informatividade** considera os níveis de informações já existentes (de conhecimento do leitor) e novas contidas no texto. Quanto maior a quantidade de informações novas, maior será o nível de informatividade conferida ao texto. Porém, um texto que é só constituído por informação novas não se torna interessante, pois elas se tornam desconhecidas por parte dos leitores. O interessante é que haja uma mescla daquilo que o leitor conhece com o que ele ainda virá a conhecer, dando ao texto um caráter instigante, prendendo o leitor ao seu conteúdo. Veja o exemplo abaixo:

Exemplo 2: *"(...) Edison Arantes do Nascimento, conhecido mundialmente como Pelé, nasceu na cidade de Três Corações (MG) em 21 de Outubro de 1940. O nome Edison foi escolhido pelo pai em homenagem ao inventor norte-americano Thomas Alva Edison. O apelido Pelé originou-se de Bilé, ex-goleiro do Vasco. A explicação é: quando pequeno, Edison gostava de ser goleiro e, toda vez que fazia uma defesa, gritava " Segura, Bilé!". Os seus amigos entendiam " Segura Pelé!". O detalhe é que, no princípio, o menino não gostou nem um pouco da alcunha (...)*".

Todos sabem quem é Pelé, embora poucos o conheçam pelo nome de batismo ou saiba os motivos que deram origem ao seu apelido. O *exemplo 2* mescla as

informações que muitos já sabem com as que poucos conhecem, mantendo um o equilíbrio no texto.

Beaugrande e Dresller (1983 apud COSTA VAL, 2006) afirmam que a **situacionalidade** deve se atentar ao contexto sociocomunicativo ao qual o texto está inserido e observar se ele está ou não adequado ao espaço onde se encontro o objeto, sendo necessária para os interlocutores terem uma compreensão do texto. Um texto pode ou não ter um sentido lógico dependendo da situação comunicacional em que está inserido, como acontece quando se observa um diálogo de alguém da Região Norte e outra da Região Nordeste ou Sul, por exemplo. Algumas das expressões utilizados por estes podem ter sentido diverso de acordo com sua região. Também, em áreas de trabalho distintos, como jurídica ou saúde.

A **intertextualidade** trata-se da interdependência de um texto com outro nos quais constituem um sentido dentro de uma temática. Para se perceber a intertextualidade e, consequentemente, venha a compreender o texto, é necessário que o leitor conheça não somente o texto produzido, mas também outros textos os quais o autor fez uso deles. Logo, é imprescindível um misto de conhecimentos, como os conhecimentos enciclopédicos, para que se tenha uma melhor compreensão do texto. Veja como isso ocorre no exemplo abaixo:

Exemplo 3:

(...) O amor é fogo que arde sem se ver
É ferida que dói e não se sente
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria (...)

O *exemplo 3*, da música intitulada de Monte Castelo, da Banda Legião Urbana, composição de Renato Russo, cujo objetivo da mensagem é falar sobre o amor que lhe faz bem, ao mesmo tempo em que lhe traz "danos". O leitor conseguirá achar a intertextualidade no texto, caso contenha o conhecimento sobre o poema de Camões **"**... O amor é fogo que arde sem se ver/ É ferida que dói e não se sente/ É um contentamento descontente/ É dor que desatina sem doer**"** e o trecho bíblicos da Carta aos Coríntios "Ainda que eu falasse a língua dos homens/ E falasse a língua dos anjos/ Sem amor eu nada seria" que aborda sobre a caridade e disposição das pessoas umas com as outras.

METODOLOGIA

O presente trabalho encontra-se em andamento, com característica quanti-qualitativa e classifica-se por ser uma pesquisa do tipo Survey, por realizar levantamento de dados e suas respectiva constatações, e semi-experimental, pois haverá dois grupos para o teste de metodologias para estimular os discentes a estudarem poemas em sala de aula. Gil (2007)

Com base nos objetivos desta pesquisa, foi dividido em quatro etapas para realizar um diagnóstico de turmas do ensino médio, verificar como os professores ministram suas aulas sobre a temática, analisar do poema de acordo com a teoria supracitada e checar sua aplicabilidade dessa teoria como mais uma ferramenta de ensino de poema. Porém, este texto se deterá no penúltimo objetivo, contribuindo para a execução da próxima etapa.

ANÁLISE DO POEMA QUANTO AOS FATORES DE TEXTUALIDADE

A análise de poemas fez-se necessário para compreendermos se e como poderíamos inseri-lo em sala de aula para incentivar o estudo de poema pelos alunos do Ensino Médio da escola pública. Para tanto, foi escolhido o poema Trem de Ferro, de Manuel Bandeira, devido ao número considerável de sugestões quanto ao uso dele em sala para o ensino de poemas. (Ver em anexo)

O poema se inicia de maneira cadenciada com a simulação de um trem a vapor, em que a recitação repetitiva dos trecho que contém "Café com pão/Virge Maria

que foi isso maquinista?/Agora sim" representasse os solavancos iniciais da locomotiva e a buzina, avisando sua saída ou passagem nos lugares. Ainda, o verso "Café com pão" nos remete a ideia de início de um dia, pois café com pão é normalmente o alimento consumido por uma parte dos brasileiros durante o café da manhã. Nesses trechos, pode-se verificar a situacionalidade, com contextualização de lugar (Maria fumaça) e tempo (o amanhecer, mais especificamente) e intencionalidade do autor do poema em nos mostrar a semelhança da estrutura do poema com o som que faz um trem a vapor, tornando assim mais compreensível ao leitor.

Continuando com a análise, o texto de Manuel Bandeira, no decorrer de seu poema, traz ao leitor informações sobre o momento em que se situa o tema do referido poema quanto ao tempo e lugar: década de 30, Região Nordeste, produção de açúcar, promovendo a informatividade, pois disponibiliza informações em seus versos para que se possa ter essa compreensão através da intertextualidade; situacionalidade, pois com as informações dada se consegue saber o tempo e lugar (região); e, consequentemente, aceitabilidade, por meio da compreensão e instigar a vontade do leitor na leitura do poema.

A percepção do início da viagem é percebida nos versos "Ai seu foguista/ Bota fogo/Na fornalha", já que o trem era movido à lenha, e precisava desta para executar os movimentos de partida para enfim seguir viagem "Que eu preciso/ Muita força", repetindo também esses versos dando a ideia de movimento contínuo e aceleração deste, saindo da posição de repouso para a de aceleração.

O autor também deixa claro a situacionalidade, nos dando a noção de espaço e contexto em que o poema está inserido, como o cotidiano de um sertanejo. A estrofe seguinte é carregada de sonoridade com a repetição de palavras, e nos passa a ideia do barulho das engrenagens em movimento, essa sonoridade dá ao poema uma representação imagética ao seu conteúdo, possível pela aliteração do "p" e "ss" remetendo a ideia de um trem em movimento. Ainda nesta estrofe nota-se que ao estar em movimento, o eu-lírico observa a passagem dos elementos da paisagem como se ele fosse um mero observador da passagem do tempo, "Passa ponte/ (...) Passa galho", a viagem vai se estendendo e o trem em ritmo constante vai chegando ao seu destino, de

repente o eu-lírico fica alegre, como uma alegria passageira depois de observar todos aqueles elementos pela janela “Que vontade/ De cantar”.

As palavras “prendero[4]”, “canaviá[5]” e “oficiá[6]” estão bem do modo com o linguajar dos sertanejos em seu cotidiano, nos situando assim num contexto sobre alguém que outrora trabalhava na colheita de cana-de-açúcar, foi morar na cidade e agora retorna ao sertão ao sentir saudades do que ali deixou, saudade essa percebida nas estrofes finais onde está presente a infelicidade da vida longe de “casa”; e ele se pega pensando em sua vida sertaneja e em sua, “menina bonita/ Do vestido verde”. “Vou mimbora/ (...) Não gosto daqui” e deseja retornar ao lugar onde nasceu.

O poema se encerra com a repetição do verso “Pouca gente/Pouca gente” e conclui com “trem de ferro”, por estar no fim da viagem ou por haver poucas pessoas dentro do trem por estar carregado com outras coisas, como matéria-prima do canavial, o açucar, explícito em “Que só levo pouca gente”. É importante salientar que o trem nessa época transportava pessoas, animais e qualquer outro produto da época.

CONCLUSÃO

O poema “Trem de Ferro, de Manuel Bandeira, possui muito para oferecer além de uma simples leitura cadenciada, dentro de um ritmo de trem. Ele nos traz formas satisfatórias de introduzir o ensino de poesia em sala, atraindo e encorajando os discentes ao aprendizado do poema.

Com o objetivo de verificar a aplicabilidade das teorias da linguística textual como ferramenta de ensino de poema e mediante a análise realizada do referido gênero textual literário, verificou que a Linguística Textual, através da dos fatores de textualidade, tem muito a contribuir com o ensino de poema em sala de aula.

A próxima etapa desta pesquisa será desenvolver planos de aula baseados nas análises realizadas em turmas e testá-las para verificar a eficiência no ponto de vista

[4] Significa “prenderam”.
[5] Significa “canavial”.
[6] Significa “oficial”.

do alunos e professor. A contribuição desta pesquisa terá êxito com a efetivação da parte experimenta, e esperamos que seja positiva.

Referências

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSELER, W. U. **Introduction to Text Linguistic**. 2ª ed. Londres: Longman, 1983.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FILHO, M. B. **Estrela da manhã**. São Paulo: Global Editora, 1936.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

ANEXO

Trem de ferro

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fornalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força
(trem de ferro, trem de ferro)

Oô...
Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
Passa boi
Passa boiada
Passa galho
Da ingazeira
Debruçada
No riacho
Que vontade
De cantar!
Oô...
(café com pão é muito bom)

Quando me prendero
No canaviá
Cada pé de cana
Era um oficiá
Oô...
Menina bonita

Do vestido verde
Me dá tua boca
Pra matar minha sede
Oô...
Vou mimbora vou mimbora
Não gosto daqui
Nasci no sertão
Sou de Ouricuri
Oô...

Vou depressa
Vou correndo
Vou na toda
Que só levo
Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente...
(trem de ferro, trem de ferro)

(Manuel Bandeira in "Estrela da Manhã"
1936)

PRODUÇÃO DO GÊNERO NOTÍCIA DIGITAL E O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUESTÕES PARA O ENSINO

Rosivaldo Gomes (DEPLA/UNIFAP)[1]
Marinete dos Santos Pereira (PROMAD/UNIFAP)[2]

RESUMO: A partir da introdução de novas tecnologias em sala de aula, a escola tem se tornado um *locus* privilegiado de pesquisas que buscam discutir e verificar possibilidades de usos e impactos que as tecnologias digitais têm nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, apoiando-nos nas discussões sobre Tecnologias digitais da informação e comunicação e *web currículo* (ALMIDA; VALENTE, 2012; ALMEIDA; SILVA, 2011) e nas discussões de Rojo (2013) sobre materiais didáticos, o objetivo deste artigo é apresentar uma proposta didática (Protótipo Didático) para o trabalho com o gênero notícia digital, envolvendo as Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para a realização deste trabalho, situamo-nos no campo de estudos da Linguística Aplicada, o qual tem possibilitado a realização de pesquisas que visam a entender o as questões tecnológicas no campo da educação como um objeto complexo e híbrido e situado uso da linguagem em práticas de letramentos digitais. Os dados discutidos são parte de uma pesquisa maior do Curso de Especialização em Produção de Materiais didáticos para Mediadores de Leitura para Educação de jovens e Adultos, realizado na Universidade Federal do Amapá, mas apresentamos apenas a proposta do material didático neste artigo. A proposta incide sobre a produção do gênero discursivo notícia digital e o desenvolvimento de capacidades de produção textual, envolvendo não apenas a semiose verbal escrita, mas a partir da hibridização de linguagens/semioses para a construção de efeitos de sentido pretendidos na transmissão da informação.

PALAVRAS-CHAVE: Notícia; tecnologias; ensino; EJA.

RÉSUMÉ: De l'introduction des nouvelles technologies dans la salle de classe, l'école est devenue un lieu privilégié de recherche visant à examiner et vérifier les possibilités d'utilisations et de l'impact que les technologies numériques ont dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. En ce sens, nous soutenir dans les discussions sur les technologies numériques de l'information et de la communication et le curriculum web (ALMEIDA; VALENTE, 2012; AMEIDA; SILVA, 2011) et dans les discussions de Rojo (2013) sur les matériaux d'enseignement, le but de cet article est de présenter un proposition didactique (Prototype didactique) de travailler avec les nouvelles numérique de genre impliquant l'information numérique et des technologies de communication (TDIC) avec des groupes de la jeunesse et de l'éducation des adultes (EJA). Pour ce travail, nous nous situer en linguistique appliquée à partir d'études sur le terrain, ce qui a permis de mener des recherches visant à mieux comprendre les enjeux technologiques dans le domaine de l'éducation comme un objet complexe et hybride et situés utilisation de la langue dans la pratique alphabétisations numériques. Les données présentées font partie d'une plus grande spécialisation de la recherche dans la production de matériaux

[1] rosivaldounifap12@gmail.com
[2] filosnt2008@hotmail.com

d'enseignement pour les compteurs de lecture pour les jeunes et l'éducation des adultes, tenue à l'Université fédérale de Amapá, mais uniquement en conformité avec la proposition de matériel didactique dans cet article. La proposition met l'accent sur la production de discours sur le genre de nouvelles et le développement de la capacité de production textuelle numérique, impliquant non seulement l'écriture de semiosis verbale, mais de l'hybridation des langues / semiosis pour construire les effets de direction souhaités sur la transmission de l'information.

MOTS-CLÉS: Nouvelles; technologies; enseignement; EJA.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que as tecnologias são conhecidas como um dos mais importantes meios de comunicação da sociedade moderna, no entanto, no que se refere ao desfecho sobre sua utilização em relação às diversas formas de uso dessas tecnologias no ambiente educacional, principalmente quando está relacionado ao processo de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, doravante (EJA), ainda são poucos os trabalhos que se empenham sobre esse tipo de estudo.

Dessa maneira, com o advento das tecnologias, principalmente, das digitais, passamos a buscar diferentes formas e/ou alternativas interessantes para o processo de ensino e aprendizagem em sala. Nesse sentido, a internet, por exemplo, é uma ferramenta que permite inúmeras possibilidades de tornar a didática mais envolvente e assimilativa. Nesses termos, a web 2.0 também chamada de Web colaborativa (SANTAELLA, 2013), na qual emergiram as Wikis, as redes sociais, junto com o crescimento gigantesco do Google, possibilitaram o surgimento de mecanismos que contribuem para aumentar as chances de um aprendizado mais significativo. É nesse sentido, que este estudo propõe um trabalho que busca integrar o uso das TDIC na EJA ao currículo escolar no sentido proposto, Almeida e Silva (2011, p.8) para quem

> Integrar as TDIC com o currículo significa que essas tecnologias passam a compor o currículo, que as engloba aos seus demais componentes e assim não se trata de ter as tecnologias como um apêndice ou algo tangencial ao currículo e sim de buscar a integração transversal das competências no domínio das TDIC com o currículo.

Dessa forma, para o que está sendo proposto pelas autoras ocorra, devemos entender a situação tecnológica atual, ou melhor, a cultura digital, sendo necessário procurarmos alternativas que possam ajudar conscientizem os alunos a usar as tecnologias de forma significativa. É nesse sentido que esta proposta didática busca não

apenas mostrar as potencialidades das TIDC ao currículo, mas como essas podem ser incorporadas a ele de forma crítico-reflexiva.

As tecnologias apresentam encaminhamentos que podem ajudar no desenvolvimento educacional de nossas escolas. Assim, algumas questões guiam nossos encaminhamentos para a elaboração do material didático proposto, sendo elas: Como seria a utilização adequada das TDIC no âmbito escolar com a EJA? De que modo esses alunos poderiam lidar com essas tecnologias na produção do gênero notícia digital? Esses questionamentos são pontos de partida para que possamos compreender sobre como as TDIC podem ser inseridas na prática escolar de ensino da EJA, no sentido proposto por Almeida e Silva (2011).

Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo é apresentar uma proposta didática para se trabalhar com o gênero notícia digital, envolvendo as TDIC em turmas da EJA, contendo práticas para leitura produção desse gênero. Como a proposta intentamos também mostrar o papel e o potencial do uso de tecnologias digitais para as práticas do letramento escolar a partir de sugestões de atividades com base em um protótipo didático para a produção do gênero notícia digital.

Dessa maneira, partindo do pressuposto de que os alunos já utilizam as tecnologias digitais, surge a intenção de integrá-las ao processo de ensino, em nosso caso, a partir da realização de oficinas com uso das tecnologias digitais, dando ênfase ao cotidiano escolar nas práticas de letramento digital com alunos da EJA. Fundamentamos nossa proposta didática a partir de Rojo (2013) sobre Protótipos didáticos digitais para o ensino e aprendizagem de língua materna.

Assim, o presente artigo está organizado em 5 (cinco) seções. Na primeira tratamos sobre o gênero notícia, incluindo discussões sobre a inserção desse gênero no meio digital. Em seguida, tratamos a respeito de letramento digital e seus impactos no contexto das práticas sociais e também do letramento escolar. Nas seções que seguem, discutimos sobre tecnologias e ensino, tratando sobre a EJA e *web currículo*. Por fim, apresentamos a proposta didática mostrando as possíveis contribuições dessa para o ensino de língua materna.

1 O gênero notícia e sua relação com a cultura digital

As enunciações enquanto manifestações sociais, ocorrem conforme defende Bakhtin (2003[1952/3]) a partir de enunciados concretos pertencente à determinadas

esferas da comunicação humana. Nessas esferas ou campos, conforme a teorização da abordagem enunciativo-discursiva de Bakhtin (2003[1952/3]), a significação da palavra[3] se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal, e devido a isso, "não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos para com ela uma atitude responsiva ativa (simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação" (BAKTIN, 2003[1952/3, p. 310).

Nos filiando à essa visão proposta por Bakhtin, compreendemos o gênero notícia como sendo um enunciado concreto que tende a responder às demandas sociais, no sentido de propor informações referentes a fatos de interesse social e coletivo. Nesse sentido, Barbosa (2001), da teorização dialógica da linguagem de Bakhtin e seu Círculo, propõe a compreensão do gênero notícia a partir dos três elementos constitutivos de qualquer gênero: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo.

Nesses termos, para autora a notícia pode ser vista como um capital, num sentido mais ideológico e político da questão, já que nesse gênero "o poder da informação estabelece relações complexas com o poder econômico e com o poder político, que precisam ser consideradas, quando da leitura de relatos dos fatos ocorridos" (p.185. Além disso, a notícia, como qualquer texto, situado social e historicamente em uma prática e evento de letramento específico, não é neutro, já que carrega, em seu conteúdo temático, determinadas ideologias e apreciações axiológicas dos jornais aos quais está vinculada, pois estes além de serem um veículo de informação, são também veículos formadores de opinião.

No que diz respeito à situação de produção, Barbosa (2001) apresenta alguns traços importante para compreensão desse gênero. Segundo a autora, a notícia apresenta leitores múltiplos e desconhecidos (conhece-se apenas estatisticamente o perfil de leitor de um determinado jornal) que, na sua grande maioria, procedem a uma leitura rápida, muitas vezes, transversal do jornal. Além do perfil dos leitores, Barbosa (2001) salienta que em alguns casos, o redator é desconhecido (algumas notícias não trazem seus signatários). Em outros casos, o redator aparece identificado, sendo esse subordinado ao editor que pode alterar a notícia, cortar partes, ou seja "uma notícia é frequentemente reescrita, condensada, traduzida, enfim, submetida a critérios de edição"

[3] Compreendemos, a partir de Voloshinov/Bakhtin (1926[1976]) que palavra pode ser, nesse caso, compreendida como discurso em sentido amplo, isto é, situado sóciohistoricamente e a partir de determinadas ideologias e apreciações de valor a respeito de que é dito e significado.

(p. 186).

Uma característica muito saliente desse gênero é o seu objeto discursivo, isto é, os acontecimentos ou fatos do mundo, que conforme a autora implica num tipo de discurso mais referencial, uma vez que a notícia pretende-se afirmar como verdadeira. A autora chama-nos a atenção também para o processo de escrita de uma notícia que, segundo ela é, na grande maioria das vezes, extremamente rápido, dado que os jornais têm uma periodicidade diária e buscam dar "notícias quentes" antes dos concorrentes ou de forma mais completa do que esses.

Além dessas características, Barbosa (2001) destaca o objetivo de uma notícia; o suporte material – jornal – periódico diário perecível, de duração fugaz; a relação entre sensacionalismo x imparcialidade no que diz respeito à étnica na coleta e divulgação da informação por esse gênero a partir de uma relação de imparcialidade. Todavia, com relação a este último ponto Barbosa (2001) chama-nos atenção para o fato de que, por mais que se tenha uma intenção de se ser imparcial, uma imparcialidade total é impossível nesse gênero, uma vez que o redator tem que escolher como vai contar o fato, o que implica numa dada seleção lexical, numa escolha do que se estabelece como tópico, etc.

No que se refere ao conteúdo temático, para a autora a notícia pode ser vista como o relato de transformações, deslocamentos ou enunciações observáveis no mundo e consideradas de interesse para o público. Claro está, na visão da autora que a notícias pode ser relacionar com fatos diversos, mas buscando focar o interesse da coletividade. Por fim, a autora destaca a estrutura composicional e o estilo de linguagem desse gênero. As características apresentadas pela autora referem-se à produção do gênero notícia pertencente ao jornalismo impresso e, mesmo sendo produzida partir de um computador e comportando outros semioses (ROJO, 2013; ROJO; BARBOSA, 2013), circulará a partir do suporte impresso, nesse caso o jornal. Nesse sentido, é necessário pensamos que com a ampliação das Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), jornalismo online ou webjornalismo ou jornalismo digital, apresenta-se com um outro caminho para a divulgação e propagação de informações, principalmente a partir de notícias digitais. Mas com a internet o que muda na construção da notícia?

Comungando com as discussões de Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015) defendemos que as práticas de produção textual no contexto da cultural digital, têm possibilitado que cada vez mais os textos/enunciados se tornem multissemióticos, a partir

da hibridização de múltiplas linguagens na constituição de gêneros, como no caso da notícia digital. Nesses termos é válido lembrar o que destaca Lemke (2010 [1998]) a se referia a integração de semioses/linguagens na constituição de gêneros discursivos, nos quais a marca da semiose verbal escrita não é totalmente predominante.

No caso do gênero notícia digital, além do que o impresso já possibilitava na constituição da estrutura composicional desse gênero – agregação de imagens estáticas – com as ferramentas digitais é possível que imagens em movimentos, vídeos e áudios, isto é, outras semioses/linguagens sejam incorporadas na composição desse gênero para melhor compreensão do que se pretende divulgar ao leitor. Todavia, vale ressaltar que a notícia digital é acessada facilmente e que nem sempre é provida de bons conteúdos, ou seja, em algumas notícias não há a curadoria da informação.

Em termos de ensino, comungamos com Barbosa (2001) que o reconhecimento das descrições, por ela destacadas a respeito do gênero notícia, podem ter, a partir de um bom trabalhar sistemático e de didatização, como objetivo central, no contexto das práticas do letramento escolar, a apropriação, por parte dos professores e alunos, de gêneros discursivos de práticas sociais diversas. Porém, cabe salientar que para isso, faz-se necessário que uma proposta de ensino de gêneros, no caso como por exemplo da notícia digital, essa proposta deva estar sustentada teoricamente por bases que considerem a língua(gem) como uma prática heterogênea e situada socialmente a partir de usos que os sujeitos fazem dela, pois “caso isso não seja, de alguma forma, assegurado, corre-se o risco de que se tenha um trabalho prático [...], o que poderia levar a uma prática centrada em aspectos estruturais e formais, a exemplo do que já ocorre em muitas escolas (BARBOSA, 2001, p. 188) e que considera as possibilidades de integração as tecnologias digitais ao ensino e à produções de textos de gêneros diversos.

3 Tecnologias Digitais, ensino e a EJA

Conforme Valente e Almeida (2012), as tecnologias recriam novas possibilidades de aprendizagem, o que permite articular diferentes contextos associados aos recursos de hipermídias e potencializá-los para a criação de novos padrões de integração de mídias (hibridização), através da representação de fatos reais ou imaginários, encadeados logicamente por meio de palavras, imagens, sons, vídeos compartilhados pela web.

Ainda conforme esses autores, esses aspectos são significativos em processos

educativos pautados pelo exercício da autoria do aprendizado, mas não de forma individualizada, e sim de maneira colaborativa e participativa por meio da construção, análise e reconstrução de suas histórias, permitindo o registro de processos de aprendizagem e organização de modos de pensar sobre as experiências e as relações que o aprendiz estabelece consigo mesmo e com o mundo. Cascarelli (2016) tratando também sobre as possiblidades de uso das TDIC, ressalta que essas tecnologias apresentam grande na sociedade contemporânea e o que se quer descobrir, no entanto, e o que fazer com essa tecnologia na escola? Que consequências essas novidades trazem para os estudos do texto? Quais as relações entre tecnologias, educação, linguagem e cognição?

Com os avanços das tecnologias da informação e da comunicação e o seu crescente uso no cotidiano, que favorece a criação novos textos e retextualização de escrita e leitura, a escola não pode abster-se dessa realidade e tem que buscar respostas a estes desafios/questionamentos que lhe são colocados, propondo novos ambientes de aprendizagem a seus alunos. É nesse bojo de discussões que cabe a reflexão sobre o trabalho com as tecnologias digitais na EJA.

Conforme Curto (2011), em sua tese de doutorado, após ter realizado uma pesquisa com professores atuantes nas turmas da EJA sobre Práticas de letramento digital na EJA, a autora analisa como acontece na prática a inserção das tecnologias através das aulas de informática e conclui que o processo de letramento digital acontece de forma parcial e depende basicamente das adversidades e condições de acesso e integração desses alunos com o conhecimento, acesso e utilização das tecnologias.

Curto (2011), através de suas pesquisa e análise dos dados obtidos referente às práticas de letramento digital em turmas da EJA, conclui que as tecnologias quando perceptíveis na EJA podem constituir um campo de inovações pedagógicas, e que o uso do computador propicia de forma significativa o acesso as práticas de letramento digital e contribui de forma propícia as demais formas de letramento que os alunos já têm propriedade, instigando-os a utilizar as tecnologias para inovar e fundamentar seus conhecimentos através das mídias, sejam elas impressas ou digitais.

Nesse sentido, devemos utilizar as ferramentas tecnológicas como um incentivo para a criação e imaginação do nosso aluno, ao utilizarmos os recursos tecnológicos em sala de aula temos que visão de transformá-los em recursos educacionais, propiciando a integração, as relações pessoais para a aprendizagem e aquisição de conhecimentos e

ampliar um leque de possibilidades de aprendizagem, e que a maioria dos alunos utilizam computadores ou outras tecnologias de forma precária e informal e o contato dos alunos da EJA com as mídias, de forma direcionada, numa relação de ensino aprendizagem, é mais um fator que poderá se listar como dificuldades para estes alunos na busca de ampliar suas relações sociais e profissionais.

Desta forma, o ensino voltado à EJA deve ter como objetivo proporcionar um ensino, no qual esses possam apropriar-se destes conhecimentos, haja vista que é através da educação podemos desenvolver o potencial que cada aluno, dentro das suas possibilidades e limitações. A partir desta realidade, torna-se indiscutível a importância do uso das novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem e a precedência do domínio delas se apresenta como um dos traços importantes do novo perfil do educando e do educador na sociedade contemporânea.

4 *Web Curriculo*

Em termos teóricos, *Web Currículo* refere-se ao conceito e a integração da Web 2.0, no âmbito da prática pedagógica através da inserção das tecnologias digitais ao currículo escolar, com a finalidade de facilitar a inovação da prática pedagógica. No entanto, essa mudança depende de vários de fatores tais como: infraestrutura tecnológica nas escolas públicas; capacitação dos educadores para uso das tecnologias; estudos sobre os melhores usos das tecnologias para as abordagens pedagógicas baseadas na concepção de educação inovadora; políticas públicas que assegurem projetos de ensino e pesquisa com o uso das tecnologias na educação.

Conforme Almeida e Silva (2011) o desenvolvimento de um *web currículo* propicia a articulação entre os conhecimentos do cotidiano do universo dos alunos, dos professores e da cultura digital com aqueles conhecimentos que emergem nas relações de ensino e aprendizagem e com os conhecimentos considerados socialmente válidos e sistematizados no currículo escola. Alguns motivos da pouca efetividade da integração das TDIC nas escolas estão relacionados com a falta de infraestrutura adequada nas escolas, equipamentos obsoletos, políticas públicas ineficientes, falta de competência dos professores para o uso das tecnologias, e a falta de aperfeiçoamento dos professores.

Assim, ao nos referirmos à inserção das TDIC nas escolas públicas, percebemos que os avanços têm ocorrido gradativamente no sentido de universalizar a instalação de laboratórios de informática com o acesso à internet. Para que a partir dessa iniciativa os

professores possam reconhecer que o uso das tecnologias em sala de aula, podem incentivar os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Haja vista, que os alunos hoje encontram-se imersos na cultura digital e afirmam utilizar computador e internet em diversos lugares que frequentam em seu dia a dia, como por exemplo as *lan houses*, celulares e mostrando precedência ao uso dos recursos da Web 2.0.

5 Protótipo didático digital para o ensino e aprendizagem de atividades de leitura escrita com o gênero discursivo Notícia digital

Para realização da proposta didática que aqui apresentamos como sendo um material didático digital (MDDI), primeiramente, faz-se necessário destacar qual concepção de material didático estamos assumindo e de material didático digital. Conforme Rojo (2013) os materiais didáticos, se bem escolhidos e usados, se de qualidade e adequados ao planejamento do professor, são grandes instrumentos de apoio no processo de ensino-aprendizagem. No caso brasileiro, as políticas públicas do MEC para escolha, compra e distribuição de materiais didáticos aos professores e escolas sofreram grandes mudanças na última década, por meio dos programas ministeriais.

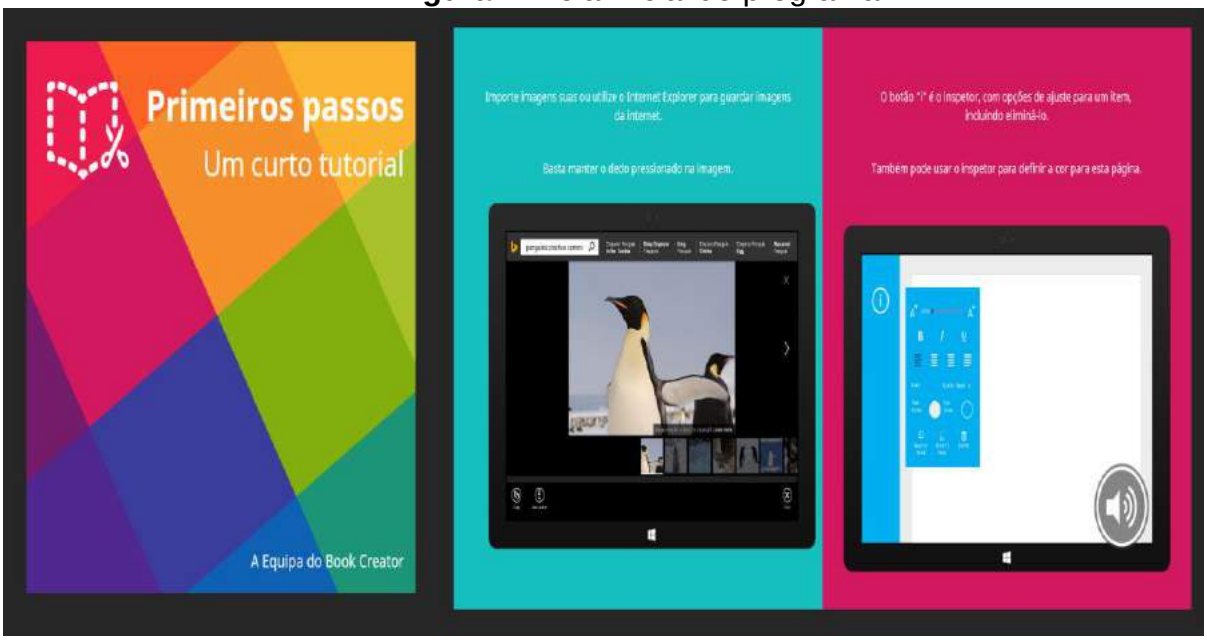
Para autores, como Rangel (2005) qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino/aprendizagem é um material didático. A caneta que o professor aponta para os alunos, para exemplificar o que seria um referente possível para a palavra caneta, funciona, nessa hora, como material didático. Porém, a diferença entre cada um desses recursos é apenas o grau de especialização: a caneta não foi criada para servir de exemplo para a noção de referente, mas, em graus crescentes de especialização e intencionalidade didáticas, o globo, a prancha e o livro, sim (LEFFA, 2006). Já Rojo (2013), atentando-se para a limitação dos materiais didáticos impressos e buscando trazer para o campo de estudos do campo da LA a importância de se considerar as TDIC no processo de ensino e aprendizagem de língua, têm trabalhado com o conceito de Materiais Didáticos Digitais Interativos (MDDI), utilizando ainda, o conceito de Protótipo didático digital. Para a autora,

> um protótipo de ensino seria um “esqueleto” de SD [sequência didática] a ser “encarnado” ou preenchido pelo professor, por exemplo, um modelo didático digital de um gênero ou conjunto de gêneros, sem seus acervos ou bancos de textos, ou apenas com acervos e bancos que funcionassem como exemplos e pudessem ser substituídos no produto final. (ROJO, 2013, p. 189)

Apesar das possibilidades de permitir que se idealizem livros digitais interativos multissemióticos, que podem incluir – além de texto, imagem estática, áudio e vídeo –, quizzes, objetos 3D, objetos interativos, objetos <html>, apresentações .ppt, galerias de imagens, *pop-overs* e barras de rolagem, maximizando as possibilidades de uso de dispositivos digitais móveis interativos, como os *tablets,* em sala de aula, ainda não sabemos que papel materiais didáticos digitais (ou livros didáticos digitais) como esses desempenharão em sala de aula, nas práticas dos professores. O que sabemos, até então, é que se apresentam claramente como mais um interagente em sala de aula e tudo dependerá de como o professor e os alunos estabeleçam agora a interação com esses materiais no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, podemos prever que os mesmos possam alterar a dinâmica da interação em aula. Assim, é nesse sentido que para esta pesquisa criou-se um protótipo didático por meio do *software Book Creator*, que se configura como uma *app* educacional livre que pode ser usado para construção de materiais didáticos interativos.

Elegemos esse *software*, primeiramente por ter licença livre e ser de fácil manuseio e por permitir que acervos de textos (reportagens, notícias, artigos de opinião e artigo de divulgação científica), infográficos, imagens, galerias de charges, vídeos e exercícios dissertativos que envolvem a interpretação de textos em gêneros em semioses diversas (texto escrito, imagem e vídeo) possam ser hospedados em sua plataforma. Além disso, esse *software* apresenta simplicidade para manuseio e permite que os autores foquem no conteúdo. O *app* está disponível para sistema *Android* para *Smartphones, tablete e PC*. A partir desse *software* é possível adicione rapidamente imagens de galeria ou obtenha, a partir da web ou tire fotos com a câmera, conforme representação das figuras do tutorial do editor:

Figura 1: Tela inicial do programa



Fonte: https://www.microsoft.com/pt-mz/store/p/book-creator/9wzdncrdszxg#

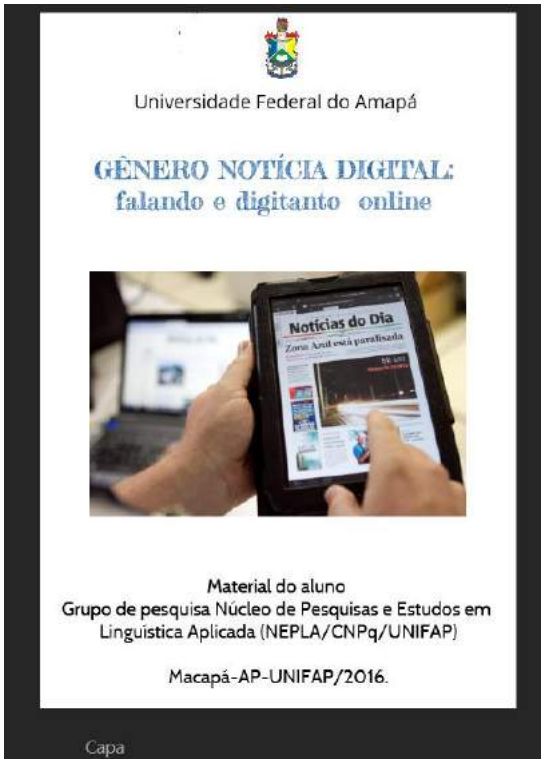
As figuras 1 e 2 indicam alguns passos para criação e editoração de um *e-book.* A partir de uma linguagem simples, esse *software* permite a criação de livros digitais com variados textos, imagens e vídeos, o que pode contribuir para criação de um gênero discursivo multissemiótico, como a notícia digital no caso deste trabalho. Assim, neste momento apresentamos as etapas que constituem o material didático digital que pode ser utilizado para o trabalho com o desenvolvimento de capacidades leitura e produção textual a partir de práticas envolvendo letramentos digitais ou novos letramentos e multiletramentos de leitura e produção digital do gênero notícia com turmas da EJA. Conforme mencionado na seção 6 (seis), um protótipo não se trata de um material fechado e, por isso, pode ser editado e reeditado tanto pelo professor quanto pelo aluno, sendo, portanto, um material que pode ser utilizado de forma colaborativa e também que pode ajudar no fomento de constituição de uma sala de Aula Invertida.

Nessa perspectiva, a sala de aula se transforma em um espaço dinâmico e interativo, permitindo a realização de atividades em grupo, estimulando debates e discussões, e enriquecendo o aprendizado do estudante a partir de diversos pontos de vista. Para a aplicação dessa abordagem, é necessário que o docente prepare o material e o disponibilize aos alunos por meio de alguma plataforma on-line (vídeos, áudios, games, textos e afins) ou física (textos impressos) antes da aula, de modo a tornar o

debate presencial mais qualificado devido à prévia reflexão dos estudantes a respeito do tema que será abordado.

Assim, para a realização da atividade com esse material didático, são sugeridas as seguintes etapas, que auxiliam tanto o professor quanto ao aluno na construção de uma notícia digital. Nesses termos, a proposta deve ser executada a partir de uma progressão em espiral, ou seja, quando houver a necessidade de retornar a uma etapa o professor e o aluno poderão realizar tanto conjuntamente quanto o aluno poderá retomar a atividades anteriores de forma individual.

Figura 3: Capas e carta de apresentação do material didático



Quadro 1: Etapas da organização do Protótipo didático

Conteúdo	*Duração*	*Objetivos*	*Atividades*	*Materiais*
1ª UNIDADE DIDÁTICA - Apresentação do gênero notícia impressa e notícia digital	7 encontros de 2h/a	• Apresentar o plano de estudo do bimestre (incluindo apresentação da proposta do trabalho final); • Reconhecer a estrutura do gênero, o contexto de produção. • Mostrar aos alunos possibilidades de mídias e suporte para publicação do gêneros notícia digital.	Atividades previstas: • Atividade de leitura, compreensão e reconhecimento do gênero notícia impressa e da notícia digital; • Atividade de reconhecimento dos elementos e características do gênero notícia (quem produz, onde é publicado, qual o objetivo desse gênero, etc.).	• Datashow • Material didático digital • Internet.
2ª UNIDADE DIDÁTICA - Leitura e do gênero notícia.	5 encontros de 2h/a	• Possibilitar ao aluno o contato com gêneros tanto da esfera jornalística quanto da mídia digital. • Discutir sobre as principais características do gênero no meio digital.	Atividades previstas: • Atividades voltadas para a compreensão digital do gênero notícia; • Atividade de comparação de notícias impressas e no digital.	• Datashow laterial didático evistas, sites
3ª UNIDADE DIDÁTICA Produção final do gênero notícia digital	5 encontros de 2h/a	• Produzir, com apoio do professor e dos colegas, uma notícia digital sobre uma temática de interesse nacional ou regional a critério dos alunos; • Mostrar aos alunos de forma podem usar as tecnologias digitais para editoração do gênero notícia digital.	Atividades previstas: • Atividade de produção do gênero notícia e publicação em uma página do *Facebook* ou em blog. • Atividades de editoração sobre como inserir vídeo, imagens, link para outras notícias, etc.	• Datashow • Material didático digital; • Programas diversos; • *Softwares* de editoração de imagens e vídeos.

Figura 6: Atividade prática e Unidade II do Protótipo didático

1ª UNIDADE DIDÁTICA: Apresentação do gênero notícia impressa e notícia digital

Ao longo do tempo, vemos que os meios de comunicação evoluíram e se transformaram cada vez mais em veículos de difusão de informação e conhecimento. Veja alguns exemplos de jornais impressos do Brasil dos anos de 1930, 1940 e 1950.

O GLOBO

JORNAL DO BRASIL

Collor convida Simonsen hoje

Ecos Gonzagueanos

Você observou que os jornal antigos eram monocromados? Isto é apresentam apenas uma cor.

1. Atividade prática

Leia o texto abaixo e, depois, discuta com seus colegas as questões que seguem.

FOLHA DE S.PAULO

PMs fazem 'desfile' de presos com carro aberto no sertão da Paraíba

leia também

vestibular

dengue

ÁGUA

TUDO SOBRE CRISE DA ÁGUA

siga a folha

A) O texto que você leu está organizado de que forma?
B) Que fato é narrado e descrito? Onde ocorreu?
C) Qual o suporte desse texto?

Professor, neste momento instigue os alunos a discutirem sobre a organização tanto textual-discursiva e linguística do texto quanto à organização estética e multissemiótica (disposição da imagem, foca, cor, negrito, etc.). Levante outras questões que podem ser feitas oralmente sobre o temática discutida no texto, buscando saber a opinião dos alunos.

Analisando o infográfico sobre o gênero notícia.

4. Atividade de leitura e compreensão textual.

a) Leia o infográfico da página ao lado para responder a questão abaixo:

( ) De acordo com o texto, em 2009, o tráfego de notícia via internet diminuiu se comparado com outros anos.
( ) O infográfico mostra que as pessoas veem apenas 1 notícia diária online.
( ) No infográfico é possível compreender que menos do que 32% de pessoas já receberam alguma notícia falsa.
( ) Entre as redes sociais atuais, conforme o infográfico, o facebeook é aquela na qual os internautas mas leem notícias.

TOME NOTA

Os produtores de infográficos (os infografistas) se utilizam de muitos recursos visuais em suas criações, tais como: cores, desenhos, linhas, gráficos, formas, fundos, etc., tudo para chamar a atenção do leitor (público-alvo) para determinada temática fazendo com que o interesse pela leitura se mantenha até o fim.

O NOVO JORNALISMO

PORTAL

WEB

NOTÍCIAS

innovare pesquisa

Figura 7: Unidade II do Protótipo didático

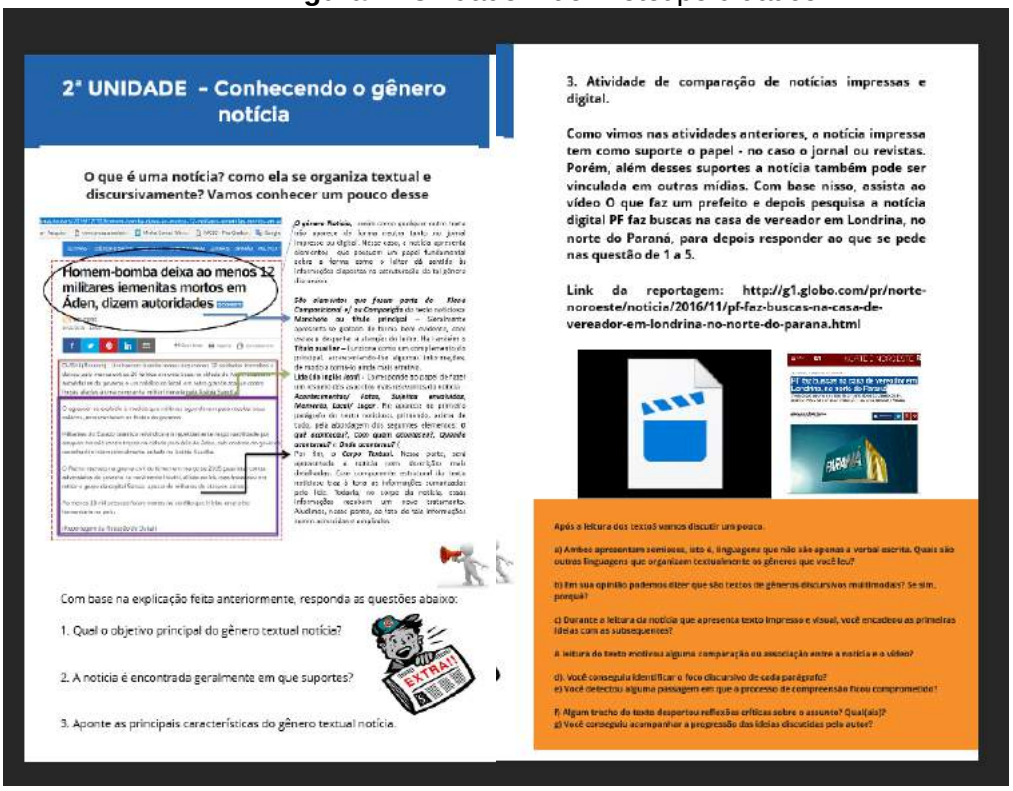
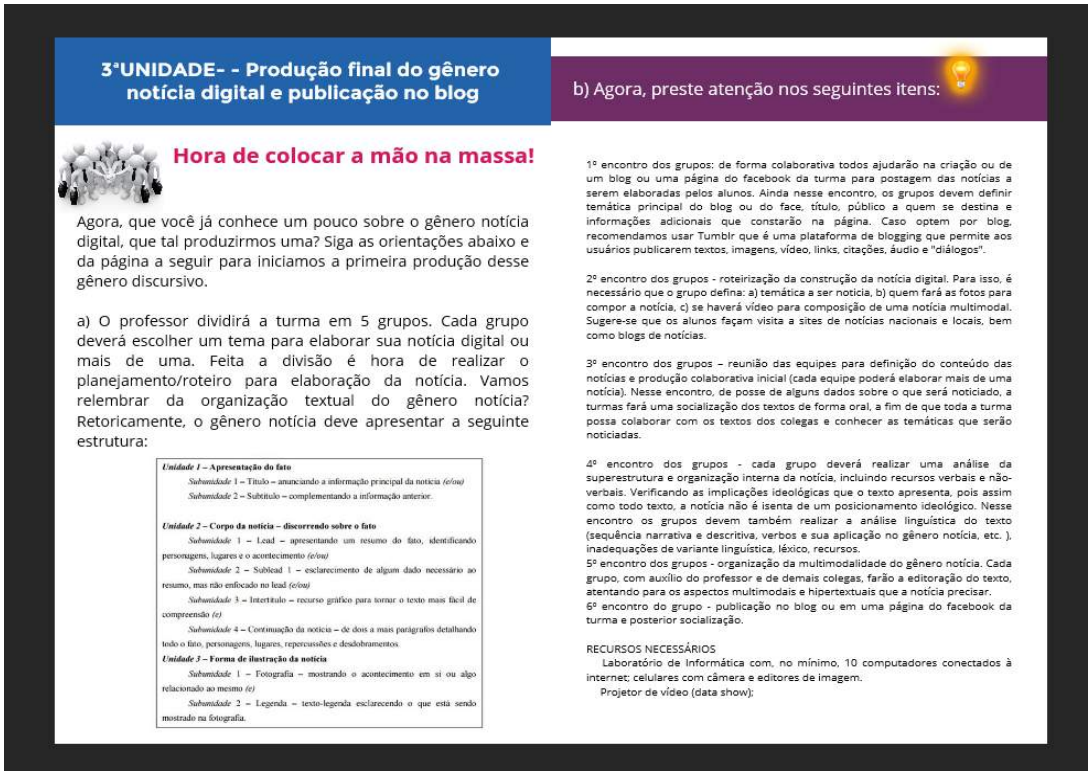


Figura 7: Unidade III do Protótipo didático e atividade de produção multissemiótica do gênero notícia



Considerações finais

A proposta de atividade didática apresentada neste artigo trata da análise e de apontamentos para o processo de integração das tecnologias no ensino e aprendizagem nas diferentes etapas da Educação de Jovens e Adultos. Esperamos que o material ora apresentado seja útil às práticas do letramento escolar, objetivando, portanto, ajudar tanto alunos quanto professores na utilização das tecnologias para melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a partir do presente trabalho, esperamos que professores que atuam com a EJA possam perceber a necessidade de integração das tecnologias a educação e também a necessidade de formação continuada para que possam fazer uso das tecnologias, não sentido de possibilitar a integração as TDIC ao currículo e possa ajudar no desenvolvimento de capacidades multiletradas de leitura e produção do gênero notícia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. **Educação e informática**. Os Computadores na Escola. São Paulo, Cortez, 1988.

ALMEIDA, M. **Informática e Formação de Professores**. Brasília/DF: Editora Parma, ano 2000 (vol.2).

ALMEIDA, F. J. **Computador, escola e vida: aprendizagem e tecnologias dirigidas ao conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Cubzac, 2007.

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

BARBOSA. J. P. Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

RANGEL, E. 'Avaliar para melhor usar: avaliação e seleção de materiais e livros didáticos'. In: BRASIL, MEC. **Materiais Didáticos: escolha e uso.** 2005. p.25-34. (Boletim 14).

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

CURTO, Viviane Gonçalves. **O Acesso as práticas de Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos**. Campinas-SP: (S/N).2011.

ROJO, R. (Org.). **Escol@ conect@d@**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

LEITURA DE ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR[1]

Martina de Siqueira Corrêa (UFOPA)[2]

RESUMO: Esse trabalho integra dissertação de mestrado que trata sobre leitura e formação em ambiente universitário. Pretendemos refletir sobre um tipo específico de leitura: a leitura de estudo, entendida como aquela cujo objetivo é aprendizagem e está relacionada a gêneros textuais específicos. Nesse sentido, busca-se entender os processos intelectuais necessários para estudo de texto em alunos universitários. A escolha desse público se deve ao fato de a universidade ser considerada lugar de formação intelectual, o que supõe a leitura de grande volume de texto, com complexidades variadas, os chamados textos científicos. Como suporte teórico utilizamos as reflexões de Britto (2005; 2007; 2009) Castello-Pereira (2001; 2003) e Britto; Gomes (2009) para quem estudar significa saber localizar os indícios deixados pelo texto, fazer inferências, investigar o pensamento do autor, fazer filtro das informações, extrair dados, sintetizar, sistematizar, ordenar as ideias e reconstruir o que foi dito. Todas essas ações envolvem recursos variados, que vão desde sublinhar trechos importantes a fazer anotações na margem de texto. Defende-se que estudar um texto não é aprender uma técnica, requerendo trabalho contínuo de práticas de leitura-escrita, que permitam aos leitores operarem com referencias culturais, sociais e políticos pouco presente no cotidiano das pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: leitura de estudo, ensino, universidade.

ABSTRACT: We live in a society marked by written culture. There are writings in all of the contemporary societal settings. Readings are part of individual life. This article is part of a Master's thesis that is about reading and academic formation in a higher learning setting. We intend to reflect about a specific type of reading: study reading. This is based on the concept that study reading is focused on learning through using specific text genres. In this sense, we seek to understand the intellectual processes needed for this type of study by university students. The choice of the segment, university students, were selected due to the fact that the university is considered to be the place for intellectual formation and supplies a great volume of texts with complex varieties. To support our theory, reflections from Britto (2005, 2007, 2009) Castello-Pereira (2001, 2003) e Britto; Gomes (2009) for these authors study implies the ability to locate they evidences in the text, make conclusions, investigate the author's thoughts, filter information, extract data, synthesize, systemize and organize ideas as well as reconstruct what was said. All of these actions involve various resources such as underlining texts and writing notes in the margins. It can be said that studying a text is not just learning a technique but also require continues practice in reading and writing that allows the reader to operate with cultural, social and political references present in the daily life of the individual.

KEYWORDS: Study Readings, Learning And University

[1] Artigo produzido a partir da dissertação de mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Ufopa, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto.

[2] Aluna do mestrado acadêmico em educação da Universidade Federal do Oeste do Pará- PPGE/Ufopa.

Introdução

Vivemos no mundo da cultura letrada. Nos mais diversos lugares há escritos, o que supõe que ser alfabetizado é condição essencial para a inserção social dos indivíduos. Saber ler e escrever é, sem dúvida, importante para aquisição do conhecimento. Nesse sentido, a escola é tida como lugar comum da escrita, pois boa parte do conhecimento produzido pela humanidade está organizado em escrito, o que faz da leitura condição necessária no processo formativo.

No Brasil, o hábito de leitura dos estudantes tem sido bastante questionado, uma vez que pesquisas revelam que em todos os níveis da educação, parte dos discentes têm dificuldades com a leitura. O Indicado Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF[3] (2016) registra que 36% da população que dispõe de nível superior não consegue ler de forma satisfatória, encontrando-se no nível rudimentar ou elementar de leitura. Ter o nível rudimentar ou elementar dificulta a aprendizagem em qualquer nível de ensino, principalmente no nível superior que prescinde de autonomia na leitura.

Este trabalho parte do princípio que leitura é mais que a mera decifração. A leitura é entendida como

> ação intelectiva, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos. Ela se faz sempre entre textos que se dão a ler, textos que trazem representações do mundo e com as quais o leitor vê-se obrigado a negociar. (BRITTO, 2003, 100)

Isso significa dizer que ler, especialmente ler estudar um texto, implica operar com referenciais culturais, sociais e políticos, que são pouco presentes no cotidiano dos alunos, já que a distribuição de bens culturais é bastante desigual em países como o Brasil. Percebendo a leitura como questão cultural, seu ensino não caracteriza como o repasse de uma técnica, mas sim como uma forma de operar com conhecimentos elaborados e estruturados numa lógica específica (CASTELLO-PEREIRA, 2003).

Os conhecimentos necessários à leitura de um texto afastam-se daqueles próprios da vida cotidiana de grande parte dos alunos, principalmente se considerarmos que, com a expansão do ensino superior, um novo perfil de aluno teve a oportunidade de entrar na universidade. Trata-se de alunos que pouca experiência tiveram com os

[3] O Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF, criado em 2001, realiza, por meio de entrevista e teste cognitivo de amostra nacional, um panorama que permite estimar os níveis de alfabetismo da população e compreender seus determinantes.

referencias de cultura erudita (até mesmo por conta de sua condição socioeconômico), o que dificulta o processo de aprendizagem, devido à herança cultural (BOURDIEU, 2001).

É importante esclarecer que não se está responsabilizando os alunos de perfil socioeconômico desfavorecido pelas estatísticas negativas em torno da leitura. Mas consideramos que não se pode falar em alunos como categoria homogênea, visto que há diversos perfis de alunos em função de sua formação, condição social e tipo de alfabetismo (BRITTO, 2003). Mais que fazer afirmações categóricas em torno do problema, deve-se buscar entender a origem e as condicionantes que geraram esta realidade, para assim iniciar um trabalho de superação do problema.

Este artigo, que é um recorte da dissertação de mestrado em andamento, reflete sobre um tipo de leitura específico: a leitura de estudo, tendo como ponto de partida os trabalhos de Britto (2005; 2007; 2009), Castello-Pereira (2003); Britto e Castilho (2009), Silva (2009; 2010) e Gomes (2010).

A leitura de estudo

A leitura de estudo caracteriza-se como tendo como principal objetivo a aprendizagem. No ambiente acadêmico universitário, essa aprendizagem é mediada pela escrita e costuma estar vinculada a gêneros textuais específicos, como, por exemplo, artigos científicos, dissertações, teses, ensaios, relatórios de pesquisa. Os textos tratados na sala de aula são necessariamente textos para serem compreendidos e apreendidos. Nesse sentido, a leitura de estudo exige uma série de procedimentos intelectuais que vão desde estratégias de aproximação do texto a compreensão macro, supondo mais que decifração ou simples reprodução parafrástica, incluindo a compreensão dos contextos tanto internos quanto externos ao texto.

Castello-Pereira (2001), em trabalho em que investigou a leitura no ensino superior, observou que a leitura no ambiente universitário cumpre a função específica de estudo. Em sua dissertação de mestrado, refletiu sobre como ensinar o aluno a estudar, de forma aprofundada, textos teóricos de universo discursivo diferenciado. Sustenta a autora que os textos próprios da academia são os didáticos, filosóficos, de divulgação científica, científicos – textos que distanciam do cotidiano dos alunos, gerando maiores dificuldades no trato com eles.

Entender que os textos acadêmicos são constituídos de gêneros textuais específicos significa perceber que devido à pouca familiaridade desses alunos com eles, torna-se necessário, como defende Castello- Pereira (2001, p. 2, ver), que se ensine como estudar um texto: “é preciso ensinar como investigar o pensamento do autor, fazer triagem das informações, extrair dados, sintetizar”. Estudar um texto significa entre outras coisas, “aprender as ideias fundamentais do autor, compará-las com outros escritos e saberes, intervir no texto lido, ficar concentrado na leitura e ter interesse de compreendê-lo”.

Como Castello-Pereira apresenta a leitura de um texto não deve se esgotar nele, sendo necessário assumir a postura investigativa, o que requer estudo. Isso, segundo Gomes (2009), significa saber localizar os indícios deixados pelo texto, fazer inferências, investigar o pensamento do autor, fazer filtro das informações, extrair dados, sintetizar, sistematizar, ordenar as ideias e reconstruir o que foi dito.

Essa forma de pensar o estudo do texto distancia-se completamente do estudo entendido como apreensão de técnica, com memorização, com retenção de conteúdos. Pelo contrário, tem a ver com compreender um texto, de maneira que os conhecimentos ali adquiridos possam incorporar-se aos demais.

A forma com que se estuda um texto pode ser favorecida por algumas estratégias cognitivas, chamadas por Castello- Pereira (2001) de recursos, tais como: sublinhar, fazer anotação à margem do texto, inserir marcas diversas de orientação da leitura, produzir fichamento, resumos e esquemas. Para a autora, todos esses recursos facilitam a compreensão, pois possibilitam inquerir o texto e as ideias que encerra através da organização do pensamento do autor.

Para investigar tais afirmações a autora realizou uma pesquisa de natureza etnográfica na qual acompanhou de forma interventiva alunos do curso de pedagogia. Durante o trabalho, a autora ministrou aulas de língua portuguesa com o objetivo de ensinar formas de estudar os textos. Lecionando para uma turma de 42 alunos, maioria sendo de primeira geração de longa escolaridade (aqueles cujos pais não têm ensino universitário), a pesquisadora constatou que a pouca vivencia com os referenciais culturais escritos dificulta a forma com que vivenciam a leitura de texto e como

compreendem o conhecimento. A herança cultural[4] desses alunos teria peso significativo na forma com que se organizam para estudar os textos e os compreendem. Nesse sentido, a autora assume o posicionamento de que os alunos, para atuar com desenvoltura no ambiente acadêmico, devem ter contato intenso com universos discursivos e com procedimentos intelectuais que até então não tinham.

Para Castello-Pereira, a leitura assistida (aquela mediada por um leitor mais experiente, que interfere no sentido de fornecer pistas para a compreensão do texto) é uma das formas mais eficientes de ensinar os alunos a estudar o texto, o que requer trabalho mediador bastante atento. Planejar as aulas, estar atento às dificuldades dos alunos, fazer questionamentos, fornecer pistas importantes para a compreensão do texto, desafiar os alunos, são ações necessárias do professor na formação de leitores autônomos na academia.

Britto (2005), também se dedicando a temática leitura de estudo, realizou estudo com dois grupos com diferenças sociais significativas (estudantes de pedagogia e de terapia ocupacional. Trabalhando com a hipótese de que, por ter maior disposição objetiva (material) e maior familiaridade com objetos culturais escritos (não serem de primeira geração de longa escolaridade[5]), os estudantes de terapia ocupacional teriam forma diferenciada de estudar e aprender e mesmo de lidar com estudo do texto. No entanto, o autor constatou que tanto os estudantes de pedagogia quanto estudantes de terapia ocupacional se comportam de forma similar quanto à postura face ao conhecimento e a aprendizagem.

Britto (2005) averiguou que tanto os estudantes de pedagogia quanto os de terapia ocupacional utilizam recursos próprios da atividade de estudo, como acima enumerado, sem, contudo, que isto signifique que de fato estão tendo controle da ação de estudar. Conclui o autor que tais procedimentos são incorporados sem que se tenha organização consciente de qual recurso seria o mais adequado para aprendizagem, ou mesmo, sem que se perceba para que se está utilizando.

Segundo Britto (2007)

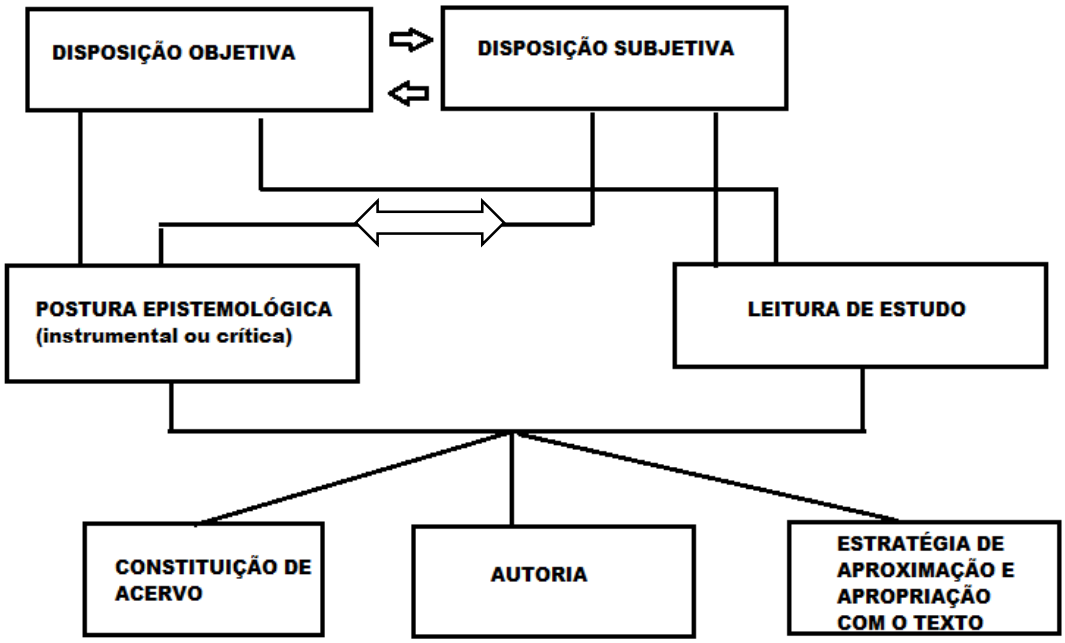
[4] Herança cultural diz respeito à transmissão direta ou indireta realizada no seio familiar, no que tange ao capital cultural das pessoas. Segundo Bourdieu (2001) essa herança cultural "é responsável pela diferença inicial das crianças diante das experiências escolares, consequentemente, pelas taxas de êxito". (BOURDIEU, 2001, p. 42).
[5] Diz respeito a alunos cujo pai e mãe concluíram no máximo o ensino fundamental.

> Dentre as múltiplas modalidades de leitura, a de estudo é a que mais exige organização e monitoramento. Saber usar os recursos de escrita para ler é fundamental para a autonomia de leitura, principalmente da "leitura de estudo" e de trabalho. Isto significa que o estudante deve saber tomar notas, fazer grifos, marcas de leitura, comentários de margem nos textos, elaborar roteiro, fazer síntese de tópicos dos conteúdos trabalhado nessas atividades, pouco importam a ortografia e a gramática. (BRITTO, 2007, p.70)

Na leitura de estudo, o aluno deve utilizar estratégias que os auxiliem no entendimento do texto de forma mais ampla, o que exige uma série de capacidades que tem pouca relação com técnicas e com habilidade de decodificação. É necessário

> Identificar o tema do assunto; associar o texto aos seus contextos possíveis; identificar a tese e os argumentos articulados com ela; identificar o núcleo dramático e a estratégia de desenvolvimento do enredo; identificar, relacionar e checar a validade ou legitimidade de informações; articular as estratégias argumentativas com a posição político-social (ideológica) do autor de origem institucional do texto; identificar elementos formais que permitem reconhecer as imagens de interlocutor e objeto que o autor do texto pretende construir; perceber o efeito de sentido consequente do uso da pontuação, de outra notações (aspas, itálico, negrito, sublinhado) e recursos gráfico (tamanho, cor e distribuição de caractere) [...] Isso implica reconhecer: A organização formal do texto (período, parágrafo, pontuação, título e subtítulos, seções); as estratégias argumentativas : ordem de exposição, tipos de argumentos (causa-efeito; exemplo, quantitativo), tese e antítese; as características próprias de cada gênero (noticia, editorial, ensaio, crônica, entrevista, texto instrucional, de orientação de vida, literário, religioso); o processo de construção da interlocução (relação autor-leitor), identificando quem está escrevendo, para quem escreve, por que escreve, que imagem quer que o leitor faça dele; os efeitos dos suportes (livro, jornal, revista, folheto, documento, tela de computador) (BRITTO, 2007, p.69)

Nesse sentido, a leitura de estudo está relacionada com uma série de elementos que são fundamentais para a leitura eficiente de um texto. Desta forma, a leitura de estudo sofre relação direta ou indireta dos seguintes elementos: disposição objetiva e disposição subjetiva; postura epistemológica (instrumental ou crítica); constituição de acervo; autoria e estratégias de aproximação com o texto, como veremos na figura.



O quadro sugere dois elementos maiores que direcionam as formas de estudar: a disponibilidade objetiva e a disponibilidade subjetiva. A primeira é aquela relativa a condições de investimento nos estudos, que incluem condições de aquisição de materiais de estudo, tempo disponível para utilização dos recursos e dos espaços de estudo; já a segunda se caracteriza pelo interesse de desenvolvimento intelectual, pela vontade e disciplina de estudo, incluindo a capacidade de auto-avaliação de seus processos de estudo e a elaboração e o planejamento de rotina para estudar.

Como se pode perceber, a disponibilidade subjetiva é parcialmente dependente da disponibilidade objetiva, pois, certamente, quem tem poucos recursos materiais de estudos, tampouco tem condições de se organizar para estudar (falta o básico, o material de estudo). Ademais, estudar requer tempo, dedicação, de modo que quem, por exemplo, trabalha o dia todo, dispõe de pouca disponibilidade para se dedicar à leitura de um texto, particularmente quando essa leitura exige concentração e disciplina, como registrado. Em geral, a leitura será feita de forma aligeirada, sem adensar os conceitos, sem confrontar ideias ou mesmo sem verificar os contextos de produção daquela obra. A leitura para aqueles que dispõem de pouca disponibilidade tanto objetiva quanto subjetiva possivelmente se resumirá ao que está visível ao texto, não restando condições para uma leitura interativa, investigativa. Nesse sentido, a leitura do texto e a aprendizagem terão

muito mais o caráter de transmissão de conhecimento e não de produção, o que culminará numa postura epistemológica de viés instrumental.

O conceito de postura epistemológica diz respeito, em termos mais precisos, aos modos com que se compreende e se relaciona com os conhecimentos científicos historicamente produzidos. Apesar de a postura epistemológica poder se apresentar de duas maneiras (crítica ou instrumental), o modelo produtivo que impõe o capitalismo, influencia a postura dos sujeitos diante do mundo, tende a valorizar a postura instrumental, uma vez que a técnica, a aquisição do conhecimento em curto prazo, com o máximo de eficiência e eficácia é o padrão capitalista de ensino. Desta forma, é provável que a postura epistemológica dos alunos esteja influenciando negativamente sua forma de estudar. A postura instrumental não prima pela investigação, e sim pelo conhecimento técnico sem criticidade. O conhecimento não é visto como algo histórico, dinâmico e inacabado, sendo percebido como verdade absoluta, o que cerceia qualquer forma de investigação e estudo crítico de um texto. Portanto, a postura epistemológica instrumental inviabiliza a atitude investigativa do conhecimento, desfavorecendo o desenvolvimento intelectual e a autonomia dos sujeitos, que pouco constituem acervos ou mesmo pouco consideram a autoria do texto.

O termo constituição de acervo pessoal compreende a organização sistemática da atividade intelectual materializada e a incorporação desse material como forma de acumulação progressiva do conhecimento. Silva (2010) apresenta o conceito de acervo pessoal como conjunto de elementos, itens, objetos que servem de apoio à pesquisa e a gestão do estudo. A constituição de acervo pessoal não se restringe a uma mera coleção de item, mas é feita a partir de critérios relacionados ao objetivo definidos e organizados a partir dos objetivos da pesquisa ou do estudo.

Os acervos permitem a expansão da capacidade de produção de conhecimento e a realização e intervenção social, contrapondo-se à ideia de armazenamento de conhecimento no cérebro. É claro que o conceito de acervo tem clara relação com a escrita, pois a expansão do conhecimento, circulação, só pode ser mais ampla a partir da invenção da escrita. Silva (2010, p.19) afirma que o “investimento em acervo pessoal é um investimento intelectual, que da autonomia ao sujeito, potencializando seu pensar e a realização das ações”.

Pensar um texto também está relacionado outro conceito importante: o que encerra o conceito de autoria, que corresponde a uma forma de ver e de pensar o mundo que se constitui pela relação sujeito autor com o que o cerca e pela relação que se estabelece com os conhecimentos de outros sujeitos-autores. A autoria se caracteriza como um conjunto de referenciais que permitem a articulação do conhecimento e a percepção de aspectos que se assemelham ou se diferenciam. Para essa percepção ampla das obras escritas, é necessário que os sujeitos compreendam que os textos e seus autores fazem parte do movimento histórico do conhecimento, que é fruto de processos históricos e sociais.

A autoria extrapola apenas o produtor de um texto, envolve dimensões do contexto do sujeito escritor (tempo e espaço em que viveu), tem ralação com singularidades teóricas e históricas da produção científica (linhas de pensamentos, conteúdo e conceitos investigados, metodologias, etc.). Perceber a autoria de um texto significa ir ao encontro com a gênese daquele pensamento, significa entender a que corrente de pensamento este está inserido e quais os outros autores ou grupo científico com o qual o texto se identifica, ou seja, significa perceber com que visão de mundo e métodos aquele conhecimento foi concebido.

Nesse sentido, entendemos que a leitura de estudo necessita de um conjunto de percepções sobre o texto. Não basta apenas dominar os recursos de aproximação e apropriação do texto é preciso que o leitor compreenda que o conhecimento é histórico e dinâmico, portanto, passível de investigação e criticidade (postura crítica). Tendo esse tipo de visão, o leitor expandiria a leitura considerando a autoria do texto, e constituindo seus próprios acervos. Ter apenas um desses elementos não é suficiente para a aprendizagem e para a produção do conhecimento. Por exemplo, se um sujeito fizer uso dos recursos de estratégia e aproximação do texto (sublinha, tomar nota, fazer síntese e outros), mas não perceber que o texto não se esgota nele, mas tem o contexto de produção, tem a história do autor e da corrente de pensamento que ele se insere (conceito de autoria), ou mesmo, não tiver autonomia de ir além do que é fornecido, de constituir seu próprio acervo (organizar seu material de estudo) pouco desenvolverá uma postura crítica diante do conhecimento. Provavelmente ficará restrito a ser receptor de um texto.

É necessário que a universidade possa intervir de forma mais positiva nessa dificuldade de leitura de alunos, e que iniciativas como de Castello-Pereira (2003) de ensinar como estudar um texto é necessário, visto que os alunos precisam ser ensinados naquilo que não sabem para que sejam autônomos. Porém, a efetivação do ensino da leitura de um texto ultrapassa as boas iniciativas, tem relação com a própria forma com que a sociedade contemporânea tem se relacionado com o saber, (que hoje prima por um conhecimento instrumental em ao crítico).

Referências

BOURDIEU, PIERRE. **Escritos de educação**. Seleção e organização de NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

BRITTO, luiz Percival Leme. O ensino da leitura e escrita numa perspectiva interdisciplinar. In: BAGNO, Marcos; CORRÊA, Djane Antonucci.. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura de estudo de estudantes universitários de IES periférica- uma aproximação. **Avaliação**, vol.10, n.4, Campinas, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e Escrita de estudantes universitários. In: _____. **Contra o consenso: Cultura escrita, educação e participação.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CASTELLO-PEREIRA. Leda Tessari. Leitura de estudo em ambiente universitário. 2001

CASTELLO-PEREIRA. Leda Tessari. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. Campinas: Alínea, 2003.

CASTILHO, Katlin Cristina; BRITTO, Luiz Percival Leme. Autoria do conhecimento e sua percepção em ambiente universitário: um estudo da postura epistemológica de alunos do PROUNI. **REU, Sorocaba**, SP. V.35, Edição especial, p. 119-130, set. 2009

GOMES, Mayara Victor. Leitura, conhecimento e formação universitária. UFSCar, 2010, p. 1-28.

SILVA, Edineuza Oliveira. O acervo pessoal na formação intelectual universitário. **Cadernos de pedagogia**. São Carlos, ano.4v.4n.8,p 13-22, jul-dez, 2010.

"TCHAU, QUERIDA": ANÁLISE DA INTERTEXTUALIDADE EM CHARGES POLÍTICAS

Ruth De Jesus Ramos (UFRA)[1]
Mayrla Freitas Da Silva (UFRA)[2]
Ana Paula Martins Alves (UFRA)[3]

RESUMO: Em 2016, o Brasil tem viveu um cenário de grande turbulência política em face ao processo de impeachment da então presidente Dilma Rousseff. Em meio a este cenário, o jargão "Tchau, querida", usado em manifestações políticas a favor do impeachment da presidenta, ganhou a atenção dos chargistas brasileiros, resultando em inúmeras manifestações por meio de charges políticas. Destarte, em uma perspectiva dialógica da língua, e considerando que textos ou enunciados mantém uma relação explícita ou implícita com textos que lhes são antecedentes, contemporâneos ou futuros (BAZERMAN, 2007), este trabalho tem por escopo analisar a intertextualidade presente no jargão "tchau, querida" utilizada em diferentes charges políticas. Para este propósito, pautados nos pressupostos de Bazerman (2007), Koch e Travaglia (1989) e Bakhtin (1997), analisamos a manifestação da intertextualidade por meio da *paródia*, da *paráfrase* e do *pastiche* em cinco charges políticas, que apresentavam a frase usada originalmente de forma carinhosa pelo ex-presidente Lula, e, posteriormente usada pelos apoiadores do impeachment. Na análise dos dados constatamos a ressignificação de "tchau, querida" em diferentes contextos intertextuais ora usado em sentido literal, ora em sentido satírico, gerando efeitos de humor, de protesto, cômico e irônico acerca do assunto tratado.

PALAVRAS-CHAVE: Intertextualidade. Charges políticas. Tchau querida.

ABSTRACT: In 2016, Brazil has lived a scenario of great political turmoil in the face of the impeachment process of Dilma Rousseff President. In the midst of this scenario, the jargon "Goodbye, dear", used in political manifestations in favor of the impeachment of the president, gained the attention of the Brazilian chargers, resulting in numerous manifestations through political cartoons. Thus, in a dialogical perspective of the language, and considering that texts or statements maintain an explicit or implicit relation with texts that are antecedent, contemporary or future (BAZERMAN, 2007), this work has as scope to analyze the intertextuality present in the jargon "Goodbye , Dear" used in different political cartoons. For this purpose, based on the assumptions of Bazerman (2007), Koch and Travaglia (1989) and Bakhtin (1997), we analyze the manifestation of intertextuality through parody, paraphrase and pastiche in five political cartoons, which presented the phrase used originally affectionately by the ex-President Lula, and later used by supporters of impeachment. In the analysis of the data we verified the resignification of "Goodbye, dear" in different intertextual contexts now used in a literal sense, sometimes in a satirical sense, causing humor, protest, comic and ironic effects on the subject treated.

KEYWORDS: Intertextuality; Political Charges; Goodbye, Dear.

[1] ruthdejesus18@gmail.com
[2] mayrlafreitas01@gmail.com
[3] anamarinsalves@ufra.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Em 2016, o Brasil viveu um cenário de grande turbulência política em face ao processo de impeachment da então presidente Dilma Rousseff. Em meio a este cenário, o jargão “Tchau, querida”, usado em manifestações políticas a favor do impeachment da presidenta, ganhou a atenção dos chargistas brasileiros, resultando em inúmeras manifestações por meio de charges políticas.

No início, a frase “tchau, querida”, foi usada de forma carinhosa pelo ex-presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, ao finalizar uma conversa telefônica com a até então, Presidente Dilma Rousseff. Após o telefonema ser grampeado e divulgado, a frase teve grande repercussão, e tornou-se jargão entre as pessoas. E os apoiadores do impeachment da Presidente Dilma Rousseff passaram a usar esse mais novo jargão como forma de protesto, com tom irônico e sarcástico.

Ao pesquisarmos charges que tratavam especificamente deste contexto político, percebemos que o jargão “tchau, querida” não ficou somente retido ao meio político. Encontramos conteúdos que usavam o jargão para falar sobre o mundo futebolístico, sobre a questão do Imposto de Renda, entre outros.

Esta nova ressingnificação do jargão “Tchau querida”, pode ser analisada de diferentes perspectivas, no entanto, nesta pesquisa analisamos este jargão sob o ponto de vista da intertextualidade.

Segundo Beaugrande e Dressler (*apud* KOCK e TRAVAGLIA, 1989, p.88), a intertextualidade “diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes”. Todavia, tendo em vista o objetivo deste trabalho, analisaremos as manifestações da intertextualidade em charges políticas por meio da *paródia*, da *paráfrase* e do *pastiche*.

Para a concretude de nosso objetivo, foram analisadas cinco charges que pesquisamos em alguns sites de busca da internet, que usavam o “tchau, querida” com uma nova reissingnificação diferente da original, e que estavam inseridas no contexto político.

Esta pesquisa está estruturada em três partes. Na primeira parte fazemos um levantamento teórico sobre o conceito de intertextualidade, na segunda realizamos a análise de cinco charges políticas, e na terceira traçamos nossas considerações finais

2. A INTERTEXTUALIDADE

À medida que o ser humano vai crescendo, ele vai automaticamente adquirindo conhecimentos e informações que estão em sua volta, conhecimentos esses, repassado pelos parentes, amigos e conhecidos. Na maioria das vezes, esses conhecimentos adquiridos se mesclam na fala do indivíduo, fazendo com que ocorra assim, uma intertextualidade, pois, no momento em que ele fala, não usa somente as suas ideias, mas um recorte de ideias (alheias) para formar a sua própria ideia.

Matias (2010) caracteriza como intertextualidade a relação dialógica entre textos. Bazerman (2006, *apud* PORTUGAL, 2010), por sua vez, conceitua como "as relações explícitas e implícitas que um texto ou um enunciado estabelecem com os textos que lhe são antecedentes, contemporâneos ou futuros" (p.11).

Podemos perceber, então, que a intertextualidade não ocorre somente quando fica perceptível a relação de um texto com outro, mas também, pode ocorrer quando não aparecem marcas perceptíveis de outro texto. Dessa forma, o leitor precisa ativar mecanismos capazes de fazer perceber a intertextualidade ali presente.

Segundo Bazerman (2007), o termo "intertextualidade" não aparece em nenhuma obra de Bakhtin. O primeiro a usar o termo foi Kristeva em um trabalho de teoria literária, publicado na tradução inglesa em 1980.

Contudo, Matias (2010) defende que:

> Embora o termo intertextualidade não tenha sido utilizado nas obras de Bakhtin, a densidade com que o filósofo nos revela a importância de alguns elementos dentro do processo comunicativo já se referia à intertextualidade por meio de outros termos necessários para a realização da interação entre enunciador e enunciatário (p.41).

De acordo com Bakhtin (1997), cada enunciado sempre estará ligado a outro(s) enunciado(s). Nenhum enunciado está completamente isolado, um depende do outro, gerando dessa forma, um diálogo, um elo, uma relação entre eles, e é essa relação que anteriormente foi conceituado como intertextualidade.

A intertextualidade pode ocorrer de várias maneiras, como por meio da paródia, da alusão, da citação, do plágio, da paráfrase ou do pastiche, com isso, pode-se notar que o ser humano em seu dia a dia faz uso da intertextualidade frequentemente e na maioria das vezes não percebe.

A *Paródia*, de acordo com Matias (2010, p.48), "é reconhecida ao utilizar uma palavra em sentido literal e satírico e, imitando outra obra, mostra o lado grotesco das pessoas, as falhas e idiossincrasias da sociedade, sendo, ao mesmo tempo, irônico e engraçado".

A *Alusão*, para Mozdzenski (2013, p. 181), ocorre quando "o texto-matriz é retomado de forma sutil, por indicações que o leitor deve perceber." Ou seja, nela não são encontradas marcas fortes de uma citação, como as aspas e outras características, pelo contrário, ela faz uma leve menção à obra, ou autor, ou qualquer outro objeto que esteja sendo estudado.

Mozdzenski (2013, p.180) define a *Citação* quando "o texto é inserido expressamente em outro", podendo ser ainda ser direta ou indireta. A citação direta pode ser identificada através de aspas, e/ou outro recurso tipográfico que a destaca do resto do texto. A indireta, embora o autor que esteja utilizando-a informe a fonte de onde retirou, expõe o sentido literal da frase em suas próprias palavras, descartando o uso das aspas.

Para Mozdzenski (2013, p. 181), o *Plágio* identifica-se quando "a citação não vem marcada", ou seja, o autor utiliza-se literalmente da(s) fala(s) de outro sem indicar a fonte de onde a retirou.

A *Paráfrase*, "consiste em um trabalho de interpretação e transformação do conteúdo do texto matriz, compreendendo, pois, uma equivalência semântica, independente das alterações que se manifestarem no plano formal" (BESSA, BERNARDINO E NASCIMENTO 2012, p.4).

O *Pastiche* se caracteriza como

> A imitação de um estilo singular ou exclusivo, a utilização de uma máscara estilística, uma fala em língua morta: mas a sua prática desse mimetismo é neutra, sem as motivações ocultas da paródia, sem o impulso satírico, sem a graça, sem aquele sentimento ainda latente de que existe uma norma, em comparação com a qual aquilo que está sendo imitado é, sobretudo, cômico. O pastiche é paródia lacunar, paródia que perdeu seu senso de humor (JAMESON, 1985 apud LUIZ, 2008, p. 05).

Vimos que a intertextualidade pode se manifestar de diferentes maneiras, contudo, para o objetivo deste trabalho, reforçamos que analisaremos a manifestação da intertextualidade por meio da paródia, pastiche e paráfrase.

3. O GÊNERO TEXTUAL CHARGE

A charge (do francês *charger*: carregar, exagerar) é um gênero textual que apresenta-se como um texto opinativo, tem a função de criticar as situações cotidianas da vida social. Os elementos que constituem este gênero é o humor, a ironia, a linguagem verbal e não verbal. São geralmente encontradas em páginas de opiniões de jornais; o qual não pode criticar claramente os assuntos que permeiam a sociedade, para isso, utilizam-se das opiniões e críticas presentes na charge para informar os seus leitores.

De acordo com Cavalcanti (2012, p. 74) charge "é a representação gráfica de um assunto conhecido dos leitores segundo a visão crítica do desenhista ou do jornal". Portanto a charge é produzida pra transmitir opiniões e críticas dos assuntos que rodeiam o ambiente social.

A compreensão do leitor sobre a charge é facilitada pelo caricaturista (como é denominado de cria a charge) que utiliza figuras existentes no mundo real de forma a detalhar as características físicas do personagem com certo exagero.

Através da linguagem verbal e não verbal, o chargista proporciona ao leitor uma forma de interpretar a imagem e o assunto escrito, o qual geralmente vem dentro de balões que representam as falas do personagem da imagem.

Outra característica da charge é que ela é temporal, a qual retrata fatos recentes, por isso o leitor para conseguir compreendê-la deverá está sempre informado.

A charge, de modo gral, pode abordar diferentes temáticas, desde aqueles assuntos mais polêmicos a assuntos rotineiros da vida cotidiana. Como objeto de análise desta pesquisa, utilizamos charges que tinham como tema assuntos da política brasileira, por isso, podemos chama-las de charges políticas.

2. ANÁLISE DOS DADOS

Selecionamos cinco charges políticas para compor nosso *corpus* de analise. Embora, na nossa pesquisa, tenhamos encontrado um grande número de charges que utilizavam-se do jargão "Tchau, querida", selecionamos apenas aquelas charges que versavam sobre o episódio do impeachment da então presidente Dilma Rousseff.

Vemos, pois, a primeira charge:

Charge 01

FONTE: www.municípiosbaianos.com.br

Nesta charge, pode-se perceber um homem vestido em um terno, com uma camisa amarela e uma gravata verde, segurando uma placa com uma frase dizendo “tchau, querida” para uma mulher que carrega uma faixa com a palavra “Democracia”.

Nesta charge, a intertextualidade ocorre pelo fato do autor fazer referência à um determinado acontecimento, a votação para o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff. O autor representou exatamente como alguns parlamentares estavam vestidos neste evento, e ainda inseriu uma plaquinha com a frase “tchau, querida” da mesma maneira como alguns parlamentares usavam. No entanto, percebemos que o chargista se utiliza da paráfrase para expor o seu ponto de vista acerca desta votação.

Percebe-se que o autor, através desta charge indica que durante a votação os parlamentares não estavam dando um “tchau, querida” para a Dilma Rousseff, e sim para a democracia, como indica a charge. Portanto, ele expõe seu ponto de vista de forma parafraseada, ou seja, ele indica algo que já aconteceu, mas, de acordo com o seu ponto de vista, com suas próprias palavras.

Na charge 2, percebemos um movimento diferente em relação à charge 1. Vejamos:

Charge 02

FONTE: www.humorpolitico.com.br

Nesta charge, percebe-se uma mulher com roupa de ciclismo e capacete de cor vermelha, pedalando em uma bicicleta, no entanto, percebe-se também uma placa indicando que é proibido andar de bicicleta naquele local. Ao lado, percebemos que a mulher continua pedalando e se desespera ao estar prestes a cair de um penhasco, e atrás há uma placa com a frase “tchau, querida”.

O autor da charge, Sérgio Paulo, satiriza Dilma Rousseff através da paródia, na qual ele relaciona o fato da Presidente andar de bicicleta durante as manhãs e o fato das pedaladas fiscais da qual a presidente estava sendo acusada.

Paulo Sergio ainda utiliza o “tchau, querida” como uma maneira de dizer que pelo fato de Dilma Rousseff ter pedalado onde era proibido, ela iria sofrer as consequências de tais ações, que na charge é representada pela queda em um penhasco. Levando para o lado político, o chargista explicita que as pedaladas fiscais são crimes e que isso iria fazer Dilma Rousseff sair da presidência.

Charge 03

FONTE: www.atalaianews.com.br

A charge 3, de Lair Guedes, publicada no dia12 de maio de 2016, mostra uma mulher com roupa vermelha sendo lançada de um canhão pintado da bandeira do Brasil. Ao fundo da imagem percebe-se fogos de artifícios, podemos notar também que há uma onomatopeia indicando o barulho do canhão lançando a bomba fora (“boooommm”) e mais acima há um balão com a frase “Tchauuuu querida!!!”.

Constata-se que essa mulher caricaturada na charge, é Dilma Rousseff, e a sua roupa de cor vermelha refere-se ao seu partido, o PT, o qual estava à frente do País há 13 anos.

O autor da charge utilizou-se intertextualmente do pastiche para indicar o impeachment de Dilma Rousseff. O chargista dá indícios de que Dilma Rousseff era uma bomba e que, naquele momento, estava sendo lançada fora do Brasil, indicado pelo canhão pintado com a bandeira nacional. O autor também deixa evidente que este fato era motivo de felicidade, o que podemos evidenciar através dos fogos de artifícios como uma comemoração de sua saída da presidência.

A frase “Tchauuuu querida!!!” nesta charge é usada como uma forma de adeus, de modo irônico, diferentemente da forma original como foi utilizada pelo ex-presidente Lula. Portanto, o pastiche, nesta charge, é presente pelo fato do chargista fazer uma imitação, desprovido de humor, do impeachment da Presidente, fazendo recortes do acontecido.

Charge 04

FONTE:www.ivancabral.com

Ao observar a charge 4, publicada um dia após a votação do impeachment de Dilma Rousseff, percebemos, pelo menos dois momentos. No primeiro percebe-se que há um político oralizando acerca do fim da corrupção e da “bandidagem”, discurso bastante utilizados pelos parlamentares que participaram da votação.

No segundo momento, observa-se que o mesmo homem que estava argumentando acerca do fim da corrupção e da “bandidagem” foi preso, o que podemos observa pela representação dele sendo levado por um carro da polícia. E este mesmo homem aparece, aparentemente, desesperado gritando “Tchau, querida!”.

Nesta charge, o autor utiliza-se da intertextualidade expressada por meio da Paráfrase, pois ele expõe o seu ponto de vista sobre a votação do impeachment da até então, presidenta Dilma Rousseff. E ainda, explicita que os políticos que votaram a favor do impeachment, alegando fim da corrupção e bandidagem, na verdade eram os próprios bandidos.

Charge 05

FONTE:www.ivancabral.com

Na charge 5, de Ivan Cabral, publicada em abril de 2016, pode-se observar duas mãos jogando uma urna eleitoral dentro de um recipiente, na qual o nomes escrito não está totalmente visível. No entanto, o autor deixa a metade da palavra aparecer, a ponto de percebermos que se trata, na verdade, de uma lixeira.

Com isso observamos que o chargista parafraseou o contexto político do impeachment da Presidente Dilma Rousseff, que seria afastada por 180 dias de seus cargos, deixando explícito que o "tchau querida" não estava sendo dado à Dilma Rousseff, mas sim à democracia brasileira, representada pela urna eleitoral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos, pois, que a intertextualidade compreende a maneira pela qual um texto se relaciona com outro texto, seja de forma explícita ou implicitamente. E ainda que, entre as maneiras pelas quais a intertextualidade pode se apresentar, podemos citar a Paródia, a Paráfrase e o Pastiche.

Vimos também que o gênero textual charge pode ser definido como um texto opinativo, constituído de linguagem verbal e não verbal, e como reproduções gráficas segundo a ótica do desenhista, o qual traz uma opinião crítica de forma humorística.

Em nossa análise, vimos que, nas cinco charges que escolhemos, independentemente de ser Paródia, Paráfrase ou Pastiche, há sempre uma crítica por trás de cada representação, no entanto, cada uma de forma diferente e irônica.

Podemos também constatar que houve uma reissignificação do jargão “tchau, querida” em diferentes contextos, ora usada em sentido literal, ora em sentido satírico, gerando efeitos de humor, de protesto, cômico e irônico acerca do assunto tratado.

REFERÊNCIAS

BAIANOS, Municípios. **A volta reacionária da religião e da família**. Disponível em: <http://www.municipiosbaianos.com.br/noticia01.asp?tp=1&nID=27007&tema=politica>. Acesso em: 15 de junho de 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad.: Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

BESSA, José Cezinaldo Rocha; BERNARDINO, Rosângela Alves dos Santos; NASCIMENTO, Ilderlândio Assis de Andrade. A citação na escrita acadêmico-científica de estudantes universitários: da paráfrase ao plágio. **Revista Encontros de Vista.** Décima edição, 2012.

CABRAL, Ivan. **Charge do dia: Tchau, querida.** Disponível em: <http://www.ivancabral.com/2016/04/charge-do-dia-tchau-querida.html>. Acesso em: 15 de junho de 2016.

dialogam? / Verbal-Visual Intertextuality: How do Multisemiotic Texts Dialogue?. **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2): 177-201, Jul./Dez. 2013.

GUEDES, Lair. **Tchau Querida – Senado afasta Dilma do Planalto por 180 dias.** Disponível em: <http://atalaianews.com.br/capa/senado-afasta-dilma-do-planalto/>. Acesso em: 15 de junho de 2016.

KOCH, I.G. V. & TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez Editora. 1989
KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise.** Trad. Lúcia Helena França Ferraz. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Matias, Avanúzia Ferreira. I**ntertextualidade e ironia na interpretação de charges**. Dissertação Mestrado), Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza, Ceará, 2010.

MOZDZENSKI, Leonardo. Intertextualidade verbo-visual: como os textos multissemióticos
PAULO, Sergio. **Dilma cai**. Disponível em: <http://www.humorpolitico.com.br/humor-2/dilma-cai/>. Acesso em: 15 de junho de 2016.

PORTUGAL, R. A. A influência da intertextualidade e da sequência didática na retextualização da resenha acadêmica. **Anais:** 4º Colóqui de Estudos Linguísticos e Literários. Universidade Estadual de Maringá: Maringa, 2010.

EDUCAÇÃO E CONTROLE: O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM

Silvana Bandeira Oliveira (UFPA)[1]

RESUMO: Nossa pesquisa discute as formas de controle no ambiente de trabalho, a partir das ideias difundidas por Apple (1989, 1995), dentre as quais, destacamos a separação entre a concepção e a execução das tarefas desempenhadas pelos trabalhadores. Para isso, analisamos o instrumento de avaliação usado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), Belém/Pará: a recente ficha avaliativa e a ficha avaliativa anterior- ambas usadas para fazer a verificação da aprendizagem dos alunos do ciclo básico III (6º e 7º ano) das escolas municipais de Belém- no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, a fim de compará-las para refletirmos sobre o papel destinado ao professor neste processo. Verificamos como essa situação se apresenta nos instrumentos de avaliação, a partir das perspectivas de Bakhtin/Volochinov (2006), Geraldi (1997), no que se refere a mudanças nos aspectos linguísticos das fichas avaliativas, que indicam um redirecionamento do controle do trabalho docente durante a realização da avaliação dos alunos, nas instituições de ensino municipal. Os resultados mostram a perda de autonomia dos professores em relação à construção do processo avaliativo final de seus alunos e um controle maior da secretaria de educação sobre os resultados produzidos pelos professores diante da avaliação dos alunos da rede municipal. Essa discussão é importante porque nos permite refletir sobre a interferência do governo municipal no trabalho realizado pelo docente e, consequentemente, nos resultados referentes aos índices de aprovação/reprovação produzidos pelas escolas a partir do ano de 2015, índices que podem ser criticados face às realidades de aprendizagem que se verificam nos contextos escolares desta rede de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; Avaliação; Concepção e Execução.

ABSTRACT: Our research discusses the forms of control in the workplace, based on the ideas disseminated by Apple (1989, 1995), among which we highlight the separation between the conception and the execution of the tasks performed by the workers. For this, we analyze the evaluation tool used by the Municipal Department of Education and Culture (SEMEC), Belém/Pará: the recent evaluation form and the previous evaluation form - both used to verify the students' learning of 3rd basic cycle (6th and 7th year) of the municipal schools of Belém - in the scope of Portuguese Language, in order to compare them to reflect on the role assigned to the teacher in this process. We verified how this situation is presented in the evaluation instruments, from the perspective of Bakhtin/Volochinov (2006), Geraldi (1997), refer to changes in the linguistic aspects of evaluative forms, which indicate a redirection of the control of teaching work during the evaluation of the students, in the municipal education institutions. The results show the loss of autonomy of the teachers in relation to the construction of the final evaluation process of their students and a greater control of the education secretariat on the results produced by the teachers before the evaluation of the students of the municipal network. This discussion is important because it allows us to reflect on the interference of the municipal government in the work

1E-mail: oliveirabandeira@yahoo.com.br

done by the teacher and, consequently, on the results referring to the pass/fail produced by schools from 2015, indices that can be criticized in the face of realities Learning contexts in this school network.
Keywords: Teaching work; Evaluation; Conception and Execution.

INTRODUÇÃO

Nessa pesquisa versamos sobre as formas de controle presente no ambiente de trabalho, a partir das ideias discutidas por Apple (1989, 1995), sobre a separação dos processos de concepção e execução. Verificamos como esses processos se relacionam às mudanças promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura- SEMEC/PA- nas fichas de avaliação final do ciclo básico III (6º e 7º ano), e de que maneira esta nova realidade influenciou o trabalho dos profissionais dessa rede de ensino no espaço escolar. Discutimos as transformações resultantes desta reconfiguração do trabalho do professor e qual a função destinada a ele dentro deste processo, em especial, ao professor de Língua Portuguesa. Durante o desenvolvimento desta pesquisa apresentamos alguns conceitos que fazem parte das discussões em Apple (1989, 1995), tais como: concepção, execução, intensificação, proletarização, entre outros, os quais nos auxiliam na constituição de nossa argumentação.

1. VIVENCIANDO O SISTEMA DE ENSINO

De acordo com o documento “Diretrizes curriculares do ensino fundamental ciclos III e IV[2], do município de Belém, espera-se que essa avaliação tenha um caráter processual e contínuo, ou seja, que os docentes adotem estratégias variadas ao longo do percurso de sua prática para verificação da aprendizagem dos alunos, seja por meio de exercícios, trabalhos individuais ou grupais, observações, entre outros.

Para concretizar essa meta, na escola em que trabalho são organizados conselhos de ciclo, assim chamadas as reuniões realizadas ao final de cada bimestre, das quais participam os professores e o coordenador pedagógico responsáveis por um determinado ano de ensino. Nessas reuniões, cada professor apresenta o resultado do aluno em sua disciplina, na forma de conceitos (E, MB, B, R e I)3. O coordenador registra no mapa de notas da turma o conceito deste aluno em cada disciplina e faz as devidas observações sobre seu comportamento, dificuldades nas disciplinas, faltas, etc, conforme relato dos

[2] Ciclo Básico III (6º e 7º) e Ciclo Básico IV (8º e 9º ano).
3 Excelente (10,0), Muito bom (9,0-9,5), Bom (7,0-8,5), Regular (5,0-6,5) e Insuficiente (0,0-4,5).

professores. Ao final do ano letivo, já é possível fazer o levantamento dos alunos aprovados e dos alunos retidos dentro do ciclo. Após esse levantamento, cada professor fica responsável por construir o relatório final, chamado de "Registro Síntese de Avaliação4", de uma quantidade determinada de alunos, de uma das turmas em que atua. E com base no seu resultado final: aprovação ou retenção- decidido em reunião de ciclo, é possível escrever se ele prossegue ou permanece no ciclo.

As reuniões de ciclo continuam acontecendo, o que mudou na forma de avaliação a partir final do ano letivo de 2014 foi a ficha avaliativa utilizada para fazer o registro síntese, a qual possibilitava ao professor discorrer sobre os avanços e retrocessos dos alunos ao longo do ano letivo, argumentando ou não em favor do progresso dos alunos no ciclo. A produção deste documento possibilitava aos professores decidirem pela retenção do aluno dentro do ciclo, não apenas por conta de sua ausência nas aulas, mas por falta de conhecimento suficiente para avançar no ano do ciclo de ensino. Contudo, um dos propósitos do sistema de ciclos é que não haja retenção de alunos nos anos iniciais nem intermediários do ciclo, logo, os discentes não poderiam ser reprovados no 6º nem no 8º ano por falta de conhecimento.

Segundo princípios deste modelo, os alunos possuem tempos de aprendizagem diferentes: uns aprendem mais rápido que outros e o processo de amadurecimento das aprendizagens variaria de aluno para aluno, por isso, todos teriam um determinado período para se desenvolverem em cada ciclo. Os professores veem neste discurso uma forma de escamotear a realidade existente nas escolas do município, pois a falta de estrutura física, grande quantidade de alunos nas salas, falta de materiais e de profissionais, crianças com carências de diferentes ordens, etc, influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos. As atividades e avaliações promovidas pelos professores atestavam que os alunos apresentavam dificuldades de conhecimentos necessários para seguir no ciclo, que não se relacionava apenas ao caráter biológico.

A secretaria, por sua vez, segundo discursos oficiais, resolveu aperfeiçoar o sistema de avaliação, melhorar a mensuração de resultados avaliativos do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Diante desses argumentos, um novo instrumento avaliativo foi desenvolvido pela secretaria de educação e enviado às escolas no final

4Descreve de forma clara e sintética a interação socioeducativa vivenciada pelo aluno; construção de conhecimento nas diversas áreas de conhecimento humano com base nas produções realizadas pelos alunos e, ao final, quando é definida a progressão do aluno. (BELÉM, 2012, p. 144).

letivo de 2015. Essa ficha avaliativa difere da primeira, não apenas pela especificidade em seu conteúdo, mas também pelo seu formato- o que gera impossibilidade de retenção do aluno por qualquer outro motivo que não se relacione a sua ausência nas aulas. Essa realidade nos remete às discussões realizadas por Bakhtin/Volochinov (2006) ao tratarem da reflexão e refração dos signos. Para eles, "Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior" (p.21). Podemos dizer que, a partir desta perspectiva, a nova ficha avaliativa reflete uma realidade que se pauta no discurso da secretaria, e refrata outra, que se relaciona ao discurso dos docentes a respeito da intervenção da SEMEC no trabalho que vinha sendo desempenhado por eles no processo avaliativo.

Esta situação vivenciada atualmente no contexto escolar das escolas públicas municipais exemplifica uma das formas de controle no ambiente de trabalho, tal como discutido por Apple (1989). Entre essas formas destacamos a separação entre os processos de concepção e execução das atividades desenvolvidas pelos profissionais. Segundo o autor, profissionais que desempenhavam todas as etapas de um processo de determinada função, agora, têm essas mesmas etapas separadas, cabendo a eles, não mais pensar e construir todo o processo, mas apenas executar tarefas que foram pensadas e concebidas por outros. O professor se distancia de seu trabalho mental e passa a realizar um trabalho de caráter manual.

A execução de tais tarefas conta também com o processo de intensificação. O professor tem a quantidade de trabalho aumentada- gama de exercícios, pré-testes, avaliações, registros, entre outros, que tendem a aumentar o ritmo do trabalho realizado, o que leva esse profissional a se isolar em seu local de trabalho. Os docentes ficam cada vez mais distantes de seus pares, o que dificulta pensarem sobre a importância de certa autonomia de suas atividades laborais, conversarem sobre assuntos que possivelmente interessaria a classe. A nova realidade- que tira dos docentes um controle sobre as decisões que envolvem suas práticas e os conhecimentos selecionados e produzidos no/sobre seu trabalho, excluindo-os, portanto, das ações norteadoras de suas atividades de formação e atuação- contribui para a proletarização da categoria do magistério (APPLE, 1995).

Diante do processo de proletarização, os professores da rede já não concebem e não controlam atividades laborais destinadas a eles, apenas as executam sob condições

previamente estabelecidas pela SEMEC, ou seja, os professores não são mais os responsáveis por elaborar seus próprios objetivos e conteúdos dos critérios de avaliação.

Diante desta contextualização, fazemos o seguinte questionamento: As mudanças realizadas pela SEMEC/PA no trabalho desenvolvido pelos professores trazem quais consequências para o trabalho docente? Nossa hipótese é de que os professores passam a desenvolver o processo de execução, uma vez que eles não participaram da elaboração da ficha de avaliação e não criaram os critérios. Além do que, perderam o espaço para escreverem o texto do parecer, também perderam a possibilidade de reprovação por "mérito", além de não mais decidirem sobre retenção ou promoção dentro do ciclo. Tais atividades que lhes foram retiradas são formas de controlar os resultados de seu trabalho e, consequentemente, desqualificar uma mão de obra importante dentro do processo educacional.

2. APRESENTAÇÃO DAS FICHAS AVALIATIVAS

Até 2014, a ficha utilizada para a avaliação dos alunos, era composta pelos itens abaixo. Vejamos os principais trechos do "Registro Síntese" de um aluno do 6º ano, preenchido por um professor, no período letivo de 2014.

SÍNTESE DOS CONSELHOS DE CICLO E DE OUTROS MOMENTOS AVALIATIVOS SOBRE OS AVANÇOS, AS DIFICULDADES DOS EDUCANDOS E AS INTERVENÇÕES REALIZADAS PELA ESCOLA.
I-INTERAÇÕES SÓCIO-EDUCATIVAS: A construção de conhecimentos propostos no cotidiano escolar permite avaliar aspectos importantes no desenvolvimento individual e coletivo dos educados como: _Participação, respeito às diferenças, autonomia, auto-estima, criatividade e outros aspectos.
1º ano-Parecer
Apesar do aluno X ter frequência regular, o mesmo apresenta muita dificuldade em sua interação sócio-
educativa, bastante falta de interesse e pouca participação na realização das atividades, não questiona
nem contribui com novas ideias no processo de construção do conhecimento.
(...)
II-CONSTRUÇÃO NAS ÁREAS DO CONHECIMENTO: CÓDIGOS E LINGUAGENS, CIÊNCIAS DA SOCIEDADE E CIÊNCIAS DA NATUREZA.
1º ano-Parecer
Com base no registro dos trabalhos pedagógicos desenvolvidas numa perspectiva interdisciplinar, o aluno apresenta o seguinte:
Código e linguagem: o aluno X apresenta dificuldade de aprendizagem, em relação aos aspectos
gramaticais, com frequência de erros ortográficos, apresenta problemas na leitura e na construção da
escrita.
Ciências da sociedade: obteve rendimento insuficiente devido à falta de interesse, brincadeiras constantes,
não realizando as atividades em tempo previsto pela professora.

Ciências da natureza: não desempenha com sucesso suas tarefas, nem consegue aplicar as regras básicas da matemática no cotidiano escolar.
(...)
III-MOVIMENTO DE PROGRESSÃO DO(A) ALUNO(A) A partir das sínteses pontuadas nos itens I e II em que condições se dará a progressão do(a) aluno(a) no final do ciclo.
De acordo com que foi estabelecido pelo conselho de ciclo e baseado no registro dos professores, o aluno X obteve rendimento insuficiente em todas as disciplinas das áreas do conhecimento, devendo o mesmo permanecer no 1º ano do CF III referente ao 6º ano do Ensino Fundamental.
(...)

Trechos do Registro Síntese de um aluno/2014.

No final de 2015, a nova ficha foi enviada às escolas, ela possui diferenças quando comparada a antiga. Esta nova ficha não permite a construção de um relatório, os aspectos anteriormente avaliados passaram a ser respondidos por meio dos códigos: S(Sim), N(Não), P(Parcialmente) e NA(Não avaliado).

A ficha avaliativa é composta por quadros de disciplinas que trazem os códigos dos critérios[5] que serão avaliados, na quantidade especificada, conforme descrevemos: Valores e atitudes (13), Língua Portuguesa (30), Filosofia (13), Matemática (39), Educação Física (08), Geografia (11), Ciências da Natureza (18), História (08), Ensino Religioso (12), Arte (11), Língua Estrangeira Moderna (10). Vejamos trechos da ficha preenchida referente a um aluno do 6º ano, no âmbito dos critérios de disciplina de Língua Portuguesa.

II - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

PREENCHER USANDO: **S** (Sim), **N** (Não), **P** (Parcialmente), **NA** (Não Avaliado)

	LINGUAGENS – LÍNGUA PORTUGUESA	1ºano	2ºano
CLP011	Utiliza elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal) em favor de sua expressão oral.	*P*	
CLP012	Amplia, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção de sentido do texto.	*N*	
CLP013	Planeja e monitorar sua linguagem, considerando a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário.	*N*	
CLP014	Utiliza com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita e da oralidade em função das exigências do gênero e das condições de produção.	*N*	
CLP021	Conhece as diversidades linguísticas (geográfica, social, de gênero, histórica etc.) existentes em nosso país.	*N*	
CLP022	Valoriza as diversidades linguísticas enquanto marca identitária.	*N*	
	(...)		

PARECER FINAL DO 1º ANO

i. A partir dos desenvolvimentos evidenciados na AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, em que condições dar-se-á a progressão do(a) aluno(a) no final do ano?

[5] Cada critério de Língua Portuguesa possui um código. Todas as disciplinas e seus respectivos códigos constam ao final dos diários de classe.

( ) o(a) aluno(a) concluiu o 1º ANO sem apresentar dificuldades relevantes que comprometam a sua aprendizagem nas áreas do conhecimento.
(*X*) o(a) aluno(a) concluiu o 1º ANO, porém ainda apresenta dificuldades na aprendizagem evidenciadas no item II deste documento.
( ) o(a) aluno(a) fica retido(a) por não apresentar o percentual mínimo de 75% de frequência previsto no artigo 24 da LDB 9394/96.
ii. Intervenções pedagógicas realizadas e encaminhamentos necessários:

Trechos do Registro Síntese de um aluno/2015.

Essa nova ficha, atualmente, faz parte do próprio diário de classe, com poucas modificações. No novo diário de classe as fichas vêm prontas para serem preenchidas com base em critérios já estabelecidos. Este diário foi entregue às escolas para o ano letivo de 2016. Esse é o trabalho de avaliação destinado a cada professor, que faz a avaliação individual do estudante, no bimestre, segundo sua disciplina, conforme os critérios constantes nas fichas presentes no diário de classe. Ao final do ano letivo, cada professor fica responsável por preencher as fichas avaliativas de todas as suas turmas - somente a parte da sua disciplina. Feito isso, as fichas, totalmente preenchidas, são devolvidas aos coordenadores da escola.

3. O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL

Quando relacionamos a realidade vivenciada pelos professores da rede municipal às ideias discutidas por Apple (1989) sobre as formas de controle presentes no ambiente de trabalho, percebemos que a mudança no formato da ficha de avaliação de Língua Portuguesa é uma forma de controle que se assemelha ao processo de separação entre concepção e execução: os docentes não tiveram nenhuma participação no momento de construção desse instrumento, entretanto, usam as fichas durante a realização da avaliação dos alunos. Esse documento teve seu formato e conteúdo alterados, de modo que o docente passasse a responder mais “eficientemente” a proposta educacional implantada pelo sistema de educação municipal. Essa mudança no instrumento de avaliação acarretou algumas transformações imediatas no trabalho docente, conforme passamos a discutir.

3.1. Uma primeira transformação é a transferência da elaboração de critérios de avaliação, das equipes das escolas (professores e coordenadores) para a rede de ensino. A secretaria propôs critérios gerais que, nas suas concepções, podem servir para as avaliações de todas as instituições educacionais, independentemente de necessidades ou realidades da comunidade escolar. Anteriormente, os professores avaliavam seus alunos com base em objetivos e critérios criados e discutidos pelo próprio corpo docente dentro

de suas realidades institucionais. Os critérios utilizados estavam relacionados à realização das atividades, organização do material de estudo, participação nas aulas, habilidades de leitura, escrita, cálculo etc., a partir de tarefas diárias.

Geraldi (1997) ao tratar do processo de formação continuada dos professores, discute a ideia de mudanças no processo pedagógico vivenciado pelos profissionais. Segundo o autor, mudanças significativas só podem ocorrer se tratada a partir de uma coletividade, em que a discussão, a partir de sucesso e insucessos das praticas diárias de professores, poderia reunir forças para pressionar o sistema educacional por melhores condições de trabalho. Percebemos que a secretaria, ao elaborar, sozinha, uma ficha avaliativa, não contribui para mudanças significativas no âmbito do processo de avaliação dos alunos da rede municipal, pois reais mudanças nessa área só ocorreriam se o trabalho estivesse sendo produzido coletivamente, por aqueles que o exercem, em discussão com o governo municipal. Portanto, o governo municipal caminha em sentido contrário ao que se espera dentro de um processo educacional democrático.

3.2. Uma segunda transformação é a criação de objetivos e a especificação de critérios que norteiam a avaliação da todas as disciplinas, incluindo a disciplina de Língua Portuguesa. O que verificamos primeiramente é que oito objetivos compõem a verificação da aprendizagem na área de língua materna, cada um com determinada quantidade de critérios que totalizam trinta. Na ficha anterior não havia critérios definidos, apenas menção às áreas do conhecimento, entre elas, código e linguagem.

Na nova ficha, percebemos que alguns critérios e objetivos foram retirados na íntegra ou com pequenas variações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental de Língua Portuguesa. Eles são os objetivos e critérios que compõem o documento nacional e que na ficha, ora funcionam como objetivo ora como critério. Como exemplo, temos nos PCN o seguinte objetivo de ensino:

> No processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno:
> (...)
> monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário; (PCN,1998, p.51).

Na ficha avaliativa esse objetivo funciona como o critério de avaliação CLP013 do objetivo OLP01, que trata do domínio da expressão oral e escrita. Ele aparece na ficha, com uma pequena adaptação, a qual está em negrito, mostrado abaixo.

CLP013	**Planeja e monitorar sua linguagem, considerando** a intenção	*N*	

comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário.		

A utilização desse tipo de discurso faz pensar que a secretaria está em acordo com as diretrizes dos documentos oficiais, ajustando, portanto, seu modelo educacional a elas e, de outro lado, ela cria o efeito de que as escolas e os professores também estão de acordo com isso, já que eles precisam responder a esses critérios específicos. “Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 126). Podemos dizer que a criação da nova ficha responde a duas coisas: ao discurso de resistência dos professores- que criticam os princípios avaliativos do ciclo e se opõem a eles; responde ao discurso das diretrizes oficiais e nacionais- adequando seu modelo avaliativo a elas.

Quando verificamos a disposição da avaliação em sequência de critérios, passamos a acreditar que o professor realiza uma avaliação olhando cada critério de maneira isolada, sem relacioná-los, tendo que atribuir um conceito: S, N, P ou NA. A avaliação, embora tenha o mesmo objetivo de antes- estabelecer o nível de aprendizagem dos alunos- passou por uma mudança técnica que se caracteriza pela alteração da forma da ficha e da linguagem apresentada. Essa outra forma de avaliar possivelmente leva a crer que essa maneira é mais justa, em que a nota resultaria de uma operação técnica – a soma de pequenas notas – e não de uma avaliação resultante do processo de ensino-aprendizagem global do aluno.

3.3. Uma terceira transformação tem a ver com o espaço dado ao professor no próprio instrumento de avaliação. Com relação à sua escrita, o material indica ao professor que ele deve preencher alguns dados do aluno, como mostra o cabeçalho da ficha reproduzido abaixo. Esta ficha é a que está presente no diário de classe 2016, em que o professor registra as avaliações bimestrais.

MAPA INDIVIDUAL DO DESENVOLVIMENTO DO(A) ALUNO(A)

NOME DO (A) ALUNO (A):_____

O aluno é público alvo da educação especial? SIM ( ) NÃO ( )

Obs: Em caso afirmativo, observar os relatórios de acompanhamento especializado.

PREENCHER OS ESPAÇOS EM CADA CONSELHO DE CICLO (CC) **COM S**(Sim), **N**(Não) e **P**(Parcialmente)

No lugar de um espaço em que o professor poderia escrever sobre os avanços ou dificuldades dos alunos, seu comportamento, etc, agora só é possível preencher com três opções. Bem diferente de antes, em que o diário de classe do professor dispunha de uma página inteira para fazer seus registros bimestrais.

Com relação à leitura da ficha pelo professor, o texto também traz em letras maiúsculas todas as informações que julga importante para o conhecimento do professor, antes que este inicie a avaliação do aluno. Tipo de ficha, nome do aluno, se possui necessidade especial, modo de utilização do documento e códigos a serem utilizados. Algo para chamar a sua atenção sobre o que deve ser feito, sem possibilidade de dúvidas, ou seja, tenta-se controlar também a leitura da ficha. Isso pode ser entendido como um exercício para o preenchimento da ficha avaliativa final. Os professores já estariam “acostumados” à realização da tarefa, que seria preencher os critérios com os códigos (S/P/N).

Durante o ano, a realização desta tarefa é menos perceptível, pois ela é compartimentada em bimestres. Mas se juntarmos todas elas, temos uma visão de trabalho manual executado isoladamente por cada profissional. Por exemplo, eu leciono a disciplina de Língua Portuguesa em três turmas do 6º ano, onde há uma média de quarenta alunos por turma. Ao multiplicar o número de critérios pela quantidade de bimestres mais o preenchimento da ficha que ficará na secretaria, temos: 30X5=150. Esse valor multiplicado por cento e vinte alunos dá um total de: 150X120=18.000. Portanto, ao registrar as avaliações bimestrais dos cento e vinte alunos, mais a ficha avaliativa que irá para a secretaria, eu repito a operação de preencher quadrinhos, dezoito mil vezes. Supondo que levo um segundo para cada ação, temos dezoito mil segundos. Isso equivale a trezentos minutos. O que corresponde a cinco horas para preencher esses registros.

A realização desta atividade não apenas exerce o controle sobre o trabalho dos professores, como também intensifica o processo de trabalho-realização da avaliação dos alunos- haja vista a quantidade de critérios que eles precisam preencher para cada aluno, a qual é aumentada pela quantidade de vezes que se dedicam a essa atividade. À medida que os profissionais realizam essa tarefa, a tendência é que se tornem profissionais isolados dentro do próprio local de trabalho, dada a natureza de atividade que realizam. Portanto, intensificação de trabalho e isolamento são aspectos que auxiliam a secretaria a manter o controle sobre o trabalho dos profissionais dessa rede de ensino. Algo que antes não acontecia, pois eles estavam mais próximos, pensando e decidindo sobre o trabalho executado. Podiam solicitar a ajuda dos demais colegas com relação à avaliação do aluno que estavam escrevendo, e isso, de certa forma, dava poder a classe, uma vez que todos eles conheciam e dominavam as etapas do processo de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo esse trabalho de reelaboração das fichas avaliativas seria bem válido se os professores também tivessem participado das discussões, das elaborações, falassem das dificuldades locais encontradas para efetivação da proposta da secretaria, opinassem sobre a avaliação, ajudassem a construir o processo. Entretanto, o que percebemos após a análise das fichas avaliativas, e da vivência tanto na escola quanto a participação nas formações de professores é que a secretaria está mais preocupada em trabalhar para alcançar, mesmo que tecnicamente, as metas municipais referentes às avaliações, sejam regionais- Prova Belém- ou nacionais- Prova Brasil e afins.

Além do mais, podemos dizer que dos professores, está sendo retirada a autonomia de planejar suas aulas, pesquisar seus conteúdos, elaborar as atividades e os testes de sala de aula, uma vez que essas tarefas terão que adequar-se ao atendimento dos critérios envolvidos na avaliação, não mais às necessidades dos alunos. Verificamos, portanto, que o processo de separação entre concepção e execução, que envolve a utilização das novas fichas de avaliação, contribui para o objetivo apresentado acima. Os professores se tornam executores das propostas elaboradas, sobre as quais, eles não têm poder de intervenção junto à secretaria.

Observamos com isso a intensificação da rotina de trabalho dos docentes. Essa rotina intensa colabora também para o isolamento e distanciamento destes profissionais, que não dispõem de momentos suficientes para a discussão sobre essa realidade que

estão vivendo, reflexão sobre as perdas que vêm sofrendo, e consequentemente, análise dos reais interesses da escola e da secretaria na política educacional que vem sendo desenvolvida no contexto do sistema de ciclos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto. Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Textos e trabalhos docentes**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Trad. De Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BAKHTIN, Mikhail .; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BELÉM. Rede Municipal de Educação. Diretrizes curriculares do ensino fundamental ciclos III e IV. Belém/Pará, 2012. Disponível em: www.gper.com.br/biblioteca_download.php?arquivoId=914. Acesso em: 27 de ago. 2016.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FICHA SÍNTESE DO CICLO BÁSICO III. Disponível em: http://pt.slideshare.net/DiedNuenf/ciii-registro-sintese-2015-54949747?qid=daf337af-c061-484f-90e1-92c3a53ac772&v=&b=&from_search=1. Acesso em: 09 de set. 2016.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO: EM BUSCA DA FLUÊNCIA EM EXPRESSIVIDADE ORAL

Nair Daiane de Souza Sauaia Vansiler (UFPA)[1]

RESUMO: A prosódia demonstrada na leitura é comprovadamente uma boa indicação de que o aprendente está ou não se tornando um leitor proficiente (STANOVICH, 1980; RASINSKY, 1990; JENKINS *et al*., 2003). Afinal, um agrupamento sintático apropriado das palavras, com entonação, ênfase e ritmo adequados, faz com que os leitores elevem, e reflitam na leitura, sua própria interpretação da passagem, uma relação presente não só na leitura oral, mas também na leitura silenciosa (PINNELL *et* al. 1995; FUCHS *et* al., 2001; STAHL; KUHN, 2002, entre outros). Cremos que leitores que apresentam alguma dificuldade na leitura oral expressiva, podem ter carências nos elementos de apoio às habilidades de compreensão de leitura propostos por Wren (2002), também cremos que essas dificuldades estejam relacionadas com algum déficit no processo de atribuição do papel de uma palavra na frase, ou seja, no *cálculo sintático*. A dificuldade em reconhecer automaticamente as palavras também se caracteriza em uma dessas deficiências. Em uma pesquisa com 87 Alunos do Ensino Médio de cinco escolas de Belém (Pará) concluiu-se que a maioria dos alunos ainda não alcançou um nível minimamente aceitável de fluência. Este trabalho propõe algumas propostas de intervenção para que o Alunado do Ensino Médio com dificuldades em leitura oral expressiva possa desenvolver e evoluir seu desempenho em uma leitura que o leve a refletir em seu ato enquanto leitor, buscando elevar sua qualidade de leitura oral, desenvolvendo em sua oralização de textos uma expressividade adequada para a compreensão leitora.

PALAVRAS-CHAVE: Expressividade Oral; Dificuldades na Fluência Oral; Propostas de Intervenção.

ABSTRACT: The prosody shown in reading is a proven indicator of the learner becoming a proficient reader or not (STANOVICH, 1980; RASINSKY, 1990; JENKINS *et al*., 2003). After all, an appropriate syntactic grouping of words, with adequate intonation, stress and rhythm, makes the readers increase, and reflect on it while reading, their own interpretation of the passage, a relation present not only in the oral reading, but in the silent one as well (PINNELL *et* al. 1995; FUCHS *et* al., 2001; STAHL; KUHN, 2002, and others). We believe the readers who show some difficulty in an expressive oral reading may lack the elements that support the reading comprehension skills proposed by Wren (2002), we also believe those difficulties are related to some deficit in the process of attributing a word's function in a sentence, i.e., in the *syntactic calculus*. The difficulty in

[1] nairsauaia@gmail.com

automatically recognizing the words also features in one of these deficiencies. A research performed with 87 High School students from five schools from Belém (Pará, Brazil) concluded that the majority of these students have not yet reached the minimum acceptable level of fluency. This work makes some intervention propositions to help the High School body of students with difficulties in expressive oral reading to develop and evolve their performance in a reading that makes them reflect on their actions as readers, searching to increase the quality of their oral reading and developing an adequate expressivity for a reading comprehension in their text oralization.

KEYWORDS: oral expressivity; oral fluency difficulties; intervention propositions.

1 INTRODUÇÃO

A prosódia demonstrada na leitura é comprovadamente uma boa indicação de que a criança está ou não se tornando um leitor proficiente (STANOVICH, 1980; RASINSKY, 1990). Afinal, um agrupamento sintático apropriado das palavras, com entonação, ênfase e ritmo adequados, faz com que os leitores elevem, e reflitam na leitura, sua própria interpretação da passagem, uma relação presente não só na leitura oral, mas também na leitura silenciosa (PINNELL *et* al. 1995; FUCHS *et* al., 2001; STAHL; KUHN, 2002, entre outros). Os resultados apresentados neste estudo apontam para uma grave deficiência no ensino da língua materna no Ensino Médio: a maioria dos alunos ainda não alcançou um nível minimamente aceitável de fluência.

Rumelhart (1977) e Stanovich (1980) consideram que a complexidade do ato de ler inclui uma junção de aspectos atuantes de uma forma inter-relacionada. Esses autores observam que o processo de leitura inclui, de forma interativa e paralela, alguns processos de decodificação grafo-fonéticos no reconhecimento visual de sílabas e palavras, assim como processos superiores relacionados com o conhecimento da língua, com a familiaridade do tema, ou ainda com o contexto. A partir desses modelos, o ato de ler é concebido como uma interação entre o texto e o leitor no que diz respeito à apropriação pelo sujeito das informações contidas no texto e dos conhecimentos prévios que o sujeito traz para aprofundar sua compreensão no ato de ler.

Nestes termos, admitimos neste trabalho que leitores habilidosos gastam menos tempo na decodificação de palavras e mais tempo na sua compreensão (GOODMAN K. S, 1967; LaBERGE, D.; SAMUELS, S.A., 1974; NRP, 2000; PINNELL, G.S. *et* al, 1995).

Tal afirmativa pressupõe que ao imprimir uma leitura oral com boa expressividade (ou seja, usando da variação na voz – tom, altura e volume – para refletir o significado do texto, agrupando as palavras do texto para representar unidades maiores de significado e lendo de forma natural e com padrão rítmico consistente) o aluno tomará mais tempo de sua leitura para a compreensão do que ler.

Vansiler (2015) em um pesquisa com 87 Alunos do Ensino Médio de cinco escolas de Belém (Pará) concluiu que a maioria dos alunos ainda não alcançou um nível minimamente aceitável de fluência. Esta pesquisa está vinculada ao *Projeto Proficiência em Leitura*[2], realizado durante o ano letivo de 2013 em cinco escolas estaduais com alunos do segundo ano do Ensino Médio, através de duas visitas empreendidas, nesse período, para coletar as leituras.

2 DIMENSÕES DA EXPRESSIVIDADE E SUA RELAÇÃO COM A COMPREENSÃO

A leitura expressiva segundo Kuhn e Stahl (2003), refere-se ao agrupamento adequado das palavras em unidades maiores de significado (frases ou sentenças), deve soar, sempre que possível, tão natural quanto à língua falada, ou seja, o leitor deve fazer uso apropriado da estrutura entoacional da língua, com pausas e ênfases em locais específicos, e mantendo um ritmo conversacional consistente (ZUTTELL; RASINSKI, 1991; FOUNTAS; PINNELL, 2006). Nota-se que os indícios que permitirão o tratamento sintático da frase a que se referem Just e Carpenter (1987, apud JAMET, 2000) são notadamente os que possibilitarão ao leitor uma melhor expressividade oral. Assim ao reconhecer de forma habilidosa um conjunto de informações como a *ordem das palavras*, a *classe gramatical das palavras*, as *palavras funcionais*, os *indícios morfológicos* e o *sentido das palavras* o leitor será capaz de incorporar características prosódicas ou melódicas da língua falada – acentuação, variações de altura de voz, entonação, fraseado, e pausas. Esta incorporação da prosódia mostra que o leitor está tentando dar sentido ou compreender o texto (CAGLIARI, 1996).

[2] Projeto “Proficiência em Leitura”, processo nº 487139/2012-7 / CNPq, coordenado pela Profa. Dra. Gessiane Lobato Picanço.

As dificuldades apresentadas pelos alunos nas avaliações da leitura oral expressiva, a que se propõe este trabalho, nos revelam algumas características para traçarmos paralelos significativos com o processo de leitura, já que consideramos que uma leitura oral expressiva fornece subsídios para a compreensão leitora. Cremos que leitores que apresentaram alguma dificuldade na leitura oral expressiva, considerando-se as três dimensões avaliadas, podem ter carências nos elementos de apoio às habilidades de compreensão de leitura propostos por Wren (2002), também cremos que essas dificuldades estejam relacionadas com algum déficit no processo de atribuição do papel de uma palavra na frase, ou seja, no *cálculo sintático*.

2.1 Dificuldades na dimensão entonação e ênfase

Quanto à *dimensão entonação e ênfase* o déficit nas habilidades de compreensão de leitura (WREN, 2002) parece estar associado aos elementos de *conceitos sobre impressão*, pois para o reconhecimento e entendimento da mecânica do texto o leitor necessita entender sobre a forma em que o texto se apresenta, nesse caso, reconhecer através das pistas que o texto apresenta (palavras-chaves, pontuação, semântica etc.) quais variações tonais desenvolveriam durante a leitura uma reflexão e construção do sentido no texto, trazendo à leitura mais naturalidade, e traduzindo através da variação da voz sua interpretação do texto. Outro aspecto importante que se deve notar na avaliação das dificuldades encontradas pelos alunos quanto à leitura oral expressiva nesta dimensão é o tratamento semântico e sintático que influenciam no processo da compreensão leitora, no que se referem Just e Carpenter (1987, apud JAMET, 2000) sobre o tratamento semântico, o indício de *ordem das palavras* na frase, que permite ao leitor acionar seu conhecimento estrutural da frase, assim como o reconhecimento da *classe gramatical das palavras* que atua nos conhecimentos sintáticos do léxico da palavra, influenciariam uma preleção da entonação a ser usada e das ênfases durante o texto, à medida que o leitor vai reconhecendo essas estruturas.

2.2 Dificuldades na dimensão fraseado

Com relação à dimensão *fraseado* na qual se espera que na oralização o leitor demonstre como os diferentes sinais de pontuação podem ser prosodicamente

interpretados (CHAFE, 1988), as dificuldades em torno desta dimensão podem estar relacionadas a uma carência de conhecimento de *sintaxe*, uma vez que este elemento de apoio à compreensão de linguagem escrita relaciona-se às regras a respeito de como as palavras podem ser combinadas para formar frases e assim o leitor perceber nas pontuações (sinais de pontuação, itálico, aspas) do texto as fronteiras de frases e orações. As dificuldades encontradas nas leituras desses alunos quanto a essa dimensão também nos leva a crer que há uma relação com o indício *pontuação* (JUST & CARPENTER,1987, apud JAMET, 2000), que desempenha papel importante nos processos sintáticos, por inferir informações quanto ao final de frase, continuação através de vírgulas ou ponto-e-vírgula.

2.3 Dificuldades na dimensão fluidez no ritmo

Na dimensão *fluidez no ritmo* na qual se espera uma leitura de forma natural e com padrão rítmico consistente, as dificuldades encontradas parecem estar ligadas à subdivisão de frases e orações em proposições (JAMET, 2000) que demonstraria o trabalho consciente que o leitor faria no decorrer de um texto, imprimindo uma leitura natural, agrupando adequadamente as palavras em unidades maiores de significado (FOUNTAS & PINNELL, 2006; ZUTTELL & RASINSKI, 199).

As principais dificuldades apresentadas pelos alunos na dimensão *fluidez no ritmo* constam do processo automático da decodificação, o que significa dizer que o leitor ao ter dificuldades na identificação das palavras no texto está gastando mais tempo para decodificar e perdendo este tempo no seu processo de compreensão. Isso implica dizer que estes leitores podem ser considerados menos habilidosos. (GOODMAN K. S, 1967; LaBERGE, D.; SAMUELS, S.A., 1974; NRP, 2000; PINNELL, G.S. *et* al, 1995).

3 PROPOSTAS DE INTERVENSÕES

Para que os alunos consigam desempenhos mais satisfatórios perante sua leitora oral expressiva faz-se necessário um trabalho direcionado. Quanto à esse fato, é importante salientar que as dimensões se interligam entre si transpondo as dificuldades em uma dimensão nas outras duas, contudo neste trabalho apresentaremos algumas propostas de atividades para intervenção relacionadas com cada dimensão.

Com vistas a orientar algumas possíveis intervenções para o melhoramento do desempenho da leitura oral expressiva seguem algumas sugestões:

3.1 Para leitores com dificuldades na dimensão *entonação* e *ênfase*

Consta de uma mesma frase repetida com sinais de pontuação distintos, na atividade é solicitado ao aluno que leia em voz alta dando entonação adequada a cada frase, levando em consideração a pontuação.

Entregar a um aluno um texto sem marcação de pontuação gráfica, e solicitar que pontue o texto conforme a leitura de um colega ou professor, ou ainda um noticiário do rádio ou televisão.

3.2 Para leitores com dificuldades na dimensão *fraseado*

A segunda proposta apresentada para as dificuldades em *entonação* e *ênfase* também se aplicaria para esta dimensão, pois o leitor analisaria junto com a pontuação que imprimiria na entonação os agrupamentos frasais.

Outra proposta é entregar a um aluno um texto sem sinalização de pontuação[3], inclusive sem letras maiúsculas. Solicita-se que o aluno leia o texto buscando possíveis agrupamentos frasais e que acrescente pontuação ao texto levando em consideração seu entendimento.

Entregar a um aluno um texto sem marcação de pontuação gráfica, e solicitar que pontue o texto conforme a leitura de um colega ou professor, ou ainda um noticiário do rádio ou televisão.

3.3 Para leitores com dificuldades na dimensão *fluidez no ritmo*

A maioria dos alunos que apresenta dificuldades nessa dimensão é devido à falta de habilidade em reconhecer palavras de forma automática, gastando assim mais tempo na decodificação de palavras, devido a isso, o treinamento de reconhecimento automático de palavras seria ideia para esses alunos.

[3] Atividade sugerida pela Profa. Dra. Gessiane Lobato Picanço para o Projeto Proficiência em leitura.

O uso da literatura de cordel[4] para o aprimoramento de uma leitura ritmada, utilizando-se do ritmo das rimas e melodias desse gênero literário fomenta-se a análise da estrutura textual, as ideias em cada estrofe e a representação delas num ritmo característico.

O trabalho com músicas de diferentes ritmos, visando que o aluno cante, analise as quebras de sentenças existentes na melodia das músicas, associando essas às características de cada música (melodia, ritmo, andamento e velocidade) possibilita ao leitor em formação que explore o texto e suas nuances.

3.4 Para leitores com dificuldades nas três dimensões

Observou-se neste trabalho que cerca de 30% dos alunos participantes apresentaram dificuldades nas três dimensões propostas para a avaliação da leitura oral expressiva, com leitura monotônica e inexpressiva, com ritmo lento e trabalhoso, com muitos erros no agrupamento de palavras e muitas pausas em locais inadequados, hesitações, repetições, dúvidas ou erros na leitura de palavras, com perdas no significado geral do texto, com rara ou ausente autocorreção.

Para esses alunos é necessário um trabalho mais amplo em termo de reconhecimento dos valores existentes em um texto (semântica, sintaxe, pontuação etc.), seguem algumas sugestões:

Leitura dramatizada de poesia e textos em prosa. A experiência em dramatizar, expressar o lido procurando que o ouvinte se envolva e complemente o sentido do texto, estimula o leitor-dramatizador a analisar o texto em sua amplitude. Deve considerar vários aspectos estabelecidos no texto, como: pontuação gráfica, palavras desconhecidas, rimas, ritmo, características inerentes ao gênero do texto; estimulando e desenvolvendo as habilidades de uma leitura oral expressiva com respeito à pontuação e a sintaxe originais do texto, com ajustes na entonação de modo a refletir o significado na maior parte do texto, mantendo um bom ritmo na leitura.

Telejornal ou rádio jornal, ambas são atividades que estimulam no leitor uma capacidade de ler algo a que está exposto pela primeira vez, porém necessita imprimir

[4] Atividade sugerida pela Profa. Espec. Denise Del-Teto para o Projeto Proficiência em leitura.

ritmo, entonação, ênfase, compreender os grupos de ideias para que não interrompa sequências do texto, evitando enunciados confusos.

4 REFERÊNCIAS

CAGLIARI, L.C. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. In: ILARI, I. **Gramática do Português Falado**: níveis de análise linguística. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

CHAFE, W. Punctuation and the prosody of written language. **Written Communication**, v. 5, n. 9, p. 395-426. 1988.

FOUNTAS, I.C.; PINNELL, G.S. **Teaching for comprehending and fluency**: Thinking, talking, and writing about reading, *K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2006.

FUCHS, L., FUCHS, D., HOSP. M., & JENKINS, J. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. **Scientific Studies of Reading**, n. 5, p. 239-256. 2001.

GOODMAN K. S. Reading. A Psycholinguistic Guessing-Game. ***Journal of the Reading Specialist***, n. 6 (1): p. 126-35.1967.

KUHN, M. R., & STAHL, S. A. Fluency: A review of developmental and remedial practices. **Journal of Educational Psychology**, n. 95, p. 3-21. 2003.

LaBERGE, D.; SAMUELS, S.A. Toward a theory of automatic information processing in reading. **Cognitive Psychology**, vol. 6, n. 2, p. 293-323. 1974.

NATIONAL READING PANEL (NRP). **Teaching children to read**: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction [on-line]. 2000. Disponível em: http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm. Acesso em: 10 ago. 2013.

PINNELL, G.S.; PIKULSKI, J.J.; WIXSON, K.K.; CAMPBELL, J.R.; GOUGH, P.B.; BEATTY, A.S. **Listening to children read aloud**. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement, U. S. Department of Education. 1995.

RUMELHART, D. (1975). Notes on Schema for stories. *In* D. Bobrow & M. Collins (Eds). Representing and understandin. **Studies in Cognitive Science**. New York: academic Press.

SMITH, F. **Understanding reading**. New York: Holt, Renehart e Wilson, 1971.

STANOVICH, K.E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**, n. 16, p. 32-71. 1980.

VANSILER SAUAIA, N D S. Expressividade oral e fluência em leitura: monitoramento e diagnóstico de cinco escolas estaduais de Belém do Pará. UFPA. Programa de Pós-Graduação em Letras. Dissertação de Mestrado, 2015.

WREN, Sebastian. **Methods of Assessing Cognitive Aspects of Early Reading Development**. The Southwest Educational Development Laboratory. Texas. 2000. Disponível em http://www.sedl.org/reading/topics/assessment.html. Acesso em 02 de novembro de 2012.

ZUTTELL, J.; RASINSKI, T.V. Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. **Theory into Practice**, v. 30, p. 211-217, 1991.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM NO CURSO DE LETRAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Paula Jucá de Sousa Santos[1]
Fransergio Bucar Afonso Pereira[2]

RESUMO: A utilização do computador possibilitou muitas mudanças na Educação em um [1]curto período de tempo. A rigidez da sala de aula, em que tempo e espaço são limitados, está sendo acompanhada – e, em determinadas ocasiões, substituída – pela sala de aula virtual. Os ambientes virtuais de aprendizagem são utilizados para a prática educativa, inclusive de cursos superiores de licenciatura em língua estrangeira. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) possibilitou a criação de cursos de graduação em Letras Espanhol/EaD nas universidades públicas. Entretanto, é necessário considerar que um curso no qual se estuda uma língua estrangeira necessita ferramentas online que favoreçam o desenvolvimento das quatro habilidades essenciais para o exercício da profissão: compreensão leitora, compreensão auditiva, produção escrita e produção oral. Ao abordar a Educação a Distância, é preciso levar em consideração que o ambiente virtual de aprendizagem é fundamental e colabora em grande parte para um ensino de qualidade. Pensando nesses aspectos, este estudo apresenta a visão dos acadêmicos do Curso de Letras-Espanhol e Literatura Hispânica da Universidade Estadual do Tocantins, a respeito da aprendizagem da Língua Espanhola e sobre a plataforma Chamilo, utilizada para o desenvolvimento das aulas. Assim, pretende-se refletir sobre as percepções que os discentes de um curso de graduação em Letras Espanhol e Literaturas/EaD possuem sobre as ferramentas utilizadas no processo de ensino e de Espanhol. E, ainda, verificar até que ponto esse ambiente atende às necessidades que o curso apresenta para a aprendizagem. Portanto, essa pesquisa será baseada nas considerações sobre a tecnologia e o ensino de línguas, serão abordados, posteriormente, o uso de ambientes virtuais para aprendizagem de um idioma estrangeiro e as ferramentas disponibilizadas. Após, serão descritos os dados obtidos por meio de um questionário aplicado a 250 alunos do referido curso, obtendo-se como amostra 40 respondentes, correspondendo a 16% do universo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância; Espanhol; Aprendizagem.

ABSTRACT: The use of computers made many changes in education in a short period. The rigidity of the classroom, which time and space are limited, is being accompanied and, on occasion, replaced by the virtual classroom. Virtual learning environments are used for educational practice, including higher education courses in a foreign language. The Open University of Brazil (UAB) made it possible creating undergraduate courses in Spanish / EaD in public universities. However, it is necessary to consider that a course in which a foreign language is studied needs online tools that favor the development of the four

[1]paulajuca@ifto.edu.br
[2] fransergio@ifto.edu.br

essential skills for the practice of the profession: reading comprehension, listening comprehension, written production and oral production. When approaching Distance Education, it is necessary to take into account that the virtual learning environment is fundamental and contributes in large part to a quality education. Thinking about these aspects, this study presents the view of the scholars of the Spanish-Spanish Literature Course and the Spanish Literature of the State University of Tocantins, regarding the learning of the Spanish Language and the Chamilo platform, used for the development of the classes. Thus, it is intended to reflect on the perceptions that the students of an undergraduate course in Spanish Literature and Literature / EaD have on the tools used in the teaching process and Spanish. And, to verify the extent to which this environment meets the needs that the course presents for learning. Therefore, this research will be based on the considerations on technology and language teaching, will be approached later the use of virtual environments to learn a foreign language and the tools available. Afterwards, the data obtained by means of a questionnaire applied to 250 students of said course will be described, obtaining as sample 40 respondents, corresponding to 16% of the universe.

KEYWORDS: Distance Education; Spanish; Learning.

1-INTRODUÇÃO

O Estado de Tocantins, antes parte do Estado de Goiás, foi criado quando da promulgação da última Constituição Brasileira, em 5 de outubro de 1988 e ocupa área de 278.420,7 km². Está situado no sudoeste da região norte do País, limitando-se ao norte com o Estado do Maranhão; a leste com os Estados do Maranhão, Piauí e Bahia; ao sul com o Estado de Goiás; e a oeste com os Estados de Mato Grosso e Pará. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado possui 139 municípios, estando dividido ainda em oito microrregiões e duas mesorregiões. e

Tendo em vista este panorama, e considerando que o Tocantins é um Estado "jovem" e que ainda se encontra em processo de desenvolvimento é inegável que haja uma necessidade muito grande de oferta de cursos de qualificação profissional, principalmente em relação às licenciaturas. Atualmente em todo o Estado há somente duas faculdades que ofertam o curso de Licenciatura em Língua Espanhola. Uma com oferta de ensino na modalidade presencial, situada a 70km da capital, na cidade de Paraíso do Tocantins e outra ofertada pela modalidade à distância.

Sendo assim, a presente pesquisa terá como foco o ensino à Distância, especificamente do curso de Licenciatura em Letras Espanhol, pois o mesmo atinge todas as regiões e macrorregiões do Estado.

Para tanto, essa pesquisa se dará com base nas considerações sobre a tecnologia e o ensino de línguas, serão abordados, posteriormente, o uso de ambientes virtuais para aprendizagem de um idioma estrangeiro e as ferramentas disponibilizadas. Após, serão descritos os dados obtidos por meio de um questionário aplicado a 250 alunos do referido curso, obtendo-se como amostra 40 respondentes, correspondendo a 16% do universo.

2- O Ensino na Educação a Distância

As discussões sobre o que é ou como deveria ser a Educação a Distância são inúmeras. No entanto, existem alguns pontos comuns que tratam especialmente sobre seu conceito, em que tempo e espaço são citados como características da EaD, o que também representa diferenças em relação à educação presencial. A EaD pode ser considerada como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem a partir da mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados e apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação existentes (CHERMANN; BONINI, 2000, p. 17).

Devido a isso, é necessário que para esta modalidade de ensino sejam utilizadas ferramentas de comunicação que otimizem e auxiliem esse processo, eliminando a distância espacial e facilitando a aprendizagem dos alunos. Segundo Litto,

> [...] quem busca um curso não presencial quer interatividade. É preciso que os organizadores pensem em criar um ambiente de aprendizagem estimulante, com animações, simulações, formas que façam o aluno entender a concretização daquele conhecimento. (LITTO, 2003, p.74)

Por essa perspectiva, as inovações na EAD pautaram-se no desenvolvimento de estratégias de uso de diferentes ferramentas tecnológicas de comunicação, principalmente com a expansão da Internet, que passou a constituir-se em uma aliada fundamental nesse processo, facilitando a interação entre professores, tutores e alunos.

Esse contato pode ser síncrono, quando ocorre de maneira simultânea, ou seja, uma das partes emite uma mensagem e as outras a recebem imediatamente, e assíncrono, quando a comunicação não se realiza em tempo real, ou seja, a pessoa envia a mensagem e as outras a receberão momentos mais tarde.

Nota-se, pois, que a EAD vem buscando formas de disseminar o conhecimento, pois está investindo em instrumentos que aproximam alunos, professores e tutores no momento da aprendizagem. Apesar desse avanço, é importante que os participantes deste processo mantenham um diálogo voltado para o seu bem estar humano.

3- Estrutura da Plataforma *Chamilo* e suas Potencialidades

A plataforma Chamilo é um *software* livre LMS, ou seja, um projeto de código aberto de elearning e gerenciamento de conteúdo. Sua história está ligada ao desenvolvimento do LMS de código aberto Claroline na Bélgica, em 2000, pela Universidade Católica de Louvain. Em 2004, houve uma divisão na comunidade Claroline que deu início ao projeto do LMS Dokeos. Em 2010, uma nova comunidade se forma, derivada do projeto Dokeos, para iniciar o projeto do LMS Chamilo. Em junho de 2010, foi lançada a Associação Chamilo, uma organização sem fins lucrativos para cuidar do desenvolvimento do Chamilo.

O *Chamilo* está em constante processo de desenvolvimento, feito de forma colaborativa por uma associação que reúne desenvolvedores e programadores em software livre, administradores de sistema, designers e professores. De maneira acessível e intuitiva, o *Chamilo* apoia processos de ensino e aprendizagem que acontecem em ambientes virtuais. É de fácil instalação e também de fácil utilização, tanto para alunos quanto para professores: possui uma interface amigável, permite diferentes níveis de controle de acesso de usuários, utiliza canais de comunicação na forma síncrona e assíncrona e apresenta facilidades para a inserção e administração de conteúdo, mantendo sempre o foco nos alunos. Coloca à disposição dos usuários diversos tipos de ferramentas que permitem o trabalho com recursos que mobilizam diferentes tipos de mídias na forma de textos, imagens, áudios ou vídeos.

A criação e administração de cursos utilizando o Chamilo são feitas online, após a instalação e configuração do software que pode ser baixado do site do projeto2 . Há a possibilidade de testar as funcionalidades do *Chamilo* criando cursos online na versão demo, sem a necessidade de instalação e configuração do software. Isso pode ser feito no ambiente Campus Chamilo , pelo professor-autor, mediante o cadastro de um login e uma senha.

Os conteúdos criados em um curso ambientado no Chamilo são organizados em torno de “rotas de aprendizagem”, posteriormente percorridas pelos alunos. Tais rotas podem conter os seguintes recursos e atividades: documentos de texto criados pelo professor em páginas web ou em editores de texto ou de apresentação, utilizando arquivos de diferentes extensões, tais como doc, pdf, ppt, dentre outros; textos, imagens, vídeos e áudios, em arquivos próprios ou em links selecionados da internet; jogos, simuladores e aplicativos; exercícios avaliativos, que podem ter questões abertas, de múltipla escolha, do tipo verdadeiro ou falso, de preenchimento de lacunas; fóruns de discussão e chats; ferramentas wiki; ferramentas para administração do controle de acesso dos usuários.

A área de trabalho de um professor que cria um curso no *Chamilo* é dividida em três espaços: autoria, interação e administração, onde podem ser vistos os recursos e ferramentas de autoria disponíveis – representados por ícones – para a criação, estruturação e administração dos cursos.

O aluno, quando matriculado no curso, acessa uma área de trabalho própria. A organização das áreas de trabalho por tipo de usuário (professor-autor e aluno) é baseada nos direitos de cada um desses perfis dentro do sistema do curso, garantida a personalização dos acesso.

4. MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização de pesquisas descritivas, Triviños (1987, p. 112) recomenda “uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados”. Nessa perspectiva o autor atribui o grande valor do estudo de caso ao fornecimento do conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada e à formulação de hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

A pesquisa descritiva foi amparada pelos preceitos da pesquisa bibliográfica, pois, segundo Prestes (2007, p. 26) permite ao pesquisador “criar novas proposições na tentativa de explicar a compreensão de fenômenos relativos às mais diversas áreas do conhecimento.”

Inicialmente, realizou-se a identificação das fontes que tratam sobre o tema da pesquisa. Após a localização do material, deu-se início à leitura exploratória do material, a fim de verificar em que medida a obra consultada contribuiu para responder ao problema de pesquisa. Na sequência, realizou-se a leitura seletiva, seguindo-se a leitura analítica do material, com o intuito de entender, ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes. Por fim, adotaram-se os parâmetros da leitura interpretativa, com o objetivo de relacionar as discussões dos autores com o problema deste estudo, utilizando-se fichas para registro de apontamentos e citações importantes como parte da revisão da literatura.

Conforme o objetivo deste trabalho utilizou-se como instrumento de pesquisa um questionário online, cujas variáveis foram definidas após realização do levantamento bibliográfico. Segundo Martins e Theóphilo (2009) os questionários são recursos cada vez mais frequentes no processo de coleta de dados e evidências. E, como este estudo envolve uma modalidade de ensino diretamente relacionada ao uso de novas tecnologias na educação, justificou-se a utilização de questionários eletrônicos, pois os alunos já utilizam a internet como um dos principais meios para a interação com seus professores. O envio de questionário eletrônico dispensou a participação das pesquisadoras nos encontros presenciais.

O questionário online foi encaminhado para 250 alunos matriculados no referido curso ofertado pela UNITNS, que se divide polos em 12 cidades: Alvorada, Ananás, Araguacema, Araguatins, Cristalândia, Dianópolis, Guaraí, Mateiros, Nova Olinda, Palmas, Porto Nacional e Taguatinga distribuídos nestes municípios do estado do Tocantins, sendo assim, a população alvo da pesquisa.

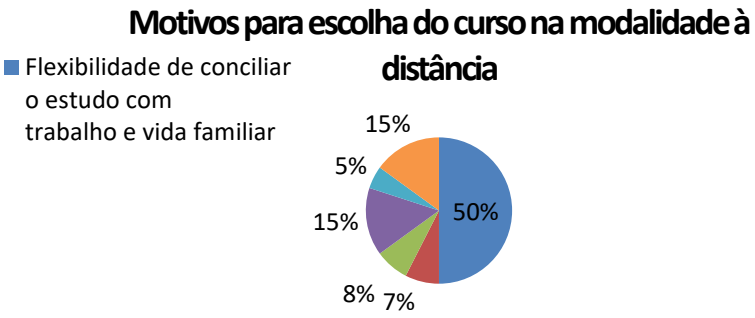
Para a amostragem utilizou-se 10 % deste universo, ressaltando que os nomes dos alunos foram substituídos por números para garantir sigilo. Os dados quantitativos foram tabulados e apresentados em forma de tabelas. De acordo com Martins e Theóphilo (2009) nesse tipo de pesquisa o pesquisador poderá sistematizar e interpretar os dados numéricos coletados. As respostas às questões abertas foram analisadas segundo os procedimentos da pesquisa qualitativa que, de acordo com Minayo (2001), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo, tem-se o interesse em conhecer a visão dos alunos de Letras-Espanhol e Literatura-Hispânica sobre sua aprendizagem na modalidade de ensino à distância na referida instituição. Por isso, em um primeiro momento buscou-se conhecer qual perfil profissional esperado na conclusão do curso, baseando-se pelo projeto pedagógico da graduação. O curso tem um total de 3.760 h divididos em módulos, ou seja, o currículo e está estruturado em oito módulos. Um módulo corresponde a 100 dias letivos em um semestre. A realização do curso contempla dois momentos: presencial e a distância. A parte presencial ocupa 1,70% da carga horária de cada disciplina e são realizadas nos polos, distribuídos em municípios do estado do Tocantins, quais sejam: Alvorada, Ananás, Araguacema, Araguatins, Cristalândia, Dianópolis, Guaraí, Mateiros, Nova Olinda, Palmas, Porto Nacional e Taguatinga.

Kearsley e Moore (2011) apontam que o ingresso em cursos EAD decorre de diferentes motivações, apontando as seguintes necessidades: o acesso crescente a oportunidades de aprendizagem e treinamento; a proporcionalidade de oportunidades para atualizar aptidões; contribui na redução dos recursos educacionais; melhora a capacitação do sistema educacional; a qualidade das estruturas educacionais; nivela as desigualdades de grupos etários; direciona a educação para públicos-alvo específicos; aumenta a aptidões para a educação em novas áreas do conhecimento; oferece uma combinação com trabalho e vida familiar; e agrega uma dimensão internacional à experiência educacional. Por essa perspectiva, foi-lhes perguntado a respeito da motivação para a escolha do curso na modalidade a distância, conforme gráfico 1.

Gráfico 1. Motivos para escolha do curso na modalidade à distância



De acordo com as respostas, verificou-se que a flexibilidade de horário tem sido a maior necessidade, sendo justificada por 50% dos alunos, pois esse tipo de modalidade assegura a conciliação com sua rotina diária. Dessa forma, a "EAD beneficia [...] pessoas que por diversos motivos, não podem se deslocar até uma instituição do ensino presencial, ou as que trabalham em horários alternativos [...], sem conseguir, por isso, se comprometer a frequentar uma instituição de ensino tradicional". (MAIA & MATTAR, 2007, p.10)

Ainda sobre as respostas, nota-se que a necessidade de aptidão mostrou-se uma das mais justificadas, por 15% dos alunos. Percebe-se que além da qualificação profissional, a aptidão pelo curso é imprescindível na opção pela EAD, "os hábitos e as

aptidões de estudo dos alunos determinam, em grande parte, o sucesso nas aulas on-line, e este é um fator que podem controlar". (KEARSLEY & MOORE, 2011, p.187)

Além disso, 7,5% dos estudantes argumentaram que preferem estudar na comodidade do lar. Há ainda, aqueles que pela falta de uma instituição na localidade acabam optando pelo ensino a distância.

Vale ressaltar que 5% acreditam que a EAD é uma nova maneira no contexto educacional. Dessa maneira, "a EAD traz novas (e diversas) possibilidades e oportunidades de aprendizagem para os alunos". (MAIA & MATTAR, 2007, p.81)

Sendo assim, foi-lhes questionado sobre os desafios encontrados na aprendizagem da língua espanhola nessa modalidade de ensino, os constam na tabela 1.

Tabela1. Desafios na aprendizagem da Língua Espanhola na EAD

Desafios	Quantidade de alunos %
Falar e escrever em espanhol	32%
Manuseio do ambiente virtual e recursos tecnológicos	2,5%
Internet precária e/ou falta de energia	5%
Poucos encontros presenciais	22,5%
Ausência do professor presencial	2,5%
Falta de tutores formados em espanhol	7%
Alcançar o perfil profissional esperado pelo curso	22%
Não há desafios	3%
Outros	3,5%

Os dados revelam que 32,5% dos alunos encontram na aquisição da língua estrangeira seu maior desafio, aspecto que pode ser exemplificado pela fala de diversos alunos. Em princípio os desafios são quanto às pronúncias, pois na plataforma, apesar dos diversos recursos tais como chat e vídeos, não há a possibilidade de interação de

comunicação entre os alunos e o professor no que diz respeito à oralidade. As atividades são meramente escritas e auditivas.

Paiva (1999) que define a EAD como um sistema educacional que promove a autonomia do aprendiz através de estudo independente e flexível. Portanto, nessa modalidade, o aluno necessita exercitar o significado de autonomia e flexibilidade, posto que essas características "implicam mudanças estruturais de grande alcance. Elas nos desafiarão [...] seguindo os velhos caminhos ou disponibilizando novas dimensões" (PETERS, 2009, p. 270).

Além disso, a internet precária e/ou falta de energia nos polos, principalmente nas cidades do interior, onde não há outros recursos e a dificuldade no manuseio do ambiente virtual e das ferramentas tecnológicas, correspondem, para 30% dos alunos, em fatores que dificultam um ensino de qualidade, conformando o que salienta Vergara e Verissimo

> A lentidão do acesso da internet, a falta de flexibilidade do programa, a inabilidade das pessoas para lidarem com a informática do programa ou com computador e com a metodologia do EAD, são fatores que prejudicam o estudo e desestimulam o aluno. [...] situações essas que causam no aluno certa resistência, por entender que não conseguirá se programar. (VERGARA & VERISSIMO apud Capeletti, 2014, p.6)

Observa-se, ainda, que, para os acadêmicos, a contato físico com o professor e o número reduzido de encontros presenciais são questões que dificultam o processo de aprendizagem, indicando o predomínio dos conceitos de ensino e aprendizagem atrelados ao convívio diário entre alunos e professores. Contudo alguns dos entrevistados demonstram ter consciência de que na EAD o aluno é o sujeito ativo da sua aprendizagem. Sendo assim, foi perguntado aos estudantes se ocorre interação entre aluno e professor/tutor e quais as ferramentas mais utilizadas para essa interação. As respostas indicadas encontram-se no gráficos 2.

Gráfico 2. Interação entre aluno e professor/tutor

A resposta da maioria dos entrevistados, 75%, demonstra a interação existe, no entanto afirmam encontrarem dificuldades durante a comunicação, destacando que para que haja a interação precisam percorrer um longo caminho, ou seja, 'de tutor em tutor', e quando o retorno acontece, já não precisam mais e falta muita comunicação entre ambas as partes, pois tecnologia as vezes ajuda ou atrapalha.

Observa-se, ainda, que há uma divergência quanto ao relacionamento com os professores/ tutores, que pode ser atribuída tanto à dificuldade em ter acesso ao principal meio de comunicação nessa modalidade, que é a Internet, ou a questões burocráticas. Essa barreira já fora apontada por Barros e Crescitelli que alertam: "Interações virtuais, por serem a distância, impõem desafios aos professores e alunos para a sua realização e para a sua manutenção com sucesso, em razão da ausência do contexto físico partilhado". (BARROS & CRESCITELLI, 2008, p.73).

Durante a pesquisa também foi analisado o material didático. O mesmo é elaborado por especialistas da área em forma de apostila. São divididos por capítulos que devem ser postados semanalmente. Ou seja, o aluno deve estudar um capítulo por semana.

Uma das reclamações dos alunos está diretamente relacionado à estrutura e falta de conteúdos mais aprofundados sobre os temas abordados. A apostila é de forma bem reduzida, isto faz com que não haja um melhor entendimento e conhecimento sobre os conteúdos. Haja vista que durante as postagens na plataforma o professor/tutor posta textos e vídeos complementares.

Neste sentido urge que a coordenação do curso planeje com seus professores estratégias para sanar essa dificuldade dos alunos, proporcionando-lhes acesso a material didático que não os deixem reféns da internet.

Quanto às destrezas linguísticas (ler, ouvir, escrever e falar), foi perguntado em qual nível na língua espanhola estavam, como autoavaliação, as respostas estão indicadas na tabela abaixo

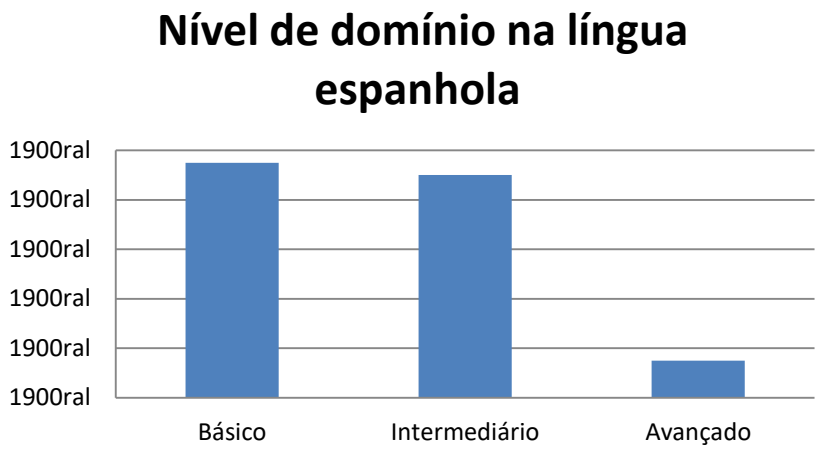


Gráfico 3. Nível de domínio na língua espanhola

Percebe-se que apesar de toda estrutura que a plataforma *Chamilo* oferece para o ensino e aprendizagem, ainda não há resultados tão eficazes, no caso da língua espanhola, em que espera-se que o profissional domine a língua, principalmente em relação à língua falada. Cabe ressaltar que quanto à formação instrumental os estudos mostram que há um desenvolvimento significativo.

Apesar de muitos alunos afirmarem ter facilidade com o idioma sempre há aqueles que terão dificuldades, visto que ao estudar uma língua estrangeira seja na modalidade presencial ou/e a distância exige prática da oralidade, seja ela feita durante as aulas ou em casa. É imprescindível, portanto, proporcionar condições de os alunos terem essa vivência, adotando recursos que não dependam da internet, pois, conforme declararam os acadêmicos, não tem se configurado como tecnologia totalmente eficaz para promover a aprendizagem almejada pelos professores em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa deu-se pela necessidade de conhecer a percepção dos alunos do Curso de Licenciatura em Letras - Espanhol e Literatura Hispânica na modalidade a distância da Universidade estadual do Tocantins, sobre sua aprendizagem, averiguando em que medida essa modalidade de ensino permite ao estudante alcançar o perfil traçado na conclusão do curso.

A abordagem de disciplinas com objetivos voltados para a área de educação nos cursos de licenciatura é muito importante para que os futuros professores formem-se, além de especialistas em suas áreas, educadores. É indispensável que o professor busque metodologias que favoreçam o aprendizado de determinados conteúdos. Assim, uma das maiores potencialidades do uso de LMS no trabalho com professores em formação é a oportunidade de colocá-los frente a frente com as tarefas de um professor atuante em ambientes online, ou seja, daquele que utiliza os recursos da tecnologia da informação e comunicação como apoio às suas atividades de ensino.

Além disso, um LMS como o Chamilo dá a alunos e professores a chance de se envolverem em atividades de educação online realizando um trabalho de construção de conhecimento de modo colaborativo, aberto, livre e baseado na autonomia.

É importante que os professores se atentem para a importância de se colocarem no lugar dos alunos quando selecionam textos, áudios, imagens, vídeos que irão compor as rotas de aprendizagens para que se levem em conta, de maneira adequada, elementos como tempo de duração do curso, formas de avaliação, formas de comunicação e interação. E principalmente organizar estratégias de comunicação, pois se trata de um curso voltado para línguas estrangeiras.

A revisão da literatura aponta a educação a distância como uma modalidade que oportuniza um universo de possibilidades àqueles que buscam capacitação profissional. Partindo disso, sabe-se que com o aumento das políticas para a educação, como o sistema Universidade Aberta do Brasil, tem possibilitado a milhares de brasileiros gozarem o direito de uma educação superior, conforme revelam os registros coletados na pesquisa.

Ressalta-se que os dados indicam que o pressuposto de que, apesar do expressivo avanço da modalidade EAD, de sua capacidade para fomentar o acesso de muitos docentes ao mercado de trabalho, os arranjos pedagógicos ainda se constituem em

barreiras para a aprendizagem dos acadêmicos que, devido a suas experiências no ensino presencial, às limitações impostas pelo sistema de internet local, a ausência de prática da oralidade da língua espanhola, avaliam-se como falantes não-fluentes na língua que ensinarão no exercício da docência.

Pelos resultados, podemos afirmar que a EAD exige que professores e acadêmicos, nas palavras de Roldão (2007, p. 102), adotem "uma postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua ação, de interpretação permanente e realimentação contínua", a fim de que sua formação seja pautada em um contínuo repensar e de fato o curso se concretize como projeto de educação socialmente comprometido.

Contudo, apesar das dificuldades, acreditam na seriedade de sua graduação, reconhecem os entraves encontrados na trajetória, e demonstram disposição para enfrentá-los e alcançar o objetivo esperado. Ademais, as discussões aqui apresentadas refletem a necessidade de diferentes relações de espaço e tempo, tanto para o professor quanto para o estudante. Depreende-se que o professor/tutor necessita estar em constante processo de ação-reflexão-ação, a fim de que mantenha a interação com os alunos. Estes, por sua vez, precisam desenvolver habilidades de autodisciplina, compromisso com seus objetivos, além do perfil desejado com a conclusão do curso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.Q. Software Livre na Educação. Campinas. Boletim EAD, 2002.

BARROS, K. S. M. de & CRESCITELLI, M. F. de C. Prática docente virtual e polidez na interação. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. da S. & CABRAL, A. L. T. (orgs.). Interações virtuais: perspectivas para o ensino da Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008.

BRASIL. Decreto 5.622, 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf.

_____. Lei n°. 9.394, 20 de dezembro de 1996> Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União> Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

CHAMILO.E-learning and colaboration software. Disponível em: < http://www.chamilo.org/en/about-chamilo>.

FORMIGA, M. M. M & LITTO, F. M. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª edição. 12ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, C. T. F. Quem tem medo de Ensino a distância In Revista Brasileira de Educação a Distância. Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisas Avançadas. Ano IV, Nº 23. Jul/Ago/1997.

LITTO, F. Pedagogia sob medida. Revista Galileus, São Paulo, Maio, 2003.

MAIA, C. & MATTAR, J. ABCD da EAD: Educação a distância hoje. 1ª Edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARTINS. G. de A. & THEÓPHILO, C. R. Metodologia da investigação para ciências sociais aplicadas. 2ª Edição. – São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NUNES, I. B. Noções de Educação a distância: Revista educação à distância. Vols. 3, 4 e 5. Brasília: INED, dez/1993 a abril/1994.

PAIVA, V. L. M.O. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: Mendes et ali (Orgs) Revisitações: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte: UFMG/FALE, p.41-57. 1999.

PRESTES, M. L. de M. A pesquisa e a constituição do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia. 3ª Edição. São Paulo: Rêspel, 2007.

ROLDÃO, Maria C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p.102, jan./abr., 2007.

SABBATINI, R. M. E. Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet. A Plataforma Moodle. Instituto EduMed. Disponível em: http: http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR UTILIZANDO O FACEBOOK

Mirian N.[1]
Simone Matos S. Teixeira[2]

RESUMO: Este estudo tem por objetivo analisar a leitura e a produção crítica de textos a partir da experiência vivenciada com alunos do 1º ano do Ensino Médio Profissionalizante na cidade de Paraíso do Tocantins. A pesquisa usa como fundo teórico o diálogo entre a ação pragmatista e experimentalista de John Dewey e a lógica construtivista de Jean Piaget, oferecendo uma proposta de metodologia para transferência tecnológica e aplicação desses conceitos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter experimental realizada por meio de análise de textos discursivos elaborados pelos alunos diante de propostas elaboras por educadores de cinco disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, História e Biologia e a utilização do *Facebook* como ferramenta assistencial.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de textos; Interdisciplinaridade; Facebook

ABSTRACT: This study aims to analyze the reading and critical production of texts from the experience lived with students of the 1st year of Higher Education in the city of Paraíso do Tocantins. The research uses as theoretical background the dialogue between the pragmatist and experimentalist action of John Dewey and the constructivist logic of Jean Piaget, offering a methodology proposal for technology transfer and application of these concepts. This is a qualitative research of an experimental nature, carried out through the analysis of discursive texts elaborated by the students before proposals elaborated by educators of five disciplines: Portuguese Language, Mathematics, Chemistry, Physics, History and Biology and the use of Facebook as an assistential tool.

KEYWORDS: Production of texts; Interdisciplinarity; Facebook,

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está inserido na linha de pesquisa em Tecnologias e Produção de Objetos Digitais do Núcleo de Pesquisas em Tecnologias Educacionais (NPTE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins *campus* Paraíso do Tocantins.

[1] miriannichida@ifto.edu.br
[2] simonematos@ifto.edu.br

É fato inconteste considerar que a tecnologia atualmente é essencial para nossas vidas e que grande parte da comunicação se dá por meio dos recursos tecnológicos. A sociedade atual constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas se combinam e estruturam como um grande mosaico multisemiótico. E, embora na maioria das vezes as redes sociais são utilizadas como forma de entretenimento, estas também podem constituir em uma importante e essencial ferramenta assistencial para o ensino.

Dessa forma, estimular processos criativos na aprendizagem através das tecnologias disponíveis na escola é urgente e desafiador, especialmente a partir do reconhecimento de que ambas se fazem presentes e sua imbricação pode ser fator determinante para o desenvolvimento dos indivíduos. E, levando em conta a velocidade em que a informação trafega e a exigência de domínio tecnológico que se faz em nossa cultura conectada, não podemos ignorar as ferramentas que estão disponíveis, em sua grande maioria de forma gratuita. Diante destas considerações e das inúmeras possibilidades de utilização das redes sociais em benefício à aprendizagem é que se propôs este trabalho. Para a presente pesquisa, optou-se pela rede social Facebook que, sendo utilizada como ferramenta didática, pode oportunizar inúmeras possibilidades de trabalho em qualquer área do conhecimento e de forma eficaz pode contribuir para o incentivo à leitura e à escrita e principalmente para a construção de um indivíduo crítico e construtivo.

Dentre as diferentes possibilidades, a utilização desta ferramenta destaca-se ainda nos trabalhos em grupo, anotações de sala de aula, debates, análise de diferentes temas, registros de resultados de pesquisas, entre outros. Outro fator relevante para a escolha foi a possibilidade de se trabalhar de forma interdisciplinar.

Ainda, justifica o presente estudo, a inserção dos conteúdos estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes documentos visam nortear o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores em termos das áreas de conhecimento, ou seja, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias.

Ao considerarmos o uso de diferentes mídias como ferramentas didáticas, os PCNs destacam, no item Rumos e Desafios, a necessidade de modernização da educação a fim de que a mesma acompanhe as transformações sociais por que passava o mundo.

> Com o advento do que se denomina sociedade pós-industrial, a disseminação das tecnologias da informação nos produtos e nos serviços, a crescente complexidade dos equipamentos individuais e coletivos e a necessidade de conhecimentos cada vez mais elaborados para a vida social e produtiva, as tecnologias precisam encontrar espaço próprio no aprendizado escolar regular, de forma semelhante ao que aconteceu com as ciências, muitas décadas antes, devendo ser vistas também como processo, e não simplesmente como produto. (BRASIL, PCNs, 1998, p. 50).

Tendo em vista as colocações acima, é possível perceber que, de acordo com os PCNs, o uso de mídias como ferramentas pedagógicas pode torna-se um facilitador para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, oportunizando uma prática pedagógica que alia os conhecimentos científicos com o cotidiano dos alunos, como se propõe a presente pesquisa.

Desse modo, buscou-se, através deste trabalho, analisar a leitura e a produção crítica de textos a partir da experiência vivenciada com alunos do 1º ano do Ensino Médio Profissionalizante na cidade de Paraíso do Tocantins. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa de caráter experimental realizada por meio da utilização do *Facebook* como ferramenta assistencial para a produção de textos discursivos (comentários) elaborados pelos alunos diante de propostas elaboradas por educadores de seis disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Química, Física e Biologia.

No decorrer do texto será abordado o referencial teórico que dará base para esta pesquisa; a metodologia de pesquisa e de trabalho utilizadas para a coleta de dados, bem como os resultados da mesma. Por fim, são descritas as considerações finais e as referências.

2. A PRODUÇÃO TEXTUAL E AS MÍDIAS: Aspectos teóricos na construção do conhecimento

Com o surgimento das novas tecnologias a escrita acadêmica foi reformulada em muitos aspectos. Kress (2003) identifica quatro processos de mudanças simultâneas em relação à escrita: relações de poder social, que vêm abolir hierarquias existentes e estabelecidas e reconstruir novas; mudanças na estrutura econômica, com a escrita assumindo diferentes papéis numa economia em que a informação é cada vez mais importante; mudanças comunicacionais nas quais o modo dominante foi deslocado da

escrita para a imagem, alterando a lógica de nossas práticas comunicativas; e mudanças nas virtualidades tecnológicas, deslocando a mídia da página para a tela. Esta combinação de mudanças em diferentes áreas contribui para transformações comunicativas e consequentemente para a prática educativa.

Não se pode deixar de citar que a linguagem tem um papel fundamental nessas mudanças, que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentido. A linguagem é essencial na determinação de mudanças na vida e nas experiências que fazemos. Ao mesmo tempo, ela é afetada e transformada por estas mudanças.

No ciberespaço, a comunicação é potencializada e nunca termina. Os textos sofrem mutações, as fontes mudam e as necessidades e expectativas dos leitores, bem como o seu número aumentam. Reiterando os esforços de compreensão acerca do tema, os leitores são posicionados como artifícios de uma atividade intelectual amplamente estruturada.

> A leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2006, p. 17).

Machado (2002) entende que introdução das novas tecnologias abrange a possibilidade de fundir num único meio e num único suporte todos os outros meios e de invocar todos os sentidos, pelos menos os mais desenvolvidos no homem. Este autor assevera que:

> [...] textos escritos e oralizados, imagens fixas e em movimento, sons musicais ou ruídos, gestos, toques e toda sorte de respostas corporais se combinam para constituir uma modalidade discursiva única e holística. A informática nos impõe, portanto, o desafio de aprender a construir o pensamento e expressá-lo socialmente através de um conjunto integrado de meios, através de um discurso áudio-tátil-verbo-moto-visual, sem hierarquias e sem a hegemonia de um código sobre os demais (op.cit., p. 109).

Dentre as muitas transformações percebidas a partir da inserção de um novo suporte às praticas de produção de conhecimentos, uma destaca-se em relação à

produção textual. O clássico e já mencionado modelo comunicacional baseado na lógica emissor–mensagem–receptor, por pressuposto fundamental de distinção dos pólos, não permite que o receptor possa interferir na mensagem, propondo de forma criativa, novas formas de leitura. Nessa nova perspectiva comunicacional, insere-se a lógica da participação-intervenção como ponto fundamental, que aponta uma ruptura com o clássico modelo emissor-mensagem-receptor.

Segundo Marchand, citado por Primo (2007, p. 41) e Silva (2006, p. 108) neste novo paradigma, sobretudo a partir da perspectiva de interatividade, a mensagem não mais se configura como um "pacote fechado", passando a ter conteúdos manipuláveis, à medida que não se posiciona mais apenas no pólo da emissão, proporcionando consequentemente mudança no estatuto do receptor, pois a mensagem muda de natureza e o emissor muda de papel. Podemos considerar que graças às implicações técnicas e sociais ocorridas é que chegarmos ao espaço da comunicação mediada por computadores, configurando-se como uma revolução.

A mistura de todas as linguagens, textos, imagens, sons, ruídos e vozes em ambientes multimidiáticos, permite a organização reticular dos fluxos informacionais em arquiteturas hipertextuais . Este traço pode ser visto na sua capacidade de armazenar informação e, por meio da interação do receptor, transmutar-se em incontáveis versões virtuais que vão brotando na medida mesma em que o receptor se coloca em posição de co-autor (SANTAELLA, 2004).

Temos a partir desse ponto de vista a disponibilização de novos modelos comunicativos, em que a lógica da estrutura emissor-receptor adquire novos matizes. Assim:

> “um modelo digital não é lido ou interpretado como um texto clássico, ele geralmente é explorado de forma interativa. Contrariamente à maioria das descrições funcionais sobre papel ou aos modelos reduzidos analógicos, o modelo informático é essencialmente plástico, dinâmico, dotado de uma certa autonomia de ação e reação” (LÉVY, 1993, p. 121).

A imagem e o som podem tornar-se os pontos de apoio de novas tecnologias intelectuais. Uma vez digitalizadas, imagens podem ser decompostas, recompostas, indexada, ordenadas, comentadas, associadas no interior de hiperdocumentos multimídia.

Esses fatores influenciam em uma nova visão de leitor e principalmente em uma exigência maior e mais contextualizada em relação à produção textual.

Dewey foi o maior difusor da corrente filosófica que ficou conhecida como pragmatismo, embora fosse denominada por ele de “instrumentalismo”, pois, em sua percepção, as ideias somente têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais.

No campo específico da pedagogia, a teoria de Dewey é conhecida como “educação progressiva”, sendo um de seus principais objetivos educar a criança como um todo, valorizando o crescimento físico, emocional e intelectual em detrimento de conhecimentos puramente técnicos, adquiridos com base na repetição, que, de forma incerta, poderão servir para o seu futuro. (RAMALHO, 2011). A filosofia deweyana remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as suas próprias certezas, os seus próprios conhecimentos, as suas próprias regras morais, não reduzindo a relevância do currículo ou dos saberes do educador.

Com vistas ao uso da tecnologia como insumo ao processo didático-pedagógico, a concepção experimentalista de Dewey encontra espaço e projeta uma roupagem nova, ao fazer uso da informática educativa para construir o *continuum* experiencial, fazendo uso de ferramentas de colaboração.

Para explicar o desenvolvimento intelectual, Jean Piaget parte da ideia que os atos biológicos são atos de adaptação ao meio físico e organizações do meio ambiente, sempre procurando manter um equilíbrio. Assim, entende que o desenvolvimento intelectual age do mesmo modo que o desenvolvimento biológico. (WADSWORTH, 1996).

Um dos grandes motores da criatividade é a motivação em realizar alguma tarefa. Dito de outro modo, os recursos motivacionais dizem respeito às forças impulsionadoras da performance criativa. Especialmente a motivação intrínseca, centrada na tarefa, é de inestimável importância para a criatividade, uma vez que as pessoas estão muito mais propensas a responder criativamente a uma dada tarefa, quando estão movidas pelo prazer de realizá-la.

Ressaltamos que uma educação baseada principalmente em experiências, formadora integral do ser humano pensante e criativo, é possível dividindo-se responsabilidades com os estudantes em pequenos projetos de invenção e, ainda, que a

informática educativa, intencionalmente mais educativa do que a informática, pode ser uma das ferramentas para materializar essa tarefa. A utilização do computador como uma ferramenta pedagógica auxilia no processo de construção do conhecimento, pois o computador é um meio e não um fim, devendo ser usado considerando o desenvolvimento dos componentes curriculares.

3. PROCESSOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista a gama de recursos que as redes sociais oferecem e a necessidade de mudança relacionada à prática de produção textual é que se propôs o projeto que teve como objetivo analisar a leitura e a visão crítica das produções textuais de forma interdisciplinar.

O estudo foi realizado a partir da experiência vivenciada com discentes do 1º ano do Ensino Médio Integrado dos cursos de Agroindústria, Meio Ambiente e Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins *campus* Paraíso do Tocantins. As atividades foram realizadas durante o ano letivo de 2015 e contou com a participação de docentes das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física e Biologia.

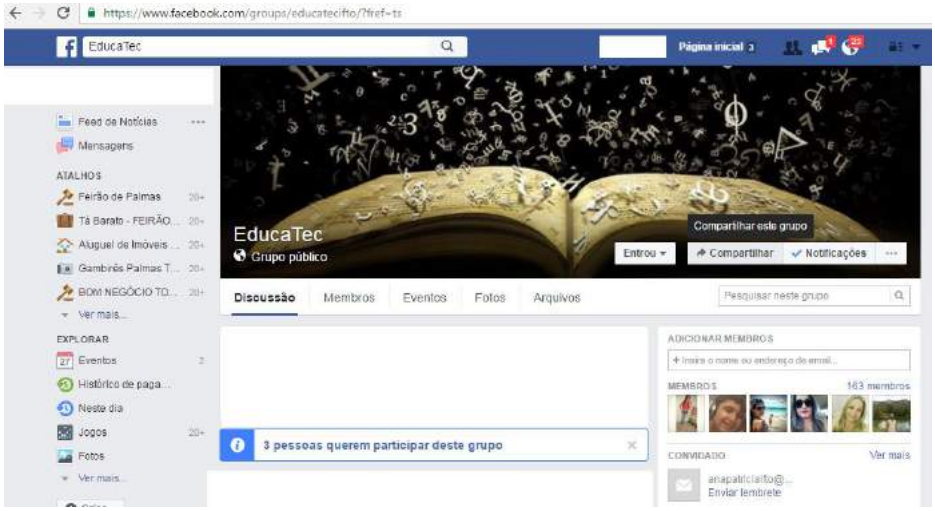
A escolha da rede social se deu após várias análises e discussões entre os docentes envolvidos. Os fatores relevantes que levaram à definição do Facebook foi o conceito de distribuição que a rede permite, no qual, ao se conectar com seus amigos, um indivíduo forma um diagrama social que integra a rede e é usado para distribuir todo tipo de informação; a possibilidade que tal rede também dispõe como uma base para abrigar e prover downloads de aplicativos que são passados de amigo a amigo com recomendações informais da qualidade e funcionalidade do aplicativo; a capacidade de organização do texto em forma de comentário e o fato de formação de grupos específicos.

A abordagem utilizada pela pesquisa foi a quanti-qualitativa, visando avaliar a atividade desenvolvida, além de desenvolver uma metodologia de ensino direcionada à plataforma Facebook, utilizando a rede social como forma de potencializar a informação conforme demonstrado no fluxograma (Figura 1).

Figura1. Fluxograma de distribuição de Informação no *Facebook*

A pesquisa se propôs a realizar atividades de forma colaborativa, em que os alunos pudessem ampliar os conhecimentos e tecer comentários relacionados às disciplinas que integravam o projeto, levando em consideração a temática semanal de cada atividade, previamente organizada pelos docentes. Dessa forma, estariam ampliando a escrita e desenvolvendo a prática da pesquisa e da argumentação crítica em relação às postagens dos colegas. Para tanto criou-se uma página no facebook intitulada como *Educatec*. O nome foi escolhido pelos discentes, assim como o *layout* da página.

Figura2. Página do Facebook



À página foram adicionados todos os alunos participantes do projeto, todos os professores das três turmas e outros servidores da instituição que se dispuseram a

colaborar. No total a página contou com 163 integrantes. Em relação aos grupos, estes foram organizados de forma que, obrigatoriamente deveria conter um membro de cada curso. No total formou-se 27 (vinte e sete) grupos cada um com quatro componentes. Ao todo foram contemplados 108 alunos no projeto.

Após a organização dos grupos foi elaborada uma planilha contendo o nome dos componentes, as disciplinas aos quais os mesmos estariam responsáveis e a data da postagem. O conteúdo específico para a postagem iria resultar do desenvolvimento da disciplina durante a semana. A ideia central desta dinâmica era fazer com que houvesse um diálogo entre os três cursos, fomentando assim a troca de conhecimentos. Assim como ilustra a figura 3:

Figura 3. Postagem relacionada à disciplina

As postagens ficavam a critério de cada grupo. A única exigência é que a mesma estivesse relacionada ao conteúdo aplicado durante o período estipulado. Sendo assim, os membros do grupo poderiam optar por diferentes gêneros textuais e formas de linguagens, tais como vídeos, imagens, sons, dentre outros. Ao grupo responsável pela postagem era obrigatório acompanhar os comentários. Os outros grupos tinham que fazer a leitura das postagens e organizar com a equipe os comentários.

Durante as postagens os docentes da disciplina acompanhavam as postagens e os comentários. O professor de língua portuguesa orientava quanto aos aspectos linguísticos e estruturais dos comentários. O processo durou dez meses até que todos os grupos pudessem realizar as postagens, foram analisadas tanto as postagens quanto o

desenvolvimento dos comentários. O objetivo de se obter os dados foi aferir aspectos positivos e negativos da funcionalidade do Facebook como ferramenta interdisciplinar para a produção textual.

5. RESULTADOS

A tecnologia é um prenúncio para novas possibilidades e a escola não é indiferente aos recursos e ferramentas digitais que já fazem parte do contexto histórico e social dos alunos e professores. O grande desafio a superar é a utilização de tais recursos com propósito pedagógico, mas como isso é possível?

Para analisarmos e refletirmos essa questão temos que nos remeter a primeira estratégia utilizada por nós professores: a criação de um grupo no facebook. Tal iniciativa pautou-se em reflexões em sala de aula sobre o uso das novas tecnologias e sua importância para o ensino aprendizagem e por outro lado também discutimos como esses recursos disponibilizados no ciberespaço podem inibir ou prejudicar o aprendizado quando utilizados de forma inadequada.

Dessa forma, iniciamos um trabalho de intervenção na perspectiva do letramento, ou seja, letramentos. Rojo (2012, p.36) ressalta que “o conceito de letramento abre o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas, procurando investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita”.

Considerado um fenômeno atual, o facebook tornou-se uma ferramenta utilizada principalmente fora do contexto escolar. A urgência de trazer para o ambiente escolar e torná-la um recurso com finalidades planejadas foi o nosso maior desafio, pois tínhamos que considerar as vivências e a participação dos alunos como condições para ampliar o aprendizado. Com o desenvolvimento do projeto percebemos que a assimilação dos conteúdos, a pesquisa e a escrita dos comentários serviu como incentivo para os trabalhos envolvendo a escrita, mas não foram suficientes para ampliar os questionamentos dos alunos, já que nossa discussão estava voltada para o uso das tecnologias a serviço do aprendizado.

A lógica experimentalista, e a corrente conectada dos experimentos intencionais de Dewey, usando a contextualização e a liberdade, mostram ser possíveis e aplicáveis, pois

a mesma é uma ferramenta muito versátil e muito bem projetada, oferecendo uma ótima relação entre simplicidade de uso e geração de resultado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado envolveu a multimodalidade nos novos letramentos de forma interdisciplinar, com o uso das tecnologias. Decidimos optar por essa mídia digital, no caso o facebook, por sabermos que os alunos dedicam boa parte do seu tempo utilizando as redes sociais. Essa nova prática propiciou a interação entre professor e aluno e, consequentemente, o processo de ensino aprendizagem motivam os alunos a descobrirem coisas novas, a trocar experiências e a se conectar com o mundo.

A sequência didática aplicada na escola promoveu um novo direcionamento ao uso dos grupos no facebook, uma vez que possibilitou ao aluno uma reflexão acerca da prática que ele realizava por esse meio digital, como também desenvolveu uma forma diferenciada de leitura, produção escrita e de trocas de experiências entre professores e alunos. Fica evidente, que o uso desse recurso digital, contribui com os processos de leitura e escrita dos alunos, ocasionando também o chamado letramento digital.

A proposta de utilização das novas tecnologias abordam os multiletramentos e as multimodalidades, pois no contexto atual, afirma Rojo (2009, p.107) “o conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários”.

As atividades sugeridas dentro da sequência didática tiveram o intuito de aproximar o aluno, de forma mais prazerosa e direcionada, do processo de leitura e produção textual, bem como incorporar na sala de aula uma prática inovadora e de intervenção com o suporte tecnológico. Portanto, a proposta pedagógica apresentada, pretendeu romper um pouco com as práticas tradicionais e auxiliar os alunos na construção do seu próprio conhecimento tornando-os sujeitos autônomos e participativos.

Após a aplicação das atividades sequenciadas, analisamos os resultados obtidos e constatamos que houve uma resignificação da aprendizagem e que foram criadas novas possibilidades de leitura e produção escrita, usando o ciberespaço como recurso didático.

REFERÊNCIAS

BRASIL (1998) Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF.

KRESS, G. Literacy in the new media age. New York: Routledge, 2003.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. Desvendando os segredos do texto. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MACHADO, Ana Maria, como e porque ler os clássicos universais desde cedo, Rio de Janeiro: objetiva, 2002.

PRIMO, Alex. Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RAMALHO, Viviane & RESENDE, Viviane de Melo. Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. Parábola, 2012.

SANTAELLA, Lucia. Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2006

TAVARES, K. A; BECHER-COSTA, S. B. A.; FRANCO, C. P. (orgs). Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

WADSWORTH, Barry. Inteligência e Afetividade da Criança. 4. Ed. São Paulo : Enio Matheus Guazzelli, 1996.

O GÊNERO SEMINÁRIO ESCOLAR COMO OBJETO DE ENSINO PARA UMA TURMA DE 8ºANO DO FUNDAMENTAL.

SUELLEM FERNANDES DA SILVA (UFPA)[1]
RAIANE MIRANDA GOMES (UFPA)[2]

RESUMO: O presente trabalho é resultado de uma experiência docente vivenciada durante a disciplina Estágio Supervisionado II - Língua Portuguesa e suas Literaturas no Ensino Fundamental (6° ao 9º ano). A experiência se deu com uma turma de 8º do ensino fundamental, de uma escola particular, localizada na cidade de Bragança-PA. Trata-se da aplicação de uma sequência didática, que tem como gênero o seminário escolar, cujo objetivo foi desenvolver nos alunos a capacidade de adquirir uma postura adequada não só dentro da sala de aula, como em todas as esferas de sua vida que necessitam de uma mudança comportamental. Quanto à metodologia, utilizamos o registro das aulas através da gravação de vídeos das apresentações dos alunos, que nos auxiliaram com a aplicação da didática, além da aplicação de questionários. Então, partindo da maior dificuldade que percebemos, que foi a falta de postura dos alunos, no momento de uma exposição oral, estejam eles no papel de expositor ou de plateia, concluímos que o gênero *seminário* era o mais eficaz a se trabalhar com eles, com vista a facilitar o trabalho dos professores. Utilizamos como aposte teórico a autora Helena Chaves (CHAVES, 2008), que faz uma detalhada descrição do gênero. Segundo a autora, ensinar o gênero "seminário", provavelmente, não só traria um retorno imediato no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de uso da linguagem oral e da escrita, mas também permitiria a ampliação significativa da aprendizagem dos alunos nos diversos campos do saber, bem como a sua valorização social na medida em que o aluno passa a usar a linguagem, em situações públicas as mais diversas, com mais competência e segurança. E, de fato a aplicação da sequência didática nos trouxe resultados positivos, pois os objetivos previstos foram alcançados.

PALAVRAS-CHAVES: Sequência didática; Gênero seminário; Aprendizagem.

ABSTRACT: This work is the result of teaching experience lived during the discipline Supervised Internship II - Portuguese Language and its Literatures in elementary school (6th to 9th grade). The experience took place with an 8th class of elementary school, a private school located in the city of Bragança-PA. It is the application of a didactic sequence, whose gender school seminar, which aimed to develop in students the ability to acquire a suitable position not only in the classroom, as in all areas of your life that need a behavioral change. As for the methodology, we use the log school by recording videos of the presentations of the students who helped us with the implementation of teaching, as well as questionnaires. Then, starting from the biggest difficulty we realized that was the lack of attitude of students at the time of an oral presentation, whether they are in the role of speaker or audience, we conclude that the seminar genre was the most effective to

[1]suellem.fernandes94@gmail.com
[2]mirandaraiane24@gmail.com

work with them, to facilitate the work of teachers. We used as theoretical bet Helena Chaves author (KEYS, 2008), which is a detailed description of the genre. According to the author, teach the genre "seminar" probably not only bring instant feedback with regard to the development of use of skills of oral and written language, but also allow significant expansion of student learning in various fields of know, as well as its social value as the student begins to use the language in the various public situations with more competence and safety. And indeed the application of didactic sequence brought us positive results, as the planned objectives have been achieved.

KEYWORDS: Teaching sequence; Seminar genre; Learning.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma experiência docente vivenciada durante a disciplina Estágio Supervisionado II - Língua Portuguesa e suas Literaturas no Ensino Fundamental (6° ao 9º ano). A experiência se deu com uma turma de 8º do ensino fundamental, de uma escola particular, localizada na cidade de Bragança-PA. Trata-se da aplicação de uma sequência didática, que tem como gênero o seminário escolar. Foram uma semana de observação e uma semana de regência e, durante as observações, deveríamos escolher um gênero textual para trabalhar com a turma, de acordo com suas dificuldades percebidas em sala de aula. Então, percebendo que a maior dificuldade dos alunos era a falta de postura durante as aulas, o que acabava dificultado o trabalho dos professores, resolvemos levar algo que corroborasse com tal problema. Montamos a sequência didática baseadas no referido gênero e, durante o período de regência, a aplicamos, obtendo o sucesso desejado.

OBJETIVO

Desenvolver nos alunos a capacidade de adquirir uma postura adequada (que seria a compreensão do papel que se assume durante uma exposição oral pública, tanto do expositor quanto da plateia, por meio do gênero seminário) não só dentro da sala de aula, como em todas as esferas de sua vida que necessitam de uma mudança comportamental.

JUSTIFICATIVA

A escolha desse gênero surgiu a partir das observações feitas na turma que nos foi concedida, a qual pudemos observar e conhecer um pouco. Então, partindo da maior

dificuldade que percebemos, que foi a falta de postura dos alunos, no momento de uma exposição oral, estejam eles no papel de expositor ou de plateia, concluímos que o gênero *seminário* é o mais eficaz a se trabalhar com eles, haja vista que estão quase chegando ao último ano do ensino fundamental maior, não obstante estarão cursando o ensino médio, e necessitam adquirir uma postura adequada para se portarem em qualquer esfera da vida e, sobretudo na sala de aula, pois a falta desse comportamento adequado em situações orais formais e públicas, acaba dificultando o trabalho dos professores.

MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO SEMINÁRIO

O gênero Seminário é de extrema importância para desenvolver uma boa postura nos alunos, pois eles precisam saber que, dependendo do local onde nos encontramos, devemos adotar uma postura adequada. Além do mais, o gênero possui um caráter educativo, como afirma Chaves (2008):

> Diferentemente dos outros gêneros que se realizam por meio da exposição oral, como a *comunicação acadêmica, a conferência científica ou o discurso de palanque*, por exemplo, *o seminário escolar* pode ser definido como um gênero específico do contexto escolar, de ocorrência predominante na sala de aula e que é, de certa forma, monitorado por um professor ou por uma banca apreciadora, ou seja, além do caráter educativo, tem também caráter avaliativo: pode transformar-se em uma nota ou conceito. É, portanto, uma situação comunicativa tensa, de assimetria tripolar, como um triângulo escaleno em que, em um lado está a classe, na função de auditório, pronta para ouvir, aprender com o expositor e apoiá-lo, no sentido de solidarizar-se a ele quanto à avaliação que receberá; no outro lado está o expositor, na condição de "especialista" no assunto em pauta, mas especialista em relação ao auditório, para quem pretende transmitir informações que supõe lhe sejam novas e interessantes, e não em relação à banca apreciadora; e, finalmente, no terceiro lado do triângulo está a banca apreciadora, detentora maior do saber exposto e, portanto, com poder para dar um parecer crítico-sugestivo ou uma nota, de aprovar ou reprovar a exposição, conforme a finalidade a que serve. O expositor tem consciência desses três pólos, por isso, ao mesmo tempo em que busca interagir com o auditório na tentativa de diminuir a assimetria que os separa, não perde de vista a banca, a quem pretende convencer da qualidade da sua pesquisa e explanação. (CHAVES, 2008, p. 72 e 73).

Segundo a autora, ensinar o gênero "seminário", provavelmente, não só traria um retorno imediato no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de uso da linguagem oral e da escrita, mas também permitiria a ampliação significativa da

aprendizagem dos alunos nos diversos campos do saber, bem como a sua valorização social na medida em que o aluno passa a usar a linguagem, em situações públicas as mais diversas, com mais competência e segurança.

Para construirmos a sequência didática, utilizamos os autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, que descrevem e detalham aspectos do gênero seminário, no livro didático *Português, Linguagens Volume I Ensino Médio*, de 2005:

PLANEJAMENTO E PREPARAÇÃO DE UM SEMINÁRIO

Para a produção do seminário, é necessária uma organização prévia, que envolve várias etapas. A primeira delas é a pesquisa sobre o tema proposto e a coleta de dados para a exposição.

PESQUISA, TOMADA DE NOTAS E PRODUÇÃO DE ROTEIRO

Como a finalidade do seminário é transmitir para os ouvintes conhecimentos sobre o assunto pesquisado, o apresentador deve se colocar na posição de um especialista no assunto em foco. Isso quer dizer que ele deve demonstrar conhecer o tema mais do que lhe confere autoridade para discorrer sobre o assunto com segurança.

Para conquistar a condição de especialista no assunto e ganhar respeito do público, o apresentador pode adotar os seguintes procedimentos:

1. Pesquisar em bibliotecas, na internet, em locadoras quais livros, jornais, revistas especializadas, enciclopédias, vídeos, etc. poderão servir de fontes de informação sobre o tema.

2. Tomar notas, resumir ou reproduzir textos verbais e não verbais que possam ser úteis. Esse trabalho tem em vista a produção de um roteiro próprio do apresentador e consiste em anotar dados históricos ou estatísticos, citações, comparações, exemplos, etc.

3. selecionar e organizar as informações, tendo em vista os passos da exposição:

- Como introduzir, desenvolver, e concluir a exposição;
- Quais subtemas serão abordados no desenvolvimento;

- Quais exemplos ou apoios (gráficos, dados estatísticos) serão utilizados para fundamentar a exposição;
- Que materiais e recursos audiovisuais (cartazes, apostilas, lousa, retroprojetor, datashow, microfone, etc.) serão necessários.

Nesse planejamento, devem ser levadas em conta as características do público-alvo, como faixa etária, tipo de interesse, expectativas e conhecimentos prévios em relação ao tema abordado, etc. Convém planejar um encaminhamento interessante para a exposição, como, por exemplo, intercalar o uso da voz com o uso de recursos audiovisuais.

4. redigir um roteiro que permita visualizar não apenas o conjunto das informações que serão apresentadas, mas também a sequência em que isso vai ocorrer. Esse roteiro deve conter algumas informações-chave que orientem o pensamento do apresentador durante a exposição, indicações de recursos audiovisuais, se for o caso, textos de autoridades ou especialistas que serão citados pelo apresentador, etc. Atenção: esse roteiro não deve ser lido integralmente durante o seminário. Antes da exposição, ele serve para organizar as ideias do apresentador; durante a exposição, serve de apoio para que o apresentador se lembre de informações e tópicos básicos, além do andamento da apresentação.

APRESENTAÇÃO DE UM SEMINÁRIO

Durante a exposição, podem ocorrer fatos não previstos. Por exemplo, o público pode não compreender bem o conteúdo da exposição: um aparelho audiovisual pode não funcionar; um integrante do grupo pode faltar ou ficar nervoso e esquecer o texto; uma cartolina pode cair da parede; etc. Por isso, é preciso estar atento a vários aspectos simultaneamente e, de acordo com a necessidade, introduzir modificações e improvisar soluções a fim de alcançar o melhor resultado possível.

SEQUÊNCIA E ANDAMENTO DA EXPOSIÇÃO

Abertura: alguém (geralmente o professor) faz uma apresentação inicial breve e dá a palavra ao apresentador. Faz isso com palavras como “Vocês agora vão assistir ao seminário preparado por fulano...”.

Tomada da palavra e cumprimentos: o apresentador deve, primeiramente, colocar-se à frente da plateia, cumprimenta-la e tomar a palavra, podendo utilizar-se de alguns marcadores, como "vou tentar-lhes explicar hoje..."; "vou abordar primeiramente....depois....enfim....", " o assunto de meu seminário é..."; " vamos começar por..."

Apresentação do tema: o apresentador diz qual é o tema, fala da importância de abordá-lo nos dias de hoje, esclarece o ponto de vista sob o qual irá abordá-lo e, no caso de se tratar de um tema amplo, delimita-o, isto é, indica qual aspecto dele será enfocado. Por exemplo, se o tema é a poluição do meio ambiente, a delimitação pode consistir em enfocar apenas a poluição dos rios. Esse momento do seminário tem em vista despertar na plateia curiosidade sobre o tema.

Exposição: o apresentador segue o roteiro traçado, expondo cada uma das partes, sem atropelos. Ao término de cada uma, deve perguntar se alguém quer fazer alguma pergunta ou se pode ir adiante. Na passagem de uma parte para a outra, deve dar a entender que não há ruptura, e sim uma ampliação do tema. Para isso, deve fazer uso de certos recursos linguísticos, como *Outro aspecto que vamos abordar..., Se há esses aspectos negativos, vamos ver agora os aspectos positivos...*

Conclusão e encerramento: o apresentador retoma os principais pontos abordados, fazendo uma síntese deles; se quiser, pode mencionar aspectos do tema que merecem ser aprofundados em outro seminário; pode também deixar uma mensagem final, algo que traduza o seu pensamento ou o pensamento do grupo ou de um autor especial. No final, agradece a atenção do público e passa a palavra a outra pessoa.

Tempo: o apresentador deve estar atento ao tempo previsto e, de acordo com o andamento do seminário, ser capaz de introduzir ou eliminar exemplos e aspectos secundários, caso haja necessidade, a fim de se ajustar ao tempo estipulado.

POSTURA DO APRESENTADOR

- O apresentador deve preferencialmente falar em pé, com o roteiro nas mãos, olhando para o fundo da sala. Sua presença deve expressar segurança e confiança.

- A fala do apresentador deve ser alta, clara, bem articulada, com palavras bem pronunciadas e variações de entonação, a fim de que a exposição não fique monótona.
- Ao olhar para o roteiro, o apresentador deve fazê-lo de modo rápido e sutil, sem que seja necessário interromper o fluxo da fala ou do pensamento. Além disso, ao olhar o roteiro, não deve abaixar demasiadamente a cabeça, a fim de que a voz não se volte para o chão. O roteiro deve ser rapidamente olhado, e não lido (a não ser no caso de leitura de uma citação), pois tal procedimento geralmente torna a exposição enfadonha.
- O apresentador nunca deve falar de costas para a plateia, mesmo que esteja escrevendo na lousa ou trocando uma transparência no retroprojetor. Nessas situações, deve ficar de lado e falar com a cabeça virada na direção do público, a fim de que sua voz seja ouvida por todos.
- O apresentador deve se mostrar simpático ao público e receptivo a participação da plateia.

USO DA LINGUAGEM

Nos seminários, predomina a variedade padrão da língua, embora possa haver maior ou menor grau de formalismo, dependendo do grau de intimidade entre os interlocutores. Assim:

- O apresentador deve evitar certos hábitos da linguagem oral, como a repetição constante de expressões como *tipo, né?, tá? E ahnn*..., pois elas prejudicam a fluência da exposição;
- O apresentador deve estar atento ao emprego de vocábulos e conceitos específicos da área pesquisada e explicar ao público seu significado sempre que houver necessidade;
- Durante a exposição, o apresentador deve fazer uso de *expressões de reformulação*, isto é, aquelas que permitem explicar de outra forma uma palavra, um conceito, ou uma ideia complexa. As mais comuns são: *isto é, quer dizer, como, por exemplo, em outras palavras, vocês sabem o que é isso?*;

- Deve também fazer uso de expressões que confiram continuidade ao texto, como *além disso, por outro lado, outro aspecto, apesar disso*, etc.

APRESENTAÇÃO DE UM SEMINÁRIO EM GRUPO

Além das orientações dadas anteriormente, a exposição em grupo exige atenção quanto a mais alguns aspectos específicos.

- Cada integrante do grupo pode ficar responsável pela apresentação de uma das partes do seminário. Entretanto, entre as exposições de um participante e a de outro deve haver *coesão*, isto é, não pode haver contradição entre as exposições nem ser dada a impressão de que uma fala é independente de outra.
- Cada exposição deve retomar o que já foi desenvolvido e acrescentar, ampliar. Além disso, devem ser empregados elementos linguísticos de coesão, como "*Além* das causas que fulano comentou, *vejamos agora* outras causas, menos conhecidas...", "Vocês viram as consequências desse problema no meio urbano; *agora, vão conhecer* as consequências do mesmo problema do meio rural..."
- O grupo todo deve se "especializar" no assunto em foco. Além de conferir maior segurança às exposições individuais, isso permite também que todos respondam com tranquilidade a qualquer pergunta feita pelo público.
- Devem ser evitadas atitudes que desviem a atenção do apresentador, como conversas entre os membros do grupo e uma pessoa da plateia, movimentos, ruídos ou brincadeiras que atrapalhem a exposição. Não há obrigatoriedade de que todos fiquem em pé enquanto um dos integrantes do grupo faz sua apresentação.
- Enquanto um dos apresentadores expõe, os outros podem contribuir manuseando os equipamentos (transparência, vídeo), trocando cartazes, apagando a lousa ou simplesmente ouvindo.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA GÊNERO SEMINÁRIO

Oficinas	Objetivos	Atividades	Materiais	Duração
• Apresentação da situação (proposta e gênero)	• Motivar a turma • Organizar os grupos	• Esclarecimento sobre o gênero e sobre a proposta de trabalho • Escolha do tema • Divisão dos grupos	• Quadro, papel, caneta	07/06 Terça-feira Será utilizado apenas um horário de aula da professora. Tempo: 45min
• Apresentação das primeiras exposições • Gravação (filme) das exposições	• Possibilitar aos alunos a construção de uma representação inicial do gênero.	• Exposição dos temas escolhidos,	• Datashow e filmadora.	08/06 Quarta-feira Serão utilizados 3º e 4º horários de aula da professora Tempo: 90min
• Reflexão sobre os seminários e o desempenho dos alunos.	• Observar as competências e dificuldades na primeira exposição e refletir a respeito delas, com vistas à uma reelaboração para a próxima exposição • Tomar consciência	• Amostra do vídeo das exposições dos alunos • Socialização das dificuldades encontradas nas exposições e avaliação coletiva • Planejamento de uma reformulação para novas exposições (exposições finais)	• Data show, nootbook, caixinhas de som, vídeo dos seminários, material teórico do gênero e cadernos de anotações	10/06 Sexta-feira Será utilizado o 1º horário de aula da professora Tempo: 45min

	de suas capacidades e dificuldades, através de uma avaliação coletiva das exposições que foram feitas.			
• Caracterização do gênero (estrutura interna da exposição; papeis e postura de expositores e plateia)	• Ampliar os conhecimentos sobre a estrutura interna da exposição; os papeis e a postura de expositores e plateia.	• Leitura e explicação dos materiais teóricos, com esclarecimento de supostas dúvidas • Visualização do vídeo modelo sobre o gênero	• Materiais escritos com informações sobre o gênero • Vídeo modelo de um seminário • Data show, nootbook e caixinha de som.	14/06 Terça-feira Será utilizado o 1° horário de aula da professora Tempo: 45min
• Exposição e avaliação final	• Avaliar e comparar a aprendizagem em relação ao seminário inicia	• Exposição dos grupos e discussão da comparação com o primeiro seminário	• Critério dos alunos	16/06 Sexta-feira Serão utilizados 1º e 2º horários de aula da professora Tempo: 90min

REFERÊNCIAS

CHAVES, Maria Helena Rodrigues. *O gênero seminário escolar como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2008.

GONÇALVES, Adair Vieira. O gênero "seminário" como objeto de ensino-aprendizagem: modelo didático. V SIGET. Caxias do Sul-RS, 2009.

MAGALHÃES, Thereza Cochar / CEREJA, WILLIAM, Roberto. Português Linguagens Volume I Ensino Médio. 5ª edição, São Paulo 2005.

POSSIBILIDADES DE ENSINO DOS CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Jakeline Lins da Silva (UFPA)[1]
Amélia Mesquita A.M.(UFPA)[2]

RESUMO: O presente trabalho se propõe a discutir as possibilidades de ensino da língua portuguesa a partir das experiências de alunos com deficiência visual. Diante disso, busca-se responder as seguintes questões: De acordo com a literatura sobre as práticas curriculares no contexto da inclusão, quais dificuldades e possibilidades para o ensino da língua portuguesa para o aluno com D.V.? Segundo os alunos com deficiência visual, que dificuldades são mais frequentes no seu processo de acessibilidade aos conteúdos da língua portuguesa? Ao responder tais questões objetiva-se conhecer através da entrevista com os alunos com deficiência visual, como se dá o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e assim, identificar quais as estratégias que os alunos com D.V. sugerem como possibilidade de ensino. A pesquisa se desenvolveu numa abordagem qualitativa, por meio do estudo de campo, utilizando primeiramente o levantamento bibliográfico e em seguida a entrevista semiestruturada, tendo como sujeitos 2 alunas com deficiência visual. Diante das análises empreendidas foi possível concluir que as aulas de língua portuguesa para os alunos com D.V. ainda se faz muito através da oralização e do texto em tinta. Os sujeitos ainda apontam para a necessidade de acessibilidade aos recursos tecnológicos e materiais em braile, como meio facilitador da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Deficiência visual; Ensino da Língua Portuguesa.

ABSTRACT: The present work proposes to discuss the possibilities of teaching the Portuguese language from the experiences of students with visual impairment. In view of this, it is sought to answer the following questions: According to the literature on curricular practices in the context of inclusion, what difficulties and possibilities for teaching the Portuguese language to the student with D.V.? According to students with visual impairment, what difficulties are most frequent in their process of accessibility to the contents of the Portuguese language? In answering these questions, the objective is to know through the interview with the visually impaired students how the process of teaching and learning of the Portuguese language occurs and thus to identify the strategies that students with D.V. Suggest as a teaching possibility. The research was developed in a qualitative approach, through the field study, using first the bibliographic survey and then the semi-structured interview, having as subjects 2 students with visual impairment. In view of the analyzes undertaken, it was possible to conclude that the Portuguese language classes for students with D.V. Still much is done through the oralization and the text in ink.

[1]Programa de iniciação a docência, Capes.
Jakelins13@yahoo.com.br
[2]Programa de iniciação a docência, Capes.
Amelia.mesquita05@gmail.com

The subjects still point to the need for accessibility to technological and material resources in braille, as a facilitating means of learning.

KEYWORDS: Inclusion; Visual impairment; Teaching of the Portuguese Language.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi motivada por meio da participação no projeto (PIBID) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), que teve início em março de 2014, o qual traz como tema *"Formação de professores para uma escola inclusiva: ações colaborativas entre o ensino superior e escola básica em municípios paraenses".* O projeto possibilitou a efetuação de pesquisa de campo e de intervenção durante dois anos em escolas do município (com os anos iniciais) e em escolas estaduais (em anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O projeto tinha como finalidade estimular os alunos de licenciatura de diferentes áreas a conhecer a realidade da educação inclusiva em escolas públicas, que atendiam crianças em situação de deficiência e também exercer a docência para o enriquecimento em sua formação profissional. Dessa forma, tivemos tanto a oportunidade de estar em contato direto com o ambiente escolar, quanto com alunos em situação de deficiência.

A partir dos estudos sobre inclusão e das pesquisas nas escolas, percebemos que ainda há uma grande resistência no que se refere a inclusão dos alunos na sala de aula regular por parte de alguns docentes, principalmente nas áreas específicas. Desse modo, constatamos a importância de se trabalhar a questão da acessibilidade dos conteúdos para o ensino de português para alunos com deficiência visual.

Dessa forma, é importante lembrarmos que uma escola inclusiva é aquela que consegue incluir o aluno de forma igualitária. De acordo com Aranha (2004, p.07), "a escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respeitando a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades". É fundamental a construção de um novo conceito de escola de forma que se valorize as diferenças, o acesso, a participação e aprendizagem de todos no ambiente escolar.

Diante dessa perspectiva, se faz fundamental pensar sobre a realidade estrutural e metodológica do ensino da língua portuguesa e refletir como estão sendo trabalhados esses conteúdos. Essa questão é muito importante para que haja uma compreensão maior das necessidades das pessoas que apresentam deficiência visual, pois os alunos que apresentam deficiência visual precisam que o professor crie estratégias e mecanismos para que eles consigam ter acesso aos conteúdos.

De acordo com os PCN´s terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa (1998), têm como um dos principais objetivos, "que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas". Ou seja, dar condições para que os sujeitos sejam críticos e autônomos. Ainda enfatizam que,

> 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 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. (PCN´s, 1998, p.27).

Conforme o exposto acima, a linguagem é de fundamental importância para que as práticas sociais aconteçam, pois em todos os momentos precisamos nos comunicar. E por isso é essencial criar mecanismos para que se desenvolvam no aluno capacidades de saber usar a linguagem em diversos contextos, de modo a possibilitar-lhe o uso para suprir necessidades sociais e individuais que a linguagem permite ao sujeito. Como afirma Brasil (2006), "um programa que se proponha a enriquecer o desenvolvimento da linguagem do aluno cego tem que ser flexível, significativo para a realidade sociocultural, dinâmico, fundamentado em objetivos diversificados e realistas".

Dessa forma, a necessidade da inclusão de alunos com deficiência visual parte de um ensino tendo como foco a aprendizagem do aluno, sendo necessário para tanto estratégias que possibilitem um melhor aprendizado. Assim, serão discutidas estratégias a serem usadas no ensino de língua portuguesa, tendo em vista que:

> Cabe, portanto, à escola, viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não

> consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. (BRASIL, 2006, p. 130).

Considerando o exposto acima, a escola deve disponibilizar estratégias de acessibilidade aos alunos com deficiência visual, para que possam compreender e interpretar os textos, assim, também como desenvolver o uso da linguagem de modo eficiente.

Contudo, sabemos das necessidades que o aluno com deficiência visual encontra quando se depara com o ambiente escolar e sabemos que a presença desses alunos nas escolas regulares é cada vez maior. Então, para que tais alunos não se sintam excluídos dentro da sala de aula se faz necessário que a escola como um todo e em especial os professores desenvolvam estratégias para o aluno se sentir de fato incluído, estratégias essas que permitam a participação e interação dos alunos nas atividades, possibilitando-lhes o desenvolvimento e a construção do conhecimento.

De acordo com Brasil (2005, p.10), “ajustes que cabem ao professor desenvolver e implementar para garantir o acesso do aluno com necessidades especiais como: criar condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno na sala de aula”.

Sendo assim, a presente pesquisa se propõe discutir, a partir das experiências dos alunos em situação de deficiência visual matriculados em sala regulares, quais as dificuldades e possibilidades de ensino da língua portuguesa.

Diante das questões apresentadas esta pesquisa tem como objetivo: conhecer como ocorre o processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa por alunos com deficiência visual; identificar quais as principais estratégias esses alunos sugerem como possibilidade de ensino para a facilitação da aprendizagem dessa disciplina e apresentar algumas estratégias de acessibilidade para o ensino da língua portuguesa.

2 METODOLOGIA

Para a elaboração desse trabalho adotamos uma abordagem qualitativa que, segundo Godoy (1995, p 92), “tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental”.

Utilizamos, a princípio, o levantamento bibliográfico em seguida, realizamos a entrevista semiestruturada, tendo como sujeitos alunos com deficiência visual. Desse

modo, a entrevista foi aplicada com 2 alunas que estudam em uma mesma escola da rede estadual do município de Bragança, mas são de séries diferentes, uma está cursando o 7º ano e a outra o 9º, por isso em alguns momentos das análises dos dados optou-se em trabalhar somente com os conteúdos do 7º e 9º ano em função das séries em que as alunas se encontravam.

Utilizamos a pesquisa de campo a qual permitiu colher informações suficientes para a base deste trabalho, sendo esta definida por Minayo (2010, p. 61) como,

> O *trabalho de campo* permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os "atores" que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz a pesquisa social.

Para os procedimentos do trabalho, realizamos um roteiro de entrevista com perguntas semiestruturadas, tornando a entrevista mais flexível e deixando os entrevistados mais à vontade para responder as questões. Como afirma Minayo (2010, p. 87 e 64), "a entrevista semiestruturada, combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação pelo investigador".

Dessa forma, elaboramos a entrevista com 8 perguntas direcionadas ao objeto de estudo, partindo das experiências dos alunos em situação de deficiência visual, matriculados em salas regulares, e questionando aos alunos em situação de deficiência visual, quais seriam as suas principais dificuldades e o que eles apontariam como possibilidades de acessibilidade de ensino da língua portuguesa.

Para análises dos dados coletados, fizemos uso da analise de conteúdo, que para Minayo (2010, p 84),

> Através da analise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado". Ou seja, a análise de conteúdo permite fazer uma análise mais detalhada da entrevista, procurando identificar e interpretar os dados obtidos, para que se possa alcançar um resultado preciso.

3 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PELO OLHAR DO ALUNO COM D.V. – ALGUNS APONTAMENTOS.

Para preservar a identidade dos entrevistados, denominamos os sujeitos da pesquisa, de aluna A e aluna B. A aluna A está cursando o 7º ano do ensino fundamental, tem 31 anos e estuda na Escola Albino Cardoso, localizada na zona rural do município de Bragança, ressaltamos que ela sabe braille, mas ainda apresenta algumas dificuldades relacionada ao sistema braille. A Aluna começou a estudar somente aos 27, e em uma turma com crianças de 6 anos. E decorrência disso, a aluna fazia reclamações por estar em uma turma com sujeitos de idade muito menor, em consequência a professora que realizava o seu acompanhamento juntamente com a equipe pedagógica efetuaram uma avaliação e a promoveram para duas séries á frente.

Ressaltamos que essa aluna estudava com crianças menores porque residia no interior do município de Bragança/Pa e lá não havia turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo a própria aluna, esse atraso escolar, foi ocasionado pelo desconhecimento dos familiares sobre as possibilidades de aprendizagens que um sujeito cego pode desenvolver, por isso, iniciou os estudos apenas quando adulta.

Já a aluna B tem 18 anos está cursando o 9º ano do Ensino Fundamental e estuda na mesma escola que a aluna A, e se difere dela por dominar muito bem o braille.

Durante a análise da entrevista foi possível identificarmos que a aluna A, apresentava muitas dificuldade com relação à leitura e à produção de textos, pois, quando nos detivemos em relação a questão da aprendizagem dos conteúdos da língua portuguesa, ela mencionou que tinha algumas dificuldades em relação à leitura e à escrita, como podemos contatar no trecho de sua fala.

Tenho muita dificuldade em produzir textos e a leitura, ainda não consigo criar um texto sozinha, não tenho ideia do que escrever.

Como vimos, talvez essa dificuldade seja atribuída à falta de acesso à materiais adaptados, o que torna a vida escolar muito dificultosa, pois, para uma aprendizagem satisfatória, o aluno cego precisa de material que o ajude no acompanhamento das aulas, como cita Silva (2004, pg.04),

> É, portanto, primordial que todos os educandos, e em particular, o aluno cego, disponham de todos os recursos necessários para ter acesso ao

> currículo comum, já que a dificuldade dos alunos cegos não está relacionada aos conteúdos a serem adquiridos, mas aos meios com os quais o sistema educativo conta para ensiná-los, podendo ocorrer o paradoxo de haver o aluno incluindo fisicamente na sala de aula, mas precisando de integração educativa propriamente dita.

Considerando o que autora expõe, os materiais e recursos são essenciais para aprendizagem do aluno cego, pois não adianta ter simplesmente o aluno na sala de aula, se ele não for incluído nas aulas. Então, fornecer materiais necessários ao aluno vai fazê-lo desenvolver habilidades com a leitura e a produção de textos e, com certeza, seu aprendizado será muito mais eficaz.

Outro ponto a ser considerado, e que os sujeitos evidenciaram, é a necessidade de a escrita estar sempre acompanhada da leitura. Esse é um dos pontos muito importantes para que os indivíduos cegos consigam desenvolver de forma satisfatória as duas habilidades, pois para as alunas é primordial que escrita e leitura sejam realizadas lado a lado. Vejamos o trecho em que os sujeitos evidenciam essa necessidade.

Aluna A: *Tem alguns assuntos que não consigo entender só ouvindo, só consigo entender melhor quando copio no meu caderno, pois quando chego em casa minha irmã lê para mim.*

Aluna B: Existe também alguns assuntos que preciso escrever para poder entender porque quando ele passa apenas texto em tinta não tenho como ler, então ele tem que lê pra mim, as vezes ele pede pra mim escrever só os tópicos principais.

Como podemos constatar na fala das alunas, a necessidade da escrita é muito grande para se entender o conteúdo como um todo e, como sabemos, o ensino para indivíduos cegos muitas vezes se realiza mais através da linguagem oral, considerando que a linguagem é um dos principais meios para que a comunicação com o aluno aconteça. Como cita Ferreira (2014), “para o cego, a linguagem assume um papel ainda mais vincado, pois as informações às quais não tem acesso podem ser parcialmente verbalizadas”.

Porém, não podemos ficar apenas na linguagem oral, precisamos juntar a leitura e a escrita, de foma que ambas caminhem em sincronia, já que o aluno tem essa necessidade e essa junção é fundamental para aluno conseguir melhorar o aprendizado, pois essas duas habilidades quando unidas, permitem ao aluno com deficiência visual o desenvolvimento escolar, da mesma forma que os alunos videntes.

> É relevante pensar que é preciso inserir as crianças com deficiência visual em situações em que a leitura e a escrita sejam utilizadas de forma significativa e de preferência em situações reais, adequadas ao gênero textual e ao contexto de utilização. Se para as crianças videntes as ilustrações passam a ser mais um atrativo, para as com deficiência visual o uso de descrições ou objetos/situações que possam dar vida às situações da leitura e escrita precisa ser promovido. (BRASIL *apud* DOMINGUES, 2010, p. 45).

Conforme a citação acima, não podemos deixar de criar estratégias para trabalhar a leitura e a escrita na sala de aula, mas devemos ter em mente que não pode ser qualquer tipo de leitura e escrita, tem que ser textos contextualizados à realidade do aluno, para que essas atividades de ler e escrever, tornem-se importantes e façam sentido para os sujeitos e assim, criem e despertem o prazer no ato de ler e escrever.

3.1 Necessidades de acessibilidade – A tecnologia como recurso facilitador.

É importante lembrarmos que o desenvolvimento da leitura e escrita ocorrerá para o aluno cego através do sistema braille. Apesar da grande importância, tem-se visto um desuso do braille. Pois, com o surgimento e a evolução das novas tecnologias, esse ficou um pouco de lado, isso ocorre, muitas vezes devido a ausência de materiais escritos em braille e a existência de muitos livros falados.

Como mencionado acima, os sujeitos entrevistados chamam a atenção para a falta de material adaptado, principalmente a adaptação feita para o braille, uma vez que elas não têm acesso a esse material, como destaca Amiralian (2009, p. 34), “os cegos estão impedidos da aprendizagem da leitura e escrita pelos meios comuns. A escrita Braille veio, sem dúvida, a se tornar sua ferramenta básica”. Essa ausência de material adaptado acaba tornando a aprendizagem mais difícil Como é ressaltado tanto pela aluna A, quanto pela aluna B.

Eu tenho um pouco de dificuldade quando ele passa texto em tinta, porque não tenho como ler, essa minha dificuldade se dá devido não ter material em braille

Como podemos constatar nos discursos das alunas, o texto em tinta ainda prevalece nas aulas de língua portuguesa, sendo que essa forma é muito difícil para as alunas entrevistadas fazerem o acompanhamento das aulas, pois elas não têm como acompanharem a aula igual aos alunos videntes, nesse cenário se houvesse uma atividade de leitura, elas não realizariam devido as circunstancias inviáveis. Por isso, ter material em braile é fundamental para que o aluno cego participe ativamente.

Podemos compreender que,

> Tal como a leitura visual, a leitura braille leva os conhecimentos ao espírito através de mecanismos que facilitam a medição e assimilação pessoal daquilo que se lê. O braille permite estudar os quadros em relevo e ler eficientemente livros técnicos e em línguas estrangeiras. O braille é, ainda, o único meio de leitura disponível para surdocegos. Por outro lado, a perfeição na escrita depende muito da leitura braille que cada um faz, pois é através dela que entra em contacto com a estrutura dos textos, da ortografia e da pontuação. (FERREIRA, 2014, p. 24 *apud* LAGES & BAPTISTA, 2000, p. 15 e16).

Considerando o exposto acima demarcamos que o material em braille é essencial para a aprendizagem do aluno cego. É uma das formas mais eficazes, pois além de possibilitar o aluno a ler, ainda possibilita conhecer como realmente se constrói um texto, suas formas e estrutura. Por exemplo, se não fosse o contato com o braile, o aluno teria mais dificuldade em saber diferenciar a estrutura do texto oral e do texto escrito. Pois, no texto oral, não há uma grande preocupação com regras gramaticais, regência, vocabulário, já o texto escrito exige maior elaboração, há a preocupação com normas gramaticais etc. Por tanto, é imprescindível, mesmo com as tecnologias, que os alunos com deficiência visual tenham contato com o texto escrito, é valido destacarmos que do mesmo modo que os alunos videntes são estimulados a escrita, o aluno com D.V. também precisa ser, só que por meio do sistema braille.

À vista disso, essa falta de leitura produz consequências talvez não só para a escolarização, quanto para a vida do aluno. De acordo com Ferreira (2014), “um leitor que

lê pouco Braille sentirá mais dificuldade em produzir uma escrita coerente comparativamente com o cego que lê Braille com frequência".

Na análise, também identificamos que as alunas ressaltam muito a questão do computador como recurso facilitador para a sua aprendizagem. As tecnologias são recursos que podem facilitar muito na formação de alunos com deficiência visual. Como enfatiza Rodrigues (2010), as tecnologias e os recursos são uma poderosa ferramenta para favorecer o sucesso na inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, pois estes recursos auxiliam e contribuem para a construção da igualdade de oportunidades. Para as discentes essas tecnologias podem ajudá-las muito, como e demarcado tanto pela aluna A quanto pela aluna B.

Aluna A: o computador seria muito útil para me ajudar no meu processo com a leitura, pois como não tenho computador em casa eu não tenho acesso a nenhum recurso, nem um outro tipo de texto.
Aluna B: Eu tenho computador em casa com o dosvox e isso me ajuda muito, porque sempre procuro outros textos e aulas para ouvir. Mas, na escola eu não tenho e isso dificulta muito.

Dessa maneira, essas novas tecnologias ajudam no desenvolvimento educacional e na própria vida dos sujeitos, como forma de facilitar de forma mais rápida o acesso ao conhecimento. Assim, o computador torna-se uma ferramenta que oportuniza ao aluno o contato com a leitura e com os mais variados tipos de textos, já que existem muito mais recursos com áudio do que escrito em braille.

Diante de todas essas discussões e reflexões, foi possível percebermos com a análise dos dados que as alunas entrevistadas ainda não têm com frequência acesso aos materiais adaptados em braille, acesso as tecnologias. Diante disso, ainda há a necessidade de mais de iniciativa por parte dos gestores e alguns professores no que se refere aos trabalhos em sala de aula com recursos que promovam a independência e autonomia do aluno no ambiente escolar. Outro ponto bastante evidente é que a leitura e escrita ainda são pontos que precisa ser melhores trabalhados, visto que, a ausência de uma reflete naturalmente no desenvolvimento da outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Buscando contribuir para essas discussões, este trabalho se preocupou em focalizar as percepções a partir das experiências dos próprios alunos com deficiência visual que estão matriculados em sala regulares, assim como buscamos focar em quais as dificuldades e possibilidade de ensino da língua portuguesa, com objetivos de conhecer através da entrevista dos alunos, como acontece o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e ainda identificar quais eram essas estratégias que os alunos com D.V. apontavam como possibilidade de ensino.

Diante de tal resultado, foi possível identificarmos que o ensino de língua portuguesa para alunos com deficiência visual na escola comum, ainda está muito voltado para a linguagem oral e o texto em tinta. Essa forma de ensino, se feita repetidamente acaba cansando e tornando-se entediante para o aluno cego. Contudo, sabemos que é difícil para o professor fazer adaptações de materiais, pois exige muito tempo e, na maioria das vezes, o profissional não dispõe desse elemento para organizar sua aula, mas não podemos deixar que isso sirva como justificativa e acabe impedindo medidas simples de acessibilidade na sala de aula em que estejam inseridos alunos em situação de deficiência.

Diante, desses apontamentos, criar metodologias de ensino é um caminho que temos para conseguir que alunos cegos e com baixa visão consigam aprender da mesma forma que os alunos videntes, pois se conseguirmos alcançar tal objetivo os alunos com D.V. poderão concluir os níveis que lhe são exigidos na idade adequada.

Então, o que se espera nesse contexto de inclusão dos alunos com deficiência visual é que sejam oferecidos a eles as mesmas oportunidades de conhecimento que são oferecidos aos alunos que não possuem nenhum tipo de deficiência. As escolas devem propor alternativas e soluções, se adaptando de todas as formas para lidar com as diferenças, buscando o convívio harmônico e produtivo dos alunos, professores, técnicos, especialistas, pais e comunidade, pois todos devem assumir o desafio da descoberta e a superação de limites, construindo novas competências que estejam baseadas na perspectiva de uma educação inclusiva.

5 REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes. **Comunicação e participação ativa: a inclusão de pessoas com deficiência visual**. (Org.) Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade. São Paulo: Vetor, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: v. 3: a escola**. coordenação geral. Brasília/ DF: SEESP/ MEC: 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: Março. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto escola viva: Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola.** Brasília/ DF: MEC/ SEEP, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>. Acesso em: Agosto. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_Especial_MIOLO.pdf>. Acesso em: Setembro. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: Março. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: Abril. 2015.

BRASIL, **Saberes e práticas da inclusão desenvolvendo às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <portal.**mec**.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>. Acesso em: 10 julh. de 2014.

BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol. 2**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: Abril. 2015.

FERREIRA, Anabela Martins. **Atividades de inclusão para alunos cegos e com baixa visão em aulas regulares de língua estrangeira.** Dissertação/relatório/Projeto/IPP-Classificação: Ciclo de Estudos. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/>. Acesso em: Março. 2015

GODOY, A. Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas v, 35. N2 p.57.63. Mar/ Abr.1995. São Paulo. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br>. Acesso em: Julho. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: **O desafio da pesquisa social** *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

RODRIGUES, Eliane Silva. **Inclusão escolar de pessoas com deficiência visual no município de Ipatinga (MG): a perspectiva dos alunos e professores.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2010.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Estratégias de ensino utilizadas, também, com um aluno cego, em classe regular**. Natal/RN. 2004. Disponível em: http://www.ufpi.br/. Acesso em: Agosto. 2015.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E A LÍNGUA DE SINAIS: A COMPREENSÃO DE CONCEITOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PELOS ALUNOS SURDOS DA ESCOLA PROFESSOR BARJONAS LOBÃO

Lilia Ferreira da Luz (Faculdade Pitágoras do Maranhão)[1]
Joselina Cardoso Diniz(Faculdade Pitágoras do Maranhão)[2];
Teresa Cristina Lafontaine (UFMA)[3]

RESUMO: O Brasil é conhecido mundialmente pela sua diversidade de fauna e flora e sofre ameaça pelo crescimento urbano, industrial e pela produção agrícola. Com isso, há a necessidade da manutenção dessa pluralidade natural e cabe a Educação Ambiental, enquanto instrumento que cumpre essa tarefa quando esta passa a ser entendida como processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente. Para isso, devemos respeitar as limitações de cada um e desenvolver propostas de ensino que proporcionem o mesmo entendimento para todos os alunos, de forma a promover uma educação inclusiva. É mister mencionar que o alunado da modalidade educacional inclusiva é constituída por alunos que apresentam as mais variadas deficiências e para cada uma destas se faz necessário uma recurso didático adaptado e/ou código linguístico diferenciado com o intento de proporcionar o entendimento do assunto abordado em sala de aula. No ensino fundamental e, principalmente, o ensino médio, onde temos a Educação Ambiental, mesmo como uma modalidade transversal, faz-se necessária a presença do profissional intérprete para intermediar a comunicação professor x aluno e, por considerar a complexidade do assunto face a fragilidade do vocabulário da língua de sinais na temática em questão, seja por parte do emissor (intérprete), do receptor (alunos surdos) ou pelos centros referencias do ensino e promoção da Língua de Sinais Brasileira. A presente pesquisa nortear-se-á através da abordagem qualitativa, buscando compreender e interpretar comportamentos encontrados em sala de aula, a opinião e as expectativas dos alunos e professores; com caráter exploratório, buscará caminhos que indiquem uma orientação que beneficie os alunos surdos, sua percepção do meio ambiente e a ampliação do seu vocabulário em Libras quanto ao léxico da temática em questão – Educação Ambiental, na Escola Barjonas Lobão.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Formação de Conceitos; Educação Ambiental; Surdo; LIBRAS.

ABSTRACT: Brazil is known worldwide for its diversity of fauna and flora and is threatened by urban, industrial and agricultural production. With this, there is a need to maintain this natural plurality and Environmental Education is an instrument that fulfills this task when it

[1] liliandaluz@hotmail.com.
[2] joselinadiniz@hotmail.com
[3] teresa_artur@hotmail.com

is understood as processes through which the individual and the community build social values, knowledge, skills, attitudes and Competences aimed at the conservation of the environment. For this, we must respect the limitations of each one and develop teaching proposals that provide the same understanding for all the students, in order to promote an inclusive education. It is necessary to mention that the pupil of the inclusive educational modality is made up of students who present the most varied deficiencies and for each one of them an adapted didactic resource and / or differentiated linguistic code is necessary in order to provide an understanding of the subject addressed in the room of class. In primary education, and especially in secondary education, where we have Environmental Education, even as a transversal modality, the presence of the professional interpreter is necessary to mediate the teacher-student communication and, considering the complexity of the subject in the face of fragility Of the sign language vocabulary in the subject matter, either by the sender (interpreter), the receiver (deaf students) or by the reference centers of the teaching and promotion of the Brazilian Sign Language. The present research will be guided by the qualitative approach, seeking to understand and interpret behaviors found in the classroom, the opinion and expectations of students and teachers; With an exploratory character, will seek ways that indicate an orientation that benefits the deaf students, their perception of the environment and the expansion of their vocabulary in Libras regarding the lexicon of the subject in question - Environmental Education, at the Barjonas Lobão School.

KEYWORDS: Teaching; Formation of Concepts; Environmental education; Deaf; LIBRAS.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental, a partir da Lei nº 9795/99, segundo a Política Nacional da Educação Ambiental – PNEA, apresenta-se, assim, enquanto instrumento que cumpre essa tarefa, entendida como processo por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente. Com a PNEA, datada de 1999, vários avanços foram obtidos no país em relação ao cuidado e à preservação da natureza, determinando obrigações a todos os setores da sociedade. Segundo a lei supracitada, todos possuem direito à educação ambiental e as instituições educativas possuem obrigação de fornecê-la em todos os programas educacionais oferecidos. Hoje, no país, vemos um esforço sendo feito para que se alcancem vários meios e veículos de informação e conhecimento. No entanto, ainda é necessária uma grande injeção de políticas públicas para que este tema se torne comum e de fácil entendimento para qualquer indivíduo.

As escolas devem ser o palco principal da mudança de comportamento, semeando e construindo um pensamento crítico e social que valoriza a preservação do bem coletivo, tanto na instituição pública como na privada, sem distinção de limitações ou diferenças. Para isso, devemos respeitar as limitações de cada um e desenvolver propostas de ensino que proporcionem o mesmo entendimento para todos os alunos, de forma a promover uma educação inclusiva.

IMPORTÂNCIA DAS AULAS DE CIÊNCIAS EM LÍNGUA DE SINAIS

Para as pessoas surdas, a comunicação se dá pela Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, que foi reconhecida, por meio da Lei nº 10.436/02, como a língua das comunidades surdas brasileiras. No artigo 4º, determina que o sistema educacional deve garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação inclusiva, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais / Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além de adequar as instituições para receber essas pessoas, é preciso uma reformulação constante na própria língua de sinais para abrigar todos os tipos de conhecimentos e técnicas específicas de cada ciência, com o intuito de não deixar qualquer indivíduo à margem da dinâmica de aprendizagem. Diante do exposto, este trabalho tenta despertar e sensibilizar o discente a fazer parte também do meio ambiente enfocando a relação entre Homem x Natureza. Por isso, é relevante a conscientização dos surdos, ampliando sua capacidade de ações práticas de preservação do meio ambiente, promovendo a educação inclusiva e instigando o pensamento crítico em relação ao meio no qual se encontra.

Dessa forma, para o estudo da Educação Ambiental faz-se necessária a presença do profissional intérprete para intermediar a comunicação professor x aluno e, além disso, considerar a complexidade do assunto face à fragilidade do vocabulário da língua de sinais, seja por parte do emissor (intérprete), do receptor (alunos surdos) ou pelos centros referenciais do ensino e promoção da Língua de Sinais Brasileira. O papel deste profissional é bastante árduo na realidade de sala de aula, pois muitas vezes o aluno não possui conhecimento da LIBRAS, esteja o aluno surdo no nível fundamental ou médio. Outro fator diz respeito às características técnicas das disciplinas da grade curricular: as

especificidades de cada ciência dificultam ainda mais a interpretação do aluno sobre o tema abordado, já que nem todos os conceitos técnicos possuem tradução literal para a língua de sinais.

A escola tem um papel social extremamente importante na formação de indivíduos críticos e, por isso, é primordial que todos entendam e se sintam incluídos nas discussões. Um tema pontual, interdisciplinar e urgente é a preservação ambiental, na qual a relação ser humano X meio ambiente deve ser compreendida e cabe à Educação Ambiental, inserida nas instituições, proporcionar o esclarecimento a respeito da temática. Para Sato (2000), “a construção de um comportamento sustentável na base da população é um dos maiores desafios da educação atualmente, então trazer essa temática para a realidade do aluno facilita a formação de uma nova conduta. (...) o professor deve inserir a dimensão ambiental dentro do contexto local, sempre construindo modelos através da realidade e pela experiência dos próprios alunos”. Então as peculiaridades do contexto social dos discentes devem ser trabalhadas, assim como suas condições de aprendizagem.

A relevância da educação ambiental não é de um mero caráter informativo, atua também na construção de futuros agentes políticos que irão transmitir conhecimento no meu em que estão inseridos. As pessoas com surdez não podem ser excluídas deste processo. Sendo assim, é urgente que as propostas pedagógicas para o ensino da pessoa surda englobe mecanismos que ajudem na percepção do meio ambiente, usando de novas técnicas e sinais que auxiliem na clareza do aluno.

Para Lazier (2010), a Educação Ambiental tem papel significativo na busca de um processo pedagógico participativo permanente e conduz o educando a ter uma consciência crítica sobre o problema ambiental. “É, em síntese, uma educação política. Não obstante, percebe-se que este objetivo tem se mostrado difícil de atingir. Isto decorre da falta de um projeto pedagógico consistente por parte das escolas”. Com finalidade de promover a introdução dos surdos nos temas ambientais, devemos respeitar suas limitações em relação à língua e sempre buscar direcionamentos que os levem a compreender, em seu modo de expressar, quaisquer temáticas, nutrindo em cada indivíduo a sensação de pertencimento e inserção social. A presente pesquisa nortear-se-á a partir de uma abordagem qualitativa, buscando compreender e interpretar

comportamentos encontrados em sala de aula, a opinião e as expectativas dos alunos e professores.

METODOLOGIA

Com caráter exploratório, buscará caminhos que indiquem uma orientação que beneficie os alunos surdos, sua percepção do meio ambiente e a ampliação do seu vocabulário em Libras voltado à temática em questão – Educação Ambiental. Enquanto execução das atividades, no primeiro momento será realizada a observação em campo, visitando escolas, centros e instituições por onde passam surdos ou ouvintes usuários da Libras, analisando a maneira como a Educação Ambiental é trabalhada com os alunos surdos. Nesse caso, o Centro de Ensino e Apoio a Pessoa com Surdez – CAS será o objeto de estudo, por ser o centro de referência em atendimento aos surdos do Estado do Maranhão, além da pesquisa bibliográfica que irá contribuir para uma melhor investigação. Através de entrevistas, com alunos, professores, intérpretes e especialistas na área da educação de surdos, serão diagnosticadas as principiais dificuldades e desafios encontrados em relação ao ensino – aprendizagem da Educação Ambiental.

A partir deste momento, serão elaboradas atividades de reconhecimento de sinais e símbolos que familiarizem os estudantes com as questões ambientais e, em seguida, com a ajuda dos professores e intérpretes, serão criadas oficinas onde o aluno apresentará suas concepções acerca dos problemas ambientais atuais; confirmando a importância da responsabilidade com o meio ambiente, que segundo Grynszpan (1999), “é fundamental para o enfrentamento das questões da vida através da formação de sujeitos críticos”. Englobando todos os conhecimentos adquiridos em pesquisas, observações e na própria convivência com os alunos, serão elaboradas propostas de ensino que auxiliem o professor e que favorecerão o entendimento dos discentes a respeito das questões ambientais, estimulando-os a uma discussão crítica e social sobre o assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação de surdos a LIBRAS é um recurso, uma habilidade operatória que foi e é adquirida pela prática, devemos ressaltar que a importância da mímica, que se entende como a Linguagem de Sinais, e da linguagem, propondo o uso de múltiplos recursos para a aprendizagem e escrita, indicando a necessidade de se dar atenção aos modos de coordenar essas várias experiências em cada momento singular do discente surdo.

Nesse momento, surge a necessidade do professor ou mediador, preferencialmente, conhecedor de LIBRAS. A função deste é dar segmento a trajetória educacional da criança, acompanhando seus progressos, auxiliando nas dificuldades, desenvolvendo meios para que a criança possa desenvolver-se em toda sua potencialidade.

Dessa forma, a observação é uma estratégia satisfatória na aprendizagem de Ciências e conceitos da Educação Ambiental haja vista que está ligada a funções psíquicas de um plano mais sensorial. A observação é fundamental para produzir motivações, com base na problematização do real observado e, consequentemente, possibilita a construção do conhecimento.

Com as respostas obtidas de alunos e professores, pode-se perceber que os alunos da Escola Professor Barjonas Lobão, não apresentam um desenvolvimento esperado de alunos dessas séries e faixa etária, confirmando a importância do desenvolvimento cognitivo dos discentes nas séries iniciais.

Muito além da dimensão biológica e limite da surdez encarada como “deficiência auditiva”, “limitação fisiológica” ou “patologia”, que os bancos escolares edificam sob a égide da cientificidade, está a dimensão sócio, histórico e cultural, que a caracteriza como diferença construída historicamente e, portanto, geradora de identidades múltiplas e multifacetadas. Constata-se ainda que a ausência de um acesso prematuro à Língua de Sinais, da participação da família, da interação com os pais e de uma escolarização precoce, realmente comprometem, não apenas a interação do indivíduo surdo com o mundo, mas, certamente, o desenvolvimento de seus processos cognitivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei 9.795 de 27 de abril de 1999, dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 05 de Jul. de 2016.

_____. MEC. Decreto n. 5.626 - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2003.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GRYNSZPAN, D. Educação em saúde e educação ambiental: uma experiência integrada. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 15, n.2, p. 133-138,1999.

LAZIER, J. de F. C. Desenvolvimento do Conceito de Meio Ambiente com Crianças por Meio da “Contação de Histórias”: Uma Contribuição à Educação Ambiental. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas Programa de Pós-graduação em Educação. Piracicaba, São Paulo, 2010.

SATO, (2004, p. 29); apud. STADLER, et al. A Educação Ambiental e o professor de ciências. 15 p. Outubro 2010.

DA HISTÓRIA ÀS IDENTIDADES: UMA ANÁLISE DO TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Walquiria Pereira da Silva Dias (UFMA)[1]
Orientadora: Ilza Galvão Cutrim [2]

RESUMO: A globalização revela, por um lado, o discurso da homogeneidade cultural, por outro, mostra justamente a coexistência das diferentes culturas. Essa dualidade reflete na concepção de identidade numa relação estreita com a diferença. Essa perspectiva da diferença alicerça o discurso da inclusão, trazendo visibilidade para as minorias. Nesse contexto, notamos ações voltadas à valorização das línguas de sinais, apontando o surdo enquanto minoria linguística cada vez mais participativa. As leis que regulamentam os direitos dos surdos quanto ao uso da língua de sinais embasaram a profissionalização e a categorização dos tradutores-intérpretes de Libras. No entanto, ainda é obscura a compreensão do papel exercido por este profissional. Nessa direção, analisamos como o sujeito tradutor-intérprete de Libras é constituído discursivamente nas malhas da legislação por meio de discursos que emergem do Decreto nº 5.626/2005, bem como as identidades que emergem desses discursos. Com base nos estudos de Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva sobre identidade, bem como a Análise do Discurso, com contribuições foucaultianas, consideramos a legislação enquanto acontecimento discursivo que mobiliza uma rede de saberes e práticas discursivas.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Discurso; Tradutor-intérprete; Legislação.

ABSTRACT: Globalization reveals, on the one hand, the discourse of cultural homogeneity, on the other, it shows precisely the coexistence of different cultures. This duality reflects in the conception of identity in a close relationship with difference. This perspective of difference underlies the discourse of inclusion, bringing visibility to minorities. In this context, we note actions aimed at the valorization of sign languages, pointing to the deaf as an increasingly participatory linguistic minority. Laws regulating the rights of the deaf in the use of sign language supported the professionalization and categorization of interpreter-translators in Libras. However, it is still obscure the understanding of the role played by this professional. In this direction, we analyze how the subject translator-interpreter of Libras is constituted discursively in the meshes of the legislation through discourses that emerge from the Decree nº 5626/2005, as well as the identities that emerge from these discourses. Based on studies by Stuart Hall and Tomaz Tadeu da Silva on identity, as well as Discourse Analysis, with Foucaultian contributions, we consider legislation as a discursive event that mobilizes a network of discursive knowledge and practices.

KEYWORDS: Identity; Speech; Translator interpreter; Legislation.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (wal_ps10@hotmail.com).
[2] Doutorado (2004) e mestrado (1998) em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - campus de Araraquara (ilzagal@uol.com.br).

1 INTRODUÇÃO

As identidades constituem-se na relação estreita com a diferença. De acordo com Silva (2014) a identidade refere-se àquilo que somos e, ao mesmo tempo, marca-se pela diferença com o outro, ou seja, nós nos constituímos nas relações culturais e sociais. Essa perspectiva da diferença alicerça o discurso da inclusão, trazendo visibilidade para as minorias e gerando discussões sobre as mulheres, os negros, as pessoas com necessidades especiais e outras minorias localizadas à margem dos direitos sociais.

Essa acepção advém da ideia do multiculturalismo, revelado pela globalização, por um lado, como um discurso de homogeneidade cultural porque permite, por meio dos aparatos tecnológicos e de comunicação, a aproximação das mais variadas formas de viver em torno de uma cultura global. Por outro lado, mostra justamente a coexistência das diferentes culturas e o aparecimento de novas identidades (WOODWARD, 2014).

Essa dualidade reflete na concepção de identidade, que se pluraliza, fragmenta-se, produzindo novos sujeitos (HALL, 2015). É nesse viés da diversidade que as políticas inclusivas materializaram-se na legislação e possibilitaram a expansão da participação das minorias nos diversos âmbitos: sociais, econômicos, políticos e culturais. Essa concepção norteia a compreensão das ações voltadas ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras) enquanto reflexos das políticas de inclusão e da dinâmica histórico-social.

Nessa conjuntura, notamos a ascensão do profissional tradutor-intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILSP[3]), considerando a necessidade comunicativa dos surdos, vistos como minoria linguística. A profissionalização dos TILSP consolidou-se com o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de oficialização da Libras, nº 10.436/2002. O referido documento traz orientações sobre a formação e atuação dos profissionais que trabalham no atendimento às pessoas surdas. A partir da regulamentação, constatamos a presença progressiva dos TILSP em diferentes setores.

[3] As denominações para este profissional são diversas, cabendo a cada pesquisador optar por uma nomenclatura. Considera-se, neste artigo, que esta denominação abarca a identificação do profissional e a atuação enquanto tradutor, discursivizada pelo Decreto.

No entanto, os entraves evidenciados durante a atuação desses profissionais são inúmeros e suscitados pela obscura compreensão do papel exercido por eles.

As práticas discursivas acerca da tradução e interpretação de língua de sinais, no Brasil, vêm retomando constantemente as discussões sobre o papel do tradutor-intérprete de Libras a partir de diferentes olhares, constituindo o lugar social dos TILSP, os quais, historicamente, emergem do voluntariado e só irão ter o reconhecimento como profissionais pelo Decreto nº 5.626/2005.

O referido documento é aqui tomado na concepção discursiva. Com base em Foucault (2014), tomamos a análise da legislação enquanto acontecimento discursivo: espaço de produção do discurso, do qual emergem regularidades (formações discursivas) que mobilizam uma rede de saberes e práticas discursivas.

Nessa direção, analisamos como o sujeito tradutor-intérprete de Libras é constituído discursivamente nas malhas da legislação, por meio de discursos que emergem do Decreto nº 5.626/2005, bem como as identidades que emergem desses discursos.

À luz de aportes teóricos da Análise do Discurso e contribuições foucaultianas, este artigo justifica-se pela relevância nas investigações direcionadas à compreensão do discurso da lei sobre o papel-identidade dos tradutores-intérpretes de língua de sinais.

Os resultados desta investigação visam contribuir para a compreensão da atuação destes profissionais enquanto sujeitos presentes em discursos diferenciados, construídos pelo embate entre dois sistemas distintos, oral e sinalizado. Salientamos que determinadas considerações elencadas nos resultados e discussões emanam de momentos empíricos vivenciados pela autora, que é tradutora-intérprete de Libras atuante na área da Educação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O discurso perpassa pela relação direta de sujeitos que movimentam a linguagem e são constituídos pela língua e pela história (ORLANDI, 2013). Nessa conjuntura, os discursos são práticas discursivas, enunciados, definido por Foucault (2014a, p. 62) como “factos do discurso”.

> As relações discursivas, como vemos, não são internas ao discurso: não ligam entre si os conceitos ou as palavras; não estabelecem entre as frases ou as proposições uma arquitectura dedutiva ou retórica. Mas não são, todavia, relações exteriores ao discurso que o limitem, ou lhe imponham certas formas, ou o coajam, em certas circunstâncias, a enunciar certas coisas. [...]. Estas relações caracterizam não a língua que utiliza o discurso, não as circunstâncias em que se desdobra, mas o próprio discurso enquanto prática. (FOUCAULT, 2014a, p. 84).

O enunciado é, pois, um acontecimento, atravessado pela historicidade vivenciada por um sujeito descontínuo. O enunciado surge na materialidade e se define na função enunciativa, ou seja, "[...] o fato de ele ser produzido por um sujeito, em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado". (GREGOLIN, 2014, p. 42).

Uma análise dos enunciados centra-se numa descontinuidade histórica que possibilita construir um arquivo, não no aspecto material, mas na emergência da multiplicidade de enunciados que dialogam ou se contrapõem (FOUCAULT, 2014a) na constituição de sujeitos e lugares.

O sujeito, assim, não é considerado a partir de sua existência individualizada no mundo, mas é inserido numa conjuntura social. Um sujeito constituído por diferentes vozes e que, dependendo do lugar de onde se manifesta, produz diferentes efeitos de sentido. (FERNANDES, 2008).

À luz dos estudos foucaultianos, o sujeito não é sintetizado, unificado, mas disperso "[...] Nos diversos estatutos, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando sustenta um discurso [...]" (FOUCAULT, 2014a, p. 93). Desse modo, o discurso "não é a manifestação, majestosamente desdobrada, de um sujeito que pensa, que conhece e que o diz: é, pelo contrário, um conjunto em que se podem detectar a dispersão do sujeito e a sua descontinuidade consigo mesmo". (FOUCAULT, 2014a, p. 94).

> [...] o sujeito do enunciado é uma função determinada, mas que não é forçosamente a mesma de um enunciado para outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser preenchida por indivíduos, até certo ponto indiferentes; na medida ainda em que um só e mesmo indivíduo pode ocupar alternadamente, numa série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos. (FOUCAULT, 2014a, p. 136).

Com base nessa perspectiva de enunciado, os documentos são concebidos como acontecimentos discursivos: espaço de produção do discurso, do qual emergem regularidades (formações discursivas) que mobilizam uma rede de saberes e práticas discursivas. Os discursos, assim, exprimem uma memória discursiva que constitui os sujeitos. (FERNANDES, 2008).

> Em todo discurso, é possível apanhar a posição do sujeito do enunciado, dentro de uma determinada condição de produção desse discurso, que se inscreve na história e, dependendo da formação discursiva em que aparecerá, resultarão efeitos de memória, que poderão ser de retomada, de negação ou silenciamento do já dito. (CUTRIM e SOUSA, 2014, p. 76).

Nessa perspectiva, o sujeito é marcado pela historicidade e possuidor de uma identidade fluida, ou seja, o deslocamento de identidades que se delineiam conforme "[...] os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam [...]" (HALL, 2015, p. 12). Segundo o autor, "Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida" (HALL, 2015, p. 16).

De posse das categorias teóricas, focamos, no próximo tópico, uma historicidade do sujeito tradutor-intérprete de Libras, a partir do Decreto nº 5.626/2005, enquanto acontecimento discursivo que entrelaça uma rede de saberes na teia da legislação.

3 O TRADUTOR-INTÉRPRETE NAS MALHAS DA LEGISLAÇÃO

O processo tradutório-interpretativo das línguas de sinais para as línguas orais (sinal – voz) e das línguas orais para as línguas de sinais (voz – sinal) caracteriza-se pela transferência de conteúdo, mas não se esgota nela. Trata-se da relação entre sujeitos que produzem sentidos.

Nessa conjuntura, assentamos a constituição do sujeito tradutor-intérprete de Libras nos documentos legais, a partir de discursos assinalados enquanto práticas discursivas. Para a compreensão da constituição do lugar identitário do tradutor-intérprete

de Libras, consideramos a materialidade linguística das leis, em especial o Decreto nº 5.626/2005 e os discursos que dele emergem.

Esse documento é produto de práticas discursivas e não discursivas que convergem para a garantia de inclusão da pessoa com surdez a partir de propostas que visam a formação de profissionais para atuarem junto ao surdo. No cenário brasileiro, a inclusão do surdo, enquanto sujeito participativo e atuante nos diversos âmbitos, vai sendo edificada por meio de um arquivo que se constitui de enunciados que costuram o papel do tradutor-intérprete em meio a deslocamentos de sujeitos e lugares, conforme os discursos dos documentos legais que regem a profissão.

A fim de situar melhor as discussões sobre a produção da identidade do tradutor-intérprete de libras, segundo a lei, será preciso, antes, situar alguns estratos de acontecimentos, as redes a que pertencem, a fim de constituir os fios que os ligam.

Nesse sentido, é necessário situarmos o Decreto nº 5.626/2005 numa rede interdiscursiva que direciona para uma análise dos enunciados presentes na legislação. Orientamo-nos, dessa forma, para uma historicidade que nos possibilita construir um arquivo discursivo. Nesse contexto, a função exercida/assumida pelo tradutor-intérprete de língua de sinais constrói-se ao longo da história permeada por interdiscursos.

Os tradutores-intérpretes de Libras atuavam de forma humanitária. A formação desses profissionais é recente, datada da década de 1990 (ALBRES, 2012).

> Não temos muitos registros oficiais sobre a formação mais acadêmica ou formal de intérpretes anteriormente à década de 90. Apesar disso, temos alguns relatos de pessoas ligadas à comunidade surda – amigos de surdos ou filhos ouvintes de pais surdos – em que estes atuavam como intérpretes durante idas ao médico, intermediando ligações telefônicas, conversas com o gerente de banco, com advogados, com o padre, com os familiares que não sabiam a língua de sinais, bem como em reuniões com os professores dos próprios filhos ouvintes nas escolas em que estes estudavam. (RUSSO, 2009, p. 27).

O desenvolvimento de políticas sociais abriu caminhos para a inclusão e promoveu mudanças, acessibilidade e garantia dos direitos sociais dos surdos. No entanto, o atendimento às exigências das políticas inclusivas encontrou dificuldades no aspecto comunicativo. Faz-se necessário a intermediação de uma terceira pessoa que possibilite a

participação social dos indivíduos surdos que utilizam a Libras como instrumento de comunicação. A relevância do TILSP ficou evidente, mas a falta de regulamentações da formação e da atuação deixa muitas dúvidas quanto à função.

A instituição de leis que regulamentam os direitos dos surdos quanto ao uso da língua de sinais, a profissionalização e a categorização dos tradutores-intérpretes de Libras constituiu-se como um acontecimento. A partir das leis, que compõem a história de construção da figura do tradutor-intérprete de libras, observamos relações discursivas que se justapõem, sobrepõem-se, atualizam-se e coexistem.

A Declaração de Salamanca reforça a importância de melhorias no acesso à educação para pessoas com necessidades especiais. Quanto aos surdos, este documento estabelece que

> Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e as situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 7).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 utiliza desse discurso de universalidade e garante a educação escolar para todos, apontando, assim, para uma formação educacional sistematizada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996, dedica o capitulo V para a Educação Especial, reconhecendo a necessidade de transformações e reformas estruturais na escola, na formação dos professores e na adaptação dos currículos.

Era preciso, então, pensar na formação dos TILPS, haja vista sua inserção nos ambientes educacionais. A Lei nº 10.098/00, que dispõe sobre a acessibilidade aos deficientes e dá outras providências, ratifica a necessidade de formação do intérprete (BRASIL, 2000, art. 18). No entanto, de acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 1997), não havia formação específica para os intérpretes (nomenclatura utilizada na publicação) e eram poucas as pessoas habilitadas para a função.

O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002[4] e o art. 18[5] da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000[5], destaca, no capítulo V, a "Formação do Tradutor e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa" (BRASIL, 2005). O capítulo v é composto dos artigos 17, 18, 19, 20, 21, que orientam sobre o tema.

Para suprir essa deficiência de profissionais habilitados e competentes, o Decreto (BRASIL, 2005) delimita:

> Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.
> Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras -Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:
> I - cursos de educação profissional;
> II - cursos de extensão universitária; e
> III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

A oficialização da Libras, com a Lei nº 10.436/02, entrecruzou-se com os discursos presentes nos documentos citados e se discursivizou numa necessidade de regulamentação que especificasse e direcionasse as determinações presentes em seus artigos. Essa necessidade originou o Decreto nº 5.626/05, que a regulamenta.

O artigo 1º da Lei nº 10. 436/2002 delimita o objeto de sua instituição: a legalização da Língua Brasileira de Sinais. Além disso, explicita a diferenciação entre a língua sinalizada e a língua oral, ou seja, sistemas linguísticos de modalidades distintas. Essa singularidade da Libras leva a reflexões sobre estudos e pesquisas que contribuam para a compreensão de sua estrutura gramatical e sua dinâmica discursiva.

Desse modo, os profissionais que atuam com a língua de sinais necessitam de saberes teóricos que auxiliem na atuação prática. Esta base formativa instiga a necessidade de cursos de formação aos professores, instrutores e tradutores-intérpretes de Libras que os habilitem para atuar na área linguística.

[4] A Lei nº 10.436 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
[5] Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Os artigos 2º e 3º da Lei nº 10.436/02 ponderam sobre o papel do poder público na garantia da acessibilidade dos surdos aos serviços públicos.

> Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.
> Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. (BRASIL, 2002).

À vista disso, cabe ao setor público assegurar a institucionalização da Libras, garantindo o acesso das pessoas com surdez aos âmbitos sociais e culturais. Logo, converge com a análise do artigo 1º quando se observa a premência de profissionais que permitam esta acessibilidade. Além disso, abre espaço para a atuação dos TILPS em outros campos discursivos.

O lugar do tradutor-intérprete de Libras constitui-se, dessa maneira, na profissionalização, na qual o voluntário cede lugar ao profissional remunerado e categorizado. Esta mudança instiga a promulgação de outros documentos legais que estabeleçam mais claramente a atuação destes profissionais.

Nessa esteira, delineia-se a Lei nº 12.319/2010, a qual rege a profissão de tradutor e intérprete de Libras. Segundo ela, estes profissionais precisam ter "[...] competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa". (Brasil, 2010, art. 2º). No entanto, deixa fissuras no delineamento da formação, já que permite a formação em nível médio, em consonância com o Decreto nº 5.626/2005.

O parágrafo único do artigo 4º, ainda da lei de oficialização da Libras, propicia uma reflexão sobre a denominação *tradutor-intérprete* de Libras: "A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa" (BRASIL, 2002). Cabe a indagação: por que tradutor e não somente intérprete, visto que os surdos devem dominar a língua portuguesa escrita?

Essa perspectiva é mais uma das justificativas para a denominação que utilizamos neste artigo (*tradutor e intérprete*), tendo em vista as singularidades da Libras, as questões educacionais que envolvem as pessoas com surdez, as dificuldades com a língua oral por parte dos surdos, assim como os entraves na compreensão pelos ouvintes da escrita dos surdos.

Retomando o processo de profissionalização dos TILSP, destacamos ações estabelecidas pela Federação Nacional de Integração e Educação dos Surdos (FENEIS). Aliás, o primeiro Encontro Nacional de Intérprete de Libras foi promovido pela FENEIS, em 1988, anterior às ações de legalização.

Somente em 2006, notamos respostas às exigências do Decreto nº 5.626/2005 acerca da formação específica dos profissionais que atuam na educação de surdos, em nível superior. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) institui o curso superior de Letras/Libras direcionando-o apenas à licenciatura. Dois anos depois, iniciaram as turmas de bacharelado em tradução-interpretação de Libras, na modalidade à distância em 15 polos. Em 2009, instituíram turmas presenciais dos cursos citados.

Nessa dinâmica, o deslocamento da identidade de um ator voluntário para um profissional é evidente, mas não linear. Esse deslocamento é propiciado pelos sistemas de significação que se discursivizam nas leis e são reflexo de transformações sócio-históricas (HALL, 2015). Tal constituição não se dá de maneira homogênea, mas fragmentada nas identidades construídas pelos sistemas simbólicos e discursivos. (SILVA, 2014).

Portanto, se antes do Decreto nº 5.626/2005 o papel-identidade de tradutor-intérprete de Libras constituiu-se no trabalho humanitário praticado por amigos e familiares de surdos, após a lei o discurso voltado à formação, à competência linguística e ao domínio de outros conhecimentos delineia uma vontade de verdade que demarca as relações de poder presentes na legislação. (FOUCAULT, 2014b).

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os escritos aqui delineados não são verdades conclusas e estanques. Afinal, o discurso se movimenta nas convergências, nas lutas, nas servidões; os discursos

convergem ou se confrontam conforme as vontades de verdade emanadas de lugares institucionais. (FOUCAULT, 2014b).

Nessa conjuntura, foram apresentados os aportes teóricos que orientam a pesquisa: discurso, enunciado, arquivo, acontecimento discursivo, sujeito, memória discursiva e identidade. Em seguida, foram elencados os desdobramentos, não todos, do Decreto nº 5.626/2005, no que concerne à profissionalização dos TILSP.

Nas análises estabelecidas, intuímos movimentar o Decreto nº 5.626/2005 numa rede de saberes tecida nas relações de poder imbricadas na legislação. Nessa esteira, ressaltamos que há outros possíveis dizeres esperando para se manifestarem no dito ou no não-dito dos documentos legais, vozes que apoiarão ou silenciarão os discursos emanados da legislação objeto de nossas análises.

Esta dinamicidade discursiva configura as identidades fluidas que concebem o profissional tradutor-intérprete de Libras. Desse modo, o lugar dos TILSP vem se constituindo a partir de práticas discursivas que emergem na legislação, refletindo os contextos sociais em que ocorrem, bem como os efeitos de sentido na ordem do discurso da inclusão.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. Formação acadêmico-científica do tradutor/intérprete de libras e português: o processo investigativo como objeto de conhecimento. In: ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres (orgs.). **Libras em estudo**: tradução/interpretação. São Paulo: FENEIS, 2012. p. 15-34.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 23/09/2016.

_____. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 20/09/2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23/09/2016.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 23/09/2016.

_____. **Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 20/03/2016.

_____. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 20/03/2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial, Deficiência Auditiva**. Brasília: MEC, SEESP, 1997.

CUTRIM, Ilza Galvão; SOUSA, Claudemir. Entre a tradição e o esquecimento: representações discursivas sobre quilombo e identidade quilombola. In: CRUZ, Mônica da Silva; CUTRIM, Ilza Galvão; CABRAL, Luiz Rodolfo (orgs.). **Discursos, sujeitos e sentidos**: perspectivas identitárias. Curitiba: Editora CRV, 2014, p. 69-84.

Declaração de Salamanca. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 23/09/2016.

FERNANDES, Cleudemar Alves. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Miguel Serras Pereira. 70. ed. Lisboa: Almedina, 2014a.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014b.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In: B. BRAIT (org). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 33-52.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

RUSSO, Ângela. **Intérprete de línguas brasileira de sinais**: uma posição discursiva em construção. 2009. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) UFRGS. Porto Alegre. Disponível em http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21851/000738782.pdf. Acesso em: 10/03/2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 73-102.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 7-72.

DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: ANÁLISES DE TRADUÇÃO COMENTADA EM REIS (2007) E MASUTTI; SANTOS (2008)

Ozivan Perdigão Santos (UEPA)[1]

RESUMO: Esta pesquisa exploratória objetivou analisar a Tradução comentada dos trabalhos de Reis (2007) e Masutti; Santos (2008). Trata-se um estudo de caso e bibliográfico na área dos Estudos de Tradução, tendo como objeto de estudo a Língua Brasileira de Sinais – Libras e análises das filmagens sinalizadas dos textos citados anteriormente, cujo processo de traslado se deu a partir de um texto escrito em Língua Portuguesa para Libras. As sistematizações e análises dos dados se deram por meio das perdas e ganhos presentes no vídeo, observadas no momento de traslado da Língua Portuguesa escrita para Libras. Os pressupostos teóricos a respeito da tradução e interpretação foram: Aubert (1993), Jakobson (1975), Pires; Nobre (2004), Paganine (2011) e Rónai (1987). Nas considerações a respeito da competência linguística e referencial usa-se Vasconcelos; Bartholamei Junior (2008). Para as organizações de glosas em Libras têm-se as visões de Quadros; Karnopp (2004) e as adaptações de transcrição em Libras por Ferreira-Brito (1997) e Felipe (2001). Nas considerações finais pontuam-se os intérpretes de Libras frente à Tradutologia como uma constante atuação de poder, que necessitam de políticas que fomentem o respeito para com o profissional e mais pesquisas na área de tradução de Libras. Outros aspectos estão relacionados à omissão ou o ato de alongar um discurso em momentos de uma tradução. Pois uma das questões que se apresenta com mais notoriedade são as dificuldades da Tradução comentada em Língua de Sinais uma ação ainda pouco difundida no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução comentada; Estudos de tradução; Língua brasileira de sinais

ABSTRACT: This exploratory research aimed to analyze the Commented translation of the works of Reis (2007) and Masutti; Santos (2008). It is a case study and bibliographical in the area of Translation works, having as object of study the Brazilian Sign Language– Libras, and analyzes of the filming of signs of mentioned texts, whose process of translation took place from a written text in Portuguese language to Libras. The systematizations and analyzes of the data were made through the losses and gains present in the video, observed at the time of transfer from Portuguese written language to Libras. The theoretical assumptions about the translation and interpretation were: Aubert (1993), Jakobson (1975), Pires; Nobre (2004), Paganine (2011) and Rónai (1987). Regarding the linguistic and referential competence, was considered Vasconcelos; Bartholamei Junior (2008). For the organizations of glosses in Libras we have the views of Quadros; Karnopp (2004) and the transcription adaptations in Libras by Ferreira-Brito (1997) and Felipe (2001). In final considerations, the interpreters of Libras face to the Tradutology were marked as a constant performance of power that need politcs that foment respect with the professional and more researches in the area of Libras translation.

[1]Tradutor/Intérprete de Libras e Professor Assistente I do curso de licenciatura plena em Letras/Libras da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Email: ozivaninlibras@yahoo.com.br

Other aspects are related to the omission or to the act of lengthening a speech in moments of a translation. One of the most notorious issues is the difficulties of Commented translation in Sign Language, an action that is not widespread in Brazil yet.

KEYWORDS: Commented translation; Translation studies; Brazilian sign language.

Introdução

Esta pesquisa objetivou analisar aspectos de Tradução comentada nos trabalhos de Reis (2007) e Masutti; Santos (2008). Os referidos textos foram traduzidos da Língua Portuguesa escrita para Língua Brasileira de Sinais – Libras, Reis (2007) aborda em seus escritos o perfil do professor surdo como modelo em meio a Educação de pessoas surdas e a visão do *Outro* no ambiente de sala de aula. No que diz respeito à produção de Masutti; Santos (2008), as mesmas discutem as políticas e o papel do intérprete de Libras na atualidade. Em virtude dos mesmos apresentarem discussões epistemológicas em relação ao Multiculturalismo e ao pós - estruturalismo linguístico atribui afinidade para realização desta pesquisa bibliográfica e exploratória.

Seguido disto esta investigação elencou o seguinte problema: Como as glosas podem auxiliar no processo de tradução comentada da Língua Portuguesa escrita para Libras? Seguinte a esta pergunta faz-se como suporte as questões que nortearam o presente estudo: Que estrutura linguística da Libras há no processo de tradução? Quais dificuldades encontradas no traslado da Língua Portuguesa para Libras no momento da tradução? Quais fatores contribuíram para perdas e ganhos no processo de tradução?

Diante disto os objetivos específicos deste trabalho consistiram-se em analisar a estrutura linguística da Libras utilizada nos processos de tradução comentada; identificar dificuldades encontradas no traslado tradutório; conhecer as perdas e ganhos que acontecem no translado da Língua portuguesa escrita para Libras.

As sistematizações e análises dos dados se deram a partir das perdas e ganhos presentes no vídeo e a modificação existentes no momento de traslado da Língua Portuguesa para Libras. Ressalta-se que este trabalho não pretende ser uma verdade absoluta a respeito do que foi visto no processo de tradução da Língua Portuguesa para Libras, visto que o conhecimento aqui obtido busca provocar novas experiências neste novo campo de trabalho.

Finalmente para fins de apresentação, este estudo esta subdividido em duas partes: a primeira aborda os conceitos e definições acerca da Tradução em Aubert (1993),

Jakobson (1975), Pires; Nobre (2004), Rónai (1987) e Paganine (2011). Salienta-se também as visões de competência linguística e referencial em Vasconcelos; Bartholamei Junior (2008).

No segundo momento discuti-se análises da tradução da Língua Portuguesa escrita para Libras dos textos de Masutti; Santos (2008) e Reis (2007) e observando as traduções e *re*traduções existentes no momento da atuação em Libras durante a produção do vídeo. Pontua-se o processo de como se realizou a tradução. Usa-se para estas análises os seguintes trabalhos: os modelos de glosas adaptados de Quadros; Karnopp (2004), os modelos de transcrição em Libras por Felipe (2001) e Ferreira-Brito (1997).

1. Tradução e interpretação: definições teóricas

Tradução e interpretação não são termos que designam o mesmo processo. Esses termos expressam condições distintas em suas atitudes de passar um texto de uma língua para outra, de uma língua-fonte para uma língua-alvo.

De acordo com Pires; Nobre (2004) traduzir se restringe a passar de um texto escrito para outro texto escrito, enquanto que interpretar é uma ação que exige agilidade de passar de um texto oral para outro texto oral.

Aubert (1993) aponta que no caso de textos escritos, o tradutor dispõe de tempo e de instrumentos que permite ter acessos a glossários, dicionários, contato com outros tradutores, notas de rodapé e outros recursos para exercer com mais tempo a execução dessa ação. Para Rónai (1987), a ação interpretativa, isto é, o ato em que o intérprete realiza o traslado de uma língua-fonte para uma língua-alvo exige rapidez, raciocínio e ações de emergência para que não perca tempo.

No caso de Libras consideram-se passagens de um texto sinalizado para um texto oral auditivo (sinal/voz) ou vice-versa. Se o traslado for a tempo real as literaturas denominam de Interpretação de Libras, se for com momentos de estudos em tradução (buscas de outros recursos para traduzir) para uma melhor chegada na língua alvo pode-se denominar de Tradução de Libras (SANTOS, 2012).

Em relação a Tradução comentada em meio à Língua de Sinais, foco desta pesquisa, a mesma ainda é considerada uma área de investigação pouco discutida em

meio à comunidade cientifica brasileira. Pesquisas em tradução comentada se concentram em trazer comentários analíticos a respeito da tradução de um texto de uma língua fonte para uma língua alvo, ou fazer análises interpretativas da sua própria tradução de uma determinada escritura. Para Paganine (2011) a tradução comentada é uma relação de interdependência entre análises de tradução e análises literárias, trazendo características críticas de uma determinada produção textual.

A propósito se observarmos a Tradução comentada sob a ótica de Jakobson (1975) veremos que a mesma é classificada como uma tradução interlingual, pois geralmente essas investigações buscam estudar traslado de tradução entre línguas distintas. No caso de Libras, a tradução é tanto interlingual quanto intersemiótica, é interlingual por ser uma língua de estrutura linguística e gramatical diferente da Língua portuguesa e é intersemiótica por apresentarem traslados linguísticos entre signos visuais gestuais para uma modalidade oral auditiva e vice-versa.

Frente isto a interpretação de Língua de Sinais requer conhecimentos linguísticos de ambas as línguas quer seja a Libras e a Língua Portuguesa, pois o tradutor/intérprete de Libras não atua somente em decodificar um traslado tradutório, ou seja, sinal por sinal em Libras e vocábulo por vocábulo em Língua Portuguesa, mas é uma ação de escolhas, de raciocínio analítico para uma melhor compreensão na língua alvo. É notório então refletir que a interpretação de Língua de Sinais é um trabalho de buscas discursivas-textuais para tal atuação.

Vasconcelos; Bartholamei Junior (2008, p. 14-15) especificam que para a tradução e para a interpretação são necessárias duas competências:

> [...] *competência linguística* diz respeito ao domínio dos códigos linguísticos que estão em contato no ato tradutório, incluindo entendimento, por parte do tradutor/intérprete, de questões ligadas ao léxico, sintaxe, morfologia, etc. É importante salientar que essa competência deve ser desenvolvida para as duas línguas em contato: a língua que, para o tradutor/intérprete é estrangeira – L2 – e aquela que lhe é 'materna', L1. Esse comentário é fundamental porque, tipicamente, o domínio da língua materna é relegado a um segundo plano, uma vez que se assume esse conhecimento como um 'fato dado', como se apenas *ser falante nativo* de uma língua já conferisse ao falante o *saber especializado* sobre sua língua. [...], a *competência referencial* se refere ao desenvolvimento da capacidade de buscar conhecer e se familiarizar com os *referentes* dos diversos universos em que uma atividade de tradução/interpretação pode ocorrer. Em outras palavras, um tradutor/intérprete pode **não ter** *competência referencial* no universo da medicina, por exemplo, mas pode aprender a buscar esse conhecimento por meio de estratégias especificas.

Contextualizando tais especificidades, a tradução e a interpretação de Libras exigem profissionais competentes na linguagem especifica de uma dada área de conhecimento (competência referencial), pois o profissional poderá apresentar mais chance de se sentir a vontade para trasladar conhecimentos de um assunto que lhe é familiar ao saber científico que já conhece. É necessário também técnicas de tradução e competência linguística, principalmente no que tange a variação linguística e a cultura para que o intérprete não realize perdas e hecatombes nos momentos de atuação.

Ainda com essa discussão, a interpretação de Libras pode ser também realizada de maneira consecutiva ou simultânea, Brasil (2007, p. 11) define que a:

> Tradução-interpretação simultânea – É o processo de tradução-interpretação de uma língua para outra que acontece simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo. Isso significa que o tradutor-intérprete precisa ouvir/ver a enunciação em uma língua (língua fonte), processá-la e passar para a outra língua (língua alvo) no tempo da enunciação.
> Tradução-interpretação consecutiva – É o processo de tradução-interpretação de uma língua para outra que acontece de forma consecutiva, ou seja, o tradutor-intérprete ouve/vê o enunciado em uma língua (língua fonte), processa a informação e, posteriormente, faz a passagem para a outra língua (língua alvo).

Tais tarefas descritas acima em muitos momentos não são realizadas com tanta precisão, até mesmo por que a sociedade ainda desconhece o que é a Libras e o profissional tradutor/intérprete de Libras, uma profissão em ainda menosprezada no Brasil, que exige mais políticas trabalhistas e salariais da categoria.

Entende-se que interpretação e tradução de Libras são duas atuações distintas e bem peculiares é necessário mais profissionais que se atentem analisar de como elas são realizadas, principalmente nesta atualidade em que vivemos, onde muitas pessoas acreditam que a atuação do profissional intérprete é um trabalho fácil de ser exercido. É necessário saber a história profissional e formação deste sujeito que atua como intérprete. De que procedência ele (a) vem? Quais suas técnicas de tradução e suas maiores dificuldades? São questões que devemos refletir em como saber fazer ser tradutor/intérprete nesta realidade.

A seguir apresenta-se como se deu o processo de tradução comentada da Língua Portuguesa escrita para Libras nos trabalhos de Reis (2007) e Masutti; Santos (2008).

2. Traduzindo para Libras

Os processos da tradução dos textos escritos em Língua portuguesa para Libras se deram primeiramente por meio das leituras de Reis (2007) e Masutti; Santos (2008), logo depois fez-se resumos analíticos de ambos, pontuando e interpretando sobre o que os textos traziam em suas mensagens-discursos (interdiscursos) para buscas e elaborações de tradução na chegada para com a Libras.

Para auxílios nos verbetes em Língua Portuguesa foi consultado o dicionário Houssais; Villar (2001) e para auxilio na Libras buscou-se o dicionário de Libras de Capovilla; Raphael (2008).

Após essas procuras começaram-se as adaptações para o texto em Libras, a partir do uso de glosas conforme as considerações de Quadros; Karnopp (2004) e os modelos de transcrições em Libras[2] adaptados de Felipe (2001) e Ferreira-Brito (1997), ambas adaptações foram usadas como suporte para tradução do vídeo sinalizado em Libras.

As glosas foram primeiramente gravadas em áudio para depois ouvi-las e simultaneamente sinalizar o texto que havia sido transcrito em maneira literal com auxilio de uma câmera posta à frente do intérprete[3], o mesmo ouvia o áudio das transcrições e simultaneamente trasladava para Libras.

Ressalta-se que foram realizadas três gravações para a finalização do trabalho. Esses fatores aconteceram em virtude dos erros nos momentos da filmagem, isto se sucedia em alguns momentos por que não compactava com o tempo da gravação em áudio e o uso da Libras no momento da interpretação simultânea, o que deixava algumas lacunas para serem preenchidas.

O vídeo contendo a tradução de Língua portuguesa para Libras do texto de Reis (2007) apresenta duração em torno de quatro minutos e quarenta e três segundos. Enquanto que o tempo de duração de filmagem em relação ao texto traduzido para Libras de Masutti; Santos (2008) é em torno de três minutos e trinta e quatro segundos, sendo que os mesmos foram gravados e editados em um estúdio de uma instituição de ensino superior de Belém do Pará.

[2] Em virtude da pesquisadora Lucinda Ferreira-Brito adotar os modelos de transcrição propostos por ela e pelo pesquisador francês Rémi Langevin, (Ver Ferreira-Brito; Langevin, 1995), as mesmas também irão ser transcritas aqui neste trabalho em caixa alta, conforme o modelo cunhado pela autora e pelo autor.

[3] O intérprete de Libras mencionado neste artigo é o professor Ozivan Perdigão Santos, autor desta pesquisa.

Partindo disso entende-se então que o ato de tradução de uma língua envolve técnica e é de maneira difícil podermos adentrar na mente do profissional (processamento cognitivo). Não sabemos que escolha lexical ele irá apresentar. Logo a atuação do intérprete de Libras pode se constituir em uma atuação de "autor/tradutor" de um texto fonte, provocando mais autonomia no profissional (BENEDETTI, 2003).

Entende-se então que o profissional intérprete de Libras atua recodificando e transmitindo uma mensagem recebida de outra fonte. Assim a tradução envolve duas possíveis mensagens equivalentes.

Em meio a estas discussões acerca da tradução que se iniciou na década de 1980 no Brasil com as línguas orais auditivas, hoje acontece com a Libras e como os profissionais intérprete de Língua de Sinais se posicionam, principalmente no que tange a sua formação inicial para a realização do trabalho junto à comunidade surda e como lidar com a diversidade linguística dentro de uma perspectiva da tradução, uma tradução cultural que traz uma identidade linguística especifica.

Para fins de discussão seguem-se as análises e resultados dos vídeos estudados nesta pesquisa.

2.1 Análises e resultados

Dando inicio as análises escolheu-se alguns trechos mais significativos dos dois textos escritos em Língua Portuguesa traduzidos para Libras. Inicia-se com Reis (2007):

Trecho 1: "A autora traz a discussão do referente *Outro* entre as definições de *modelo* e *identificação* realizadas na postura do professor surdo no contexto educacional".

Transcrição em Libras: AUTORA APRESENTAR DISCUSSÃO SOBRE PESSOA (CL) O-U-T-R-@ D-E-F-I-N-I-Ç-Õ-E-S M-O-D-E-L-O TAMBÉM I-D-E-N-T-I-F-I-C-A-Ç-Ã-O ACONTECER PESSOA (CL) PROFESS@R SURD@ DENTRO CONTEXTO EDUCAÇÃO.

Percebe-se neste primeiro trecho que o intérprete no momento de atuação reformula o conteúdo textual para uma "nova" visão de tradução. No vídeo o intérprete utiliza o sinal de autor, conforme as definições descritas no dicionário de Libras de Capovilla; Raphael (2008). A preocupação do mesmo é com um sinal para: "[...] traz a discussão do referente *Outro* [...]", no qual ele utiliza o sinal APRESENTAR e logo depois

realiza a configuração de mão “C” para demarcar o classificador de pessoa substituindo a palavra “referente” descrita no texto em Língua Portuguesa.

Em outro momento a configuração “C” em forma de classificador aparece no fim da glosa, mas agora com um acréscimo quando se esta falando do professor surdo na Educação: “[...] PESSOA (CL) PROFESS@R SURD@ DENTRO CONTEXTO EDUCAÇÃO”.

Outra situação a verificar é em relação a fidelidade existente em não retirar o termo “Outro” com um possível sinal ou *pidgin* para especificar a categoria denominada por Stuart Hall. Em relação ao arroba (@) transcrito nas glosas é para demonstrar que na Libras a marcação de gênero, se dá no contexto existente da sinalização, quer seja ele masculino ou feminino (FERREIRA-BRITO, 1997).

O uso de Classificadores (CL) é a demarcação em Libras que representa um morfema-gramatical-lexical (QUADROS; KARNOPP, 2004). Os classificadores estão presentes em todas as transcrições existentes neste trabalho.

Trecho 2: “Pensa-se então nas zonas de fronteira entre professor e aluno. Neste sentido a autora traça caminhos ao que se pensa de professor surdo na pós-modernidade e as pontuações de hibrido, identidade surda e flutuações em Perlin (1998)”.

Transcrição em Libras: PENSA GRUPO E-S-P-A-Ç-O PROFESS@R GRUPO E-S-P-A-Ç-O ALUNO Z-O-N-A F-R-O-N-T-E-I-R-A. AUTORA EXPLICA PROFESS@R SURD@ DENTRO P-Ó-S-M-O-D-E-R-N-I-D-A-D-E TAMBÉM, IDENTIDADE SURDO TAMBÉM F-L-U-T-U-A-Ç-Ã-O P-E-R-L-I-N (2008) ANO.

Neste momento o intérprete realiza um acréscimo de palavras que não estavam no texto em Língua Portuguesa, principalmente no que tange a pontuar o (a) professor (a) em um determinado espaço que difere do espaço dos alunos, ou seja, o intérprete no vídeo realiza marcações no espaço neutro com exemplificações em classificadores para ficar mais claro para o surdo compreender o que esta descrito no texto. Após isso, o intérprete realiza a dactilologia para designar a categoria de Hall, denominada de “Zona de Fronteiras”, no que já havia sido sinalizada como espaços distintos entre professores e alunos.

Há a presença de fidelidades nos seguintes termos: Pós-modernidade e a definição de Gladis Perlin chamada de flutuação, ambos não teriam uma tradução equivalente, pois pontuam palavras conceituais que somente as leituras e/ou visões de mundo poderiam

pontuar para uma pessoa surda o sentido aproximado do que esta sendo enunciado no texto. Se fosse realizada tradução dos mesmos teria que exemplificar com situações de exemplos do dia-a-dia, o que acarretaria em mais tempo para filmagem ou "mudança" de assunto do texto de Reis (2007).

No trabalho de Masutti; Santos (2008) têm-se uma abordagem da política do intérprete de Libras como um profissional em ascensão no Brasil e seus desafios em atuação nos ambientes de trabalho. O título da pesquisa das autoras é: "Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção".

Seguem-se as análises:

Trecho 1 "Considerando as autoras, o intérprete de língua de sinais é uma pessoa que busca por sua profissionalização em todo o momento, até mesmo por que a área de interpretação e de tradução de língua de sinais tem sido problematizada neste inicio de século XXI".

Transcrição em Libras: USAR MULHER AUTORAS DUAS (CL), INTÉRPRETE LÍNGUA SINAIS DESENVOLVER PROFISSIONAL SEMPRE PESQUISAR CURSO CAPACITAÇÃO, POR QUE LÍNGUA SINAIS INTERPRETAÇÃO TRADUÇÃO AGORA PESQUISADA SÉCULO 21 COMEÇAR.

Observa-se que no vídeo e na transcrição o intérprete toma uso de CL para exemplificar que foram duas mulheres que pesquisaram sobre os intérpretes de Libras. No entanto o que é presente são as substituições de grande parte do trecho, principalmente no que diz respeito a busca de profissionalização do intérprete de língua de sinais, no qual o intérprete sinaliza como aquele que: [...] DESENVOLVER PROFISSIONAL SEMPRE PESQUISAR CURSO CAPACITAÇÃO [...].

Neste mesmo trecho atenta-se na glosa que não há uma equivalência para o que texto em Língua Portuguesa deseja expressar, o intérprete busca explicitar/interpretar que a interpretação e a tradução são questões problematizadas nesta atualidade. Se o intérprete utilizasse o sinal de PROBLEMA, o público poderia entender que o intérprete de Libras é um problema e não um personagem a contribuir, bem como o sinal de COMEÇAR que designa que no século XXI deu-se inicio a mais pesquisas em relação à temática.

Observa-se que houve nestas situações descritas acima, houve "alterações" em relação a organização do texto. No que diz respeito aos números romanos de vinte e um

(XXI) houve modificação para os números hindu-arabicos (21) para facilitar o entendimento da pessoa surda em relação à tradução filmada.

De acordo com as considerações acima, Paganine (2011, p. 271) explica que:

> [...] a tradução comentada faz convergir teoria e prática da tradução, pois são nos comentários que essa teoria da tradução, latente no texto traduzido, vem à tona, explicitando a reflexão teórica sobre a tradução, a qual norteia, sob uma perspectiva ampla, as escolhas do tradutor.

As escolhas do tradutor aqui apresentadas pela autora é exatamente isso, pois o tradutor/intérprete tem a liberdade de conduzir a tradução do texto sem perder partes de seus sentidos originais, é em meio a comentários e análises é que se dá uma perspectiva mais ampla do texto traduzido.

Finalmente, existem ainda ausências de mais familiaridades de pesquisas sobre o que acontece no processo da tradução/interpretação de Libras, os estudos que abordam sobre a língua ainda detalham com mais atenção mais as características pedagógicas em relação ao uso da Libras. Como foi dito no inicio deste trabalho é que a tradução comentada em meio à Libras ainda é um pouco desconhecida em meio aos intérpretes de Libras. É necessário mais abertura enfoquem estes estudos.

Considerações finais

Infelizmente as políticas de fomento à pesquisa neste ramo da atuação do profissional intérprete de Libras são escassas. Ainda não existem outras referências em literaturas que abordem esta temática, porque quando se debate o paradigma da inclusão do profissional intérprete de Libras no mercado de trabalho em diversos contextos, tais questões são ainda tratadas como objetivos anexos a realidade do Brasil. Isto acontece em virtude dos processos históricos da formação profissional e educacional dos intérpretes de Língua de Sinais que por grandes momentos era vista como uma ação assistencial, acarretando estes fatos em grandes consequências deixando lacunas a serem resolvidas

A partir disso considera-se então que é imprescindível que os intérpretes de Libras busquem novas perspectivas para mais investigações acerca do processamento da tradução de Libras e dialoguem novas ideias para uma melhor atuação da pessoa do

intérprete de Libras na área da Educação e demais espaços sociais em que esses profissionais estejam sendo requisitados com o dever de aceitar a sua atuação como um ser dotado de autonomia e poder de opinião.

Referências

AUBERT, F. H. **As (in) fidelidades da tradução**. São Paulo: Unicamp, 1993.

BENEDETTI, I. C. Prefácio. In: BENEDETTI, I. C.; SOBRAL, A. **Conversas com tradutores**: balanços e perspectivas da tradução/ Ivone C. Benedetti e Adail Sobral (orgs.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2003. – (Série Conversas com; 2).

BRASIL. **O Tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – MEC; SEESP, 2007. 2ª Ed.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, Volume I**: Sinais de A a L/ Fernando César Capovilla, Walkiria Duarte Raphael (editores); [Ilustrações Silvana Marques]. – 3ª ed. – São Paulo: Edições da Universidade de São Paulo, 2008.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**: curso básico, livro do estudante cursista/ Tanya Amara Felipe – Brasília: Programa Nacional de Apóio de Educação de Surdos, MEC; SEESP, 2001.

FERREIRA-BRITO, L. Secretaria de Educação Especial. **Língua Brasileira de Sinais**/ organizado por Lucinda F. Brito *et al*. – Brasília: SEESP, 1997. V. III (Série Atualidades Pedagógicas, nº 4).

HOUSSAIS, A. (1915-1999); VILLAR, M. de S. (1939-). **Grande Dicionário Houssais e Mauro de Salles Villar**, elaborado no Instituto Antônio Houssais de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1975.

MASUTTI, M. L.; SANTOS, S. A. dos. Intérpretes de Línguas de Sinais: uma política em construção – Capitulo 7. In: **Estudos Surdos III**/ Ronice Müller de Quadros (organizadora). – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

PAGANINE, C. G. **Três contos de Thomas Hardy** [tese]: tradução comentada de cadeias de significantes, hipotipose e dialeto / Carolina Geaquinto Paganine ; orientador, Walter Carlos Costa. – Florianópolis, SC, 2011.

PIRES, C. L.; NOBRE, M. A. Uma investigação sobre o processo de interpretação em língua de sinais. In: **A Invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no

campo da educação/ organizadoras, Adriana da Silva Thoma e Maura Corcini Lopes. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua sinais brasileira***:* estudos linguísticos. Porto Alegre, Artmed, 2004.

REIS, F. Professores surdos: Identificação ou *Modelo*? – Capitulo 3. In: **Estudos Surdos II**/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

RÓNAI, P**. Escolas de tradutores**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

SANTOS. O. P. **Sinalizações de um professor surdo**: a interpretação de Libras como processo de retextualização/ Ozivan Perdigão Santos, Belém, 2012 – Dissertação de mestrado em Educação – Universidade do Estado do Pará – UEPA.

VASCONCELOS, M. L; BARTHOLAMEI JUNIOR, L. **Estudos de Tradução I**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

UMA ANÁLISE DA TRADUÇÃO PARA LIBRAS DA LETRA DE "CARINHOSO", DE BRAGUINHA

Márcia Monteiro Carvalho (UFPA)[1]
Walter Carlos Costa (UFSC)[2]

RESUMO: A pesquisa está na área dos estudos da tradução. O interesse pela poesia traduzida para Libras surgiu por não ser um objeto de estudo frequente. O principal objetivo foi analisar a tradução da letra de música, focalizando o sentido poético e não rítmico, além disso relacionar a tradução de poesia em Libras e discutir a tradução para Libras da letra da música "Carinhoso" a partir do sentido construído na sinalização e na expressão facial e corporal da intérprete. Os teóricos estudados para o artigo foram Klamt (2014), Quadros (2000), Sutton-Spence e Quadros, (2006), e Klima, E. & Bellugi (1979), Steiner (2005), Berman (2003), e Laranjeira (2003). A metodologia da pesquisa é de cunho quantitativa e qualitativa. A análise dos dados foi primeiramente em um vídeo em Libras do *youTube* e por último a tradução para a glosa de Libras. Portanto, a intenção foi mostrar que os elementos da poesia não-rítmicos são tão importantes para o surdos quanto o som é para os ouvintes. A análise das rimas e repetições na letra de "Carinhoso", de Braguinha, nos fez perceber os elementos presentes na poesia surda, identificando as configurações de mãos, expressões faciais e corporais, movimentos e classificadores como elementos indissociáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Letra de música; Tradução; Libras; Poesia.

ABSTRACT: The research is in the area of translation studies. The interest in translated poetry to Libras came up because it is not a very often-studied object. The main goal was to analyse the translation of the lyrics of "Carinhoso" song with focus on the poetical sense more than rhythm. To do so, we related the translated poetry into Libras and discussed this translation considering the sense of constructing sense of signs and the facial and body expressions. The theoretical research is based on Klamt (2014), Quadros (2000), Sutton-Spence e Quadros, (2006), e Klima, E. & Bellugi (1979), Steiner (2005), Berman (2003), e Laranjeira (2003). The methodological approach is a quantitative and qualitative study. The analysis of rhymes and alliterations of Carinhoso lyrics by Braguinha make us to realize the aspects presented in the death poetry. We identified the hand configurations, facial and body expressions, movements and classifiers as inseparable elements.
KEYWORDS: Lyrics; Translation; Libra; Poetry.

[1] Doutoranda DINTER/PGET (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (UFSC/ UFPA). Mestra em Letras/Linguística- UFPA. Especialista em Docência de LIBRAS-FTED. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura-FIBRA. Intérprete de LIBRAS-ASTILP. Professora Assistente UFPA/Abaetetuba. E-mails:mmcarvalho@ufpa.br;marciacarvalho369@gmail.com.
[2] Doutoranda DINTER/PGET (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (UFSC/ UFPA). Mestra em Letras/Linguística- UFPA. Especialista em Docência de LIBRAS-FTED. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura-FIBRA. Intérprete de LIBRAS-ASTILP. Professora Assistente UFPA/Abaetetuba. E-mails:mmcarvalho@ufpa.br;marciacarvalho369@gmail.com.

1INTRODUÇÃO

A língua brasileira de sinais tem sido alvo de estudos nas diversas áreas acadêmicas, inclusive nos estudos da tradução. Este artigo faz um estudo da tradução para Libras da letra da música “Carinhoso”, de Pixinguinha, feita por Braguinha (Carlos Alberto Ferreira Braga), ressaltando a importância do sentido no processo de tradução de letra de música do português para Libras. É uma tradução de Naiane Olah[3].

A língua de sinais dá à pessoa surda o acesso ao sentido das palavras, seja ela escrita ou sinalizada. Cabe destacar o uso dessa língua sobretudo na poesia surda. O surdo brasileiro se comunica pela Libras - Língua brasileira de sinais[4]. Estudar a Libras têm possibilitado fazer descobertas relevantes. Um ponto da discussão é a maneira como os surdos fazem poesia. Embora os estudos nessa área estejam pouco desenvolvidos, já há contribuições importantes.

Por ser uma língua visual, Libras permite que o texto sinalizado transforme-se em arte visual. Segundo Klamt, 2014 *apud* (KLIMA; BELLUGI, 1979), “(...) ou seja, forma criativa de expressão que se difere da sinalização cotidiana, sinais utilizados com fim estético”. O fato de a poesia não ser um objeto de estudo frequente na Libras despertou o meu interesse em fazer uma análise da tradução da letra de música, focalizando o sentido poético e não rítmico; além disso, vale ressaltar o quanto a poesia é importante para os surdos em especial na fase educacional em que estão desenvolvendo as habilidades linguísticas.

Com base nas características visuais da Libras, a poesia será analisada destacando as expressões faciais, o movimento do corpo, os classificadores e as configurações de mãos respectivamente na tradução da letra de “Carinhoso”, de Braguinha.

Para a realização desse artigo foram pensados alguns objetivos específicos relacionados à tradução de poesia em Libras, enumerados abaixo:

[3]Este vídeo sinalizado está disponível no *YouTube*, em livre acesso.
[4] Língua oficializada em 24 de abril de 2002, por meio da Lei da Libras, Lei 10.436.

- ✓ Registrar a importância do sentido poético na tradução para Libras da letra da música “Carinhoso” a partir do sentido construído na sinalização e na expressão facial e corporal da intérprete.
- ✓ Propor o uso somente de letras de músicas na tradução sem levar em consideração o som, ressaltando o sentido poético em Libras.
- ✓ Acentuar que a letra de música para os surdos se manifesta como poesia visual e não-sonora e rítmica como para os ouvintes.
- ✓ Fomentar o uso de letras de música na educação escolar como poesia para os alunos surdos.

O referencial teórico compreende Klamt (2014), que fala da abordagem folclórica das línguas de sinais, Quadros (2000), que discute o conceito de língua de sinais brasileira, Sutton-Spence e Quadros, (2006), que tratam de poemas nas línguas de sinais e Klima, E. & Bellugi (1979), que entendem a poesia em sinais como arte, Steiner (2005) e Berman (2003), que trabalham com o conceito de intraduzibilidade e Laranjeira (2003), que fala do sentido poetizado através da relação com o texto no processo de tradução.

Este artigo seguirá alguns passos, que serão especificados da seguinte maneira. No primeiro momento, será feita uma análise qualitativa do texto traduzido para Libras da letra de música “Carinhoso”. O registro em Libras está em um vídeo, com duração total de 1m54s.

A letra “Carinhoso” em Libras possui estrutura rítmica bem marcada, presença de rimas e de outros elementos próprios da poesia sinalizada. Como sou proficiente em Libras, estou em condições de fazer a leitura visual do mesmo. No segundo momento, são feitas as análises comparativas do texto em português e glosas em Libras - estas nomeiam em português os sinais manuais e são convencionalmente padronizadas com caixa alta na literatura escrita sobre língua de sinais. Os sinais não-manuais, que envolvem as expressões corporais e faciais, receberam colchetes na mesma trilha, para diferenciar dos sinais manuais, seguidos de *print* das imagens com as expressões faciais, o movimento do corpo, os classificadores e as configurações de mãos seguidos de comentários. As considerações finais resumem o que foi observado na análise. As glosas auxiliam na tradução para a língua portuguesa e estão no anexo.

> A LSB [Língua de Sinais Brasileira[5]] é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configuração de mão, movimento, expressões faciais gramaticais, localização, movimento dos corpos, espaço de sinalização, classificadores, são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda (...).

Esses recursos expressivos da Libras como a exploração do movimento dos corpos e expressões faciais, e os classificadores são componentes enriquecedores e indispensáveis nos poemas sinalizados. Klamt (2014, p. 107), um estudioso de poesia em Libras e da comunidade surda concorda, que os surdos fazem uso da Cultura visual o qual é compreendido como parte de um folclore, conceito novo para os estudos surdos:

> A poesia em língua de sinais, manifestação artística da cultura surda, insere-se no folclore surdo, um conjunto de histórias, piadas, poemas, narrativas de experiência pessoal, fábulas que são transmitidas no seio da comunidade surda, como forma de preservação de sua identidade (CARMEL, 1996 apud SUTTON-SPENCE, 2007).

Assim, o estudo da tradução de uma letra de música se enquadra no folclore surdo, pois na tradução para Libras é evidente o aspecto poético do texto que flui no momento em que é sinalizado. Em síntese, é importante entender que nas línguas de sinais há também rimas que são realizadas nos sinais que compartilham um ou mais parâmetros que são peculiares da poesia, assim como acontece nas línguas não-sinalizadas, em que a rima é verificada na repetição de letras, de vogais, de consoantes ou de sílabas. Para Klamt (p. 118), as rimas nos poemas surdos apresentam ritmos que são:

> As repetições dos sinais, rimas, simetria, pausas contribuem, juntas, para o ritmo global do poema. O ritmo na poesia em língua de sinais é definido a partir da recorrência de elementos escolhidos pelo poeta, indicando um padrão de regularidade. Estas características da poesia em língua de sinais, assim como seu forte sentido visual, devem estar presentes no texto de chegada, sob pena de perder aspectos próprios do universo da cultura de partida, a cultura surda.

[5] Quadros (2000, p. 58) utiliza a sigla LSB para Língua de Sinais Brasileira, diferente dos documentos oficiais e de vários autores que preferem LIBRAS.

Desses aspectos, levaremos em consideração, nesse artigo a rima. Na poesia em língua de sinais, ela ocorre pela repetição dos fonemas presentes nos sinais, que podem ser configuração de mão, locação, movimento, orientação da palma e também podem ser rimas dos sinais não-manuais. Para entender a poesia surda, é necessário compreender um aspecto relevante da cultura surda que é a identidade.

> Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Por isso pode-se dizer que na cultura surda há artefatos culturais específicos que envolvem a experiência visual diferenciada, a língua de sinais, a literatura surda e artes visuais específicas da comunidade surda. É uma outra forma de adquirir o conhecimento de mundo; esses aspectos fomentam o surgimento de identidades nas pessoas surdas.

A identidade surda é diferente da identidade ouvinte, pois as experiências vividas pelos surdos são experimentadas pelo uso da língua de sinais, não a única que os representa, mas a que mais se destaca. Apesar de ser usada por uma minoria, é capaz de proporcionar aos surdos experiências únicas.

A cultura e a identidade surdas estão fortemente ligadas com a literatura surda. Karnopp (2010, p. 161) afirma: "Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos (...)". Logo, para a autora (2010, p. 171), ela é constituída "pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem". Para Sutton-Spence (2010), as pessoas surdas têm acesso à poesia através da sinalização e podem expor suas ideias e expressar diferentes emoções como felicidade, raiva, tristeza e amor.

Na poesia surda, não se trata de uma tradução escrita de termos do português para a Libras, mas em um jeito próprio de o surdo significar aquilo que quer dizer. Usando as configurações de mãos, o corpo, com a expressão facial, a poesia surda consegue envolver poeticamente o "leitor visual" –um neologismo criado para designar aquele que lê

em Libras. Em um poema surdo é necessário que o leitor tenha domínio da modalidade visual da língua. Esse é um diferenciador de um leitor de poesia comum de um “leitor visual”. O leitor precisa compreender minuciosamente o sentido que está por traz de cada sinal, de cada expressão facial e corporal; além de sensibilidade linguística precisa respeitar a cultura surda.

Alguns dos elementos citados podem ser fortemente sentidos na tradução da letra da música “Carinhoso” para Libras. De acordo com Sutton-Spence, apud John Wilson, p.121:

> [...] poesia sinalizada é uma maneira de expressar nossas experiências pessoais e é por isto que poesia sinalizada é uma parte importante da cultura surda. A experiência pode ser positiva ou negativa, mas é válida. Os poetas podem mostrar isto, audiências podem ver e apreciar os poemas, pois eles são importantes. É importante incluir a celebração de nossa história e nossas experiências de opressão. Tudo isto é valioso, e é por isto que poesia sinalizada é importante.

É evidente que a poesia sinalizada pode ajudar as crianças surdas na fase escolar a experimentarem diferentes práticas com sua língua, não somente o uso para comunicar com o professor ou entender o conteúdo, mas uma nova forma de se comunicar com o mundo e fortalecer a sua identidade. Então, cabe pensar na tradução para Libras de poesias que estão em outra língua, em especial as de Língua Portuguesa, que são de fácil acesso. Quando se fala da tradução de poesia, é comum evocar Steiner (2005, p. 283) e seu conceito de intraduzibilidade, Berman (2003, p.55) também enfatiza a intraduzibilidade na poesia:

> A intraduzibilidade é um dos modos de *autoafirmação* de um texto. Frente a tal tendência, o racionalismo da comunicação é quase impotente. Traduzir é suspeito, porque desdenha um valor essencial do texto. Se este *quer* unir em si a letra e o sentido indissociavelmente, a tradução só pode ser traição, mesmo se essa traição é necessária à própria existência dos intercâmbios e da comunicação.

Para o autor, a tradução é um “escarnecer” do texto original. Embora a tradução esteja a favor da comunicação entre as línguas, ainda assim é um processo que “desmerece” o texto que foi feito pela primeira vez. Na compreensão do autor, um poema que não é traduzível, pode-se dizer que seria um poema autêntico.

Para Laranjeira (2003), há uma relação de sentido na poeticidade do texto. Segundo o autor (2003, pp. 29-30): “Traduzir o poema é trabalhar a língua de chegada para se obter uma relação semelhante à nível de significantes que acarretará uma significância correlata à do poema original”. Este é um olhar diferente do que Berman e Steiner afirmam quanto à intraduzibilidade, Percebe-se nesse autor uma relação mais dialógica com o fenômeno da tradução. Segundo Laranjeira não é interessante que um texto poético seja acrescido somente de formas métricas e rimas com a única intenção de poetizá-lo. Assim, para ele o processo de tradução é uma reflexão que depende do autor, da época e das línguas envolvidas.

Com base nos estudos acima, faremos uma análise da letra da música “Carinhoso”.

4 Análise comentada da tradução da letra “Carinhoso”

4.1 Rima e Repetição

Quadro 1

Trecho em Português	Trecho em Glosa em Libras
E como é sincero o meu amor	VERDADE- MEU -AMOR- VOCÊ
Eu sei que tu não fugirias mais de mim	VOCÊ- DEIXAR- DAR- CARINHO- DE NOVO -NUNCA MAIS -VOCÊ- IR DE MIM
Vem, vem, vem, vem	VEM
	VEM
	VEM
	VEM
	VEM
	VEM

Imagem 1- Rima e repetição

1º movimento 2º movimento 3º movimento 4º movimento 5º movimento
Fonte: Desenvolvida pela autora

No primeiro movimento, o sinal “chamar” está virado para cima, uma mudança na posição original do sinal que é realizada com a mão virada para baixo. Essa forma gera no leitor uma emoção sentida na pressa em que o sinal é realizado e repetido. As configurações das mãos são: esquerda em “B”, quando estendida e direita em “A”, quando recuada, com movimento retilíneo, de fora do corpo para dentro. Essas configurações se alternam, como é possível ver nas três primeiras fotos. Nesse sinal, há uma junção do sinal “chamar” com o movimento de puxar para junto de si. Na penúltima imagem, a mão esquerda está configurada em “F”, com a palma da mão virada para baixo. Nesse caso, temos a presença unicamente do sinal “Chamar”. Observe-se que na poesia analisada há presença de rima e repetição rítmica no trecho em que a intérprete surda sinaliza. A sequência de movimentos do sinal “Chamar” apresenta um ritmo que causa a sensação de movimento em direção à pessoa que está lendo o poema. Dessa forma, se caracterizou a rima nesse poema. O uso da mesma configuração de mão, a orientação da palma da mão se manteve por mais tempo virada para cima.

Embora nessa análise o foco seja na rima e na repetição, não podemos deixar de falar de outros elementos que completam a performance. No 1º movimento, é possível sentir a angústia na expressão facial. A sensação é de que a pessoa que está puxando faz muita força, e, a partir do 2º e 3º movimentos, essa força dá vazão à alegria e a impressão que se tem é que o amante está sendo trazido tranquilamente para junto de si. No 4º e 5º movimentos, é clara a insistência do chamado para que o “amado” venha para junto de si. A caracterização desse chamado se dá pela repetição do sinal. A repetição é uma qualidade da poesia surda, que proporcionou um movimento rítmico nessa tradução

sinalizada. A poesia surda envolve o “leitor visual” e segue embelezando o poema, fazendo emergir sensações em quem visualiza. A interpretação visual é completa pelo sinal utilizado, mas principalmente pelas expressões faciais – expressão de angústia e, depois, de alegria, a direção do olhar) e corporais – movimento do tronco - usada pela intérprete surda. Estes outros elementos demonstram fortemente as singularidades da poesia surda, como veremos no quadro 2.

4.2 Expressões faciais

Quadro 2

Trecho em Português	Trecho em Glosa em Libras
Meu coração, não sei por quê Bate feliz quando te vê E os meus olhos ficam sorrindo E pelas ruas vão te seguindo ... Vem sentir o calor dos lábios meus à procura dos teus	EU- JANELA (distraída) PENSAR - VIDA (expressão 1) VER [surpresa!] VOCÊ – PASSAR – FRENTE - JANELA (expressão 2) CORAÇÃO - BATER [intenso/ muito] FORTE - FELIZ (expressão 3 e 4) MEUS - OLHOS [fazer festa, saltar alegria] (expressão 5 e 6) MUITO – FELIZ – VER - VOCÊ ... VEM - [mão lentamente] SENTIR - CALOR MINHA - BOCA VEM – JUNTAR – SUA – BOCA - MINHA BEIJAR – MACIO - GOSTOSO (expressão 8)

Imagem 2 - Expressões faciais: Tédio e alegria

Expressão 1 Expressão 2 Expressão 3

Imagem 2.1- Expressões faciais: Tédio e alegria

Expressão 4 Expressão 5 Expressão 6 Expressão7

Fonte: Desenvolvida pela autora

Nas imagens 2 e 2.1, há diferentes expressões faciais que iniciam com um olhar triste (expressão 1 e 2), como quem não tem nada para fazer (o tédio) e, de repente, esse olhar se modifica para admiração. Na expressão 3 surgiu o elemento visual que despertou o interesse da amada e transformou esse olhar em um outro, que é o de alegria. A emoção sentida é expressada pelo classificador usado para se referir ao coração (expressões 4 e 5). Na poesia surda há uma evolução dos sinais, como se pode notar no término da declamação em que apareceu o sinal de “feliz” (expressão 6) ora realizado pelo sinal formal ora pelo classificador paz interior e emoção (expressão 7). Esse desenvolvimento é composto inicialmente pelo descolamento do olhar para a direção do objeto admirado.

O sinal “olhar” (expressão 3) é realizado, acompanhado da expressão visual de alegria e o mesmo ocorre com o classificador usado para coração batendo forte. Essa

composição de sinal e expressão é necessária para enfatizar o que está acontecendo. Não é possível ter a compreensão global sem a associação desses dois elementos nessa poesia. Vamos analisar abaixo alguns intensificadores utilizados na tradução para Libras e que envolvem expressão facial.

Imagem 2.2 - Expressões faciais: Felicidade e desejo

Expressão 5 expressão 6 expressão 7 expressão 8
Fonte: Desenvolvida pela autora

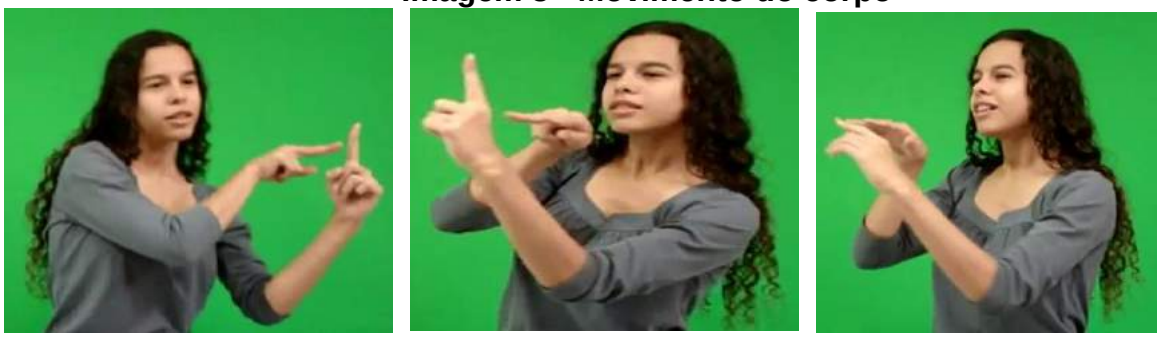
Na imagem 2.2 há presença de intensificadores e marcadores não-manuais: expressão corporal e facial de felicidade e desejo. Para expressar os *olhos felizes* não foi usado pela intérprete surda o sinal formal "olhos", mas um intensificador (expressões 5 e 6). Essa interpretação ficou perfeita. Para falar da vontade de beijar a intérprete usou o sinal formal "vontade" realizado na (expressão 7) o mesmo aconteceu com o sinal "beijar". Nesses dois últimos sinais há uma intensificação das expressões para enfatizar o desejo de tocar e ter a pessoa amada. Esses sentidos são indissociáveis do sinal e expressões, o que mostra que a intérprete surda têm um excelente domínio dessa performance.

Quadro 3

Trecho em Português	Trecho em Glosa em Libras
E pelas ruas vão te seguindo	OLHOS - SEGUIR -VOCÊ – PASSAR - LONGE- SUMIR
...	...
Vem sentir o calor dos lábios meus à procura dos teus	VEM! [Mão lentamente] SENTIR – CALOR – MINHA - BOCA

VEM! JUNTAR - SUA – BOCA – MINHA – BEIJAR – MACIO - GOSTOSO

Imagem 3 - Movimento do corpo



Fonte: Desenvolvida pela autora

Nesse sinal, há um direcionamento do movimento caracterizado como unidirecional - com um giro tipo semicircular no tronco da intérprete. Os sinais estão descrevendo o olhar ao ver o amado passar. No início do sinal, o ombro se desloca do lado esquerdo para o direito. O movimento com deslocamento na poesia surda caracteriza a marcação número pessoal e "conjugação verbal". Nessa tradução a intérprete marca muito bem a pessoa que está seguindo com o direcionamento do olhar e a posição das mãos para dizer quem olha e quem está sendo olhado.

Quadro 4

Trecho em Português	Trecho em Glosa em Libras
Vem sentir o calor dos lábios meus à procura dos teus	VEM [Mão lentamente] SENTIR – CALOR – MINHA - BOCA VEM! JUNTAR - SUA – BOCA – MINHA - BEIJAR- MACIO - GOSTOSO

Imagem 4 - classificador e configuração de mão

Preparação 1 Preparação 2 Preparação 3 Concretização 4
Fonte: Desenvolvida pela autora

Na imagem 4, há preparação dos personagens para representar os papéis dos amantes ao se beijar (configuração de mãos em 1, 2 e 3). Há uma evolução do sinal "chamar" (preparação 1) que se transformou em "calor" (preparação 2 e 3) e, por fim, o sinal "beijar" (concretização 4), que é realizado intensamente. Na preparação 2 e 3, é utilizado o classificador que descreve o calor que emana dos lábios da amante. A descrição inicia com a finalização do sinal "chamar", onde a intérprete faz um recuo para trás com a intenção de envolver o "leitor visual" para o momento do beijo. Logo em seguida há uma mudança na projeção do tronco da parte de trás para a frente e finaliza na lateral direita. Todo esse desenvolvimento corporal, em sincronia com a expressão facial e as configurações de mãos que são usadas nos classificadores, serve para embelezar o poema encenado e reafirmando o uso da rima.

Nesse momento, há um entrosamento entre os amantes e uma preparação para *sentir o calor dos lábios um do outro*. A rima está presente no classificador usado para descrever meus e seus lábios (última imagem). Há uma preparação e modificação de sinais para intensificar o sentido no poema em Libras.

Considerações finais

Nesse trabalho, a intenção foi mostrar que os elementos da poesia não-rítmicos são tão importantes para o surdos quanto o som é para os ouvintes. Então, a análise das rimas e repetições presentes na letra de "Carinhoso", de Braguinha, nos faz perceber melhor os elementos presentes na poesia surda, identificando as configurações de mãos,

expressões faciais e corporais, movimentos e classificadores como elementos indissociáveis dela. Isso comprova os argumentos usados pelos teóricos da cultura surda, que incentivam o uso da poesia e das dramatizações para um melhor desempenho da performance surda. Esse trabalho serve para ilustrar a importância de se trabalhar a poesia com crianças da rede pública de ensino, como forma de fortalecer os laços da cultura surda e, assim, desenvolver falantes mais fluentes na língua.

Portanto, o objetivo do trabalho com poesia surda é que o sinal poético ultrapasse o sinal dicionarizado da Libras e acrescente sentido a partir da exploração visual dada pelo surdo. Isso vai depender muito do surdo que está performando um poema. Há surdos que são minuciosos nos sinais e caracterizações e há outros que são mais diretos. A poesia sinalizada abre uma nova visão, enfatizando a beleza e derrubando os limites entre línguas.

REFERÊNCIAS

BERMAN, Antoine. *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo*. Tradução Marie-Hélène C. Torres, Mauri Furlan, Andréia Guerini; revisores Luana Ferreira de Freitas, Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan, Orlando Luiz de Araújo. 2ª ed. Tubarão: Copiart, Florianópolis. PGET/UFSC, 2013.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Cadernos de Educação (UFPel),* v. Ano 19, p. 155-174, 2010.

KLAMT. *Tradução comentada do poema em língua brasileira de sinais "Voo sobre rio"*. Belas Infiéis, v. 3.n. 2, p. 107-123, 2014.

KLIMA, E. & BELLUGI, U. *The signs of language. Cambridge*: Harvard University Press,1979.

LARANJEIRA, Mário. Poética da tradução. *Do sentido à significância*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

QUADROS, Ronice Muller de. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. *Textura, Canos*, nº 3. p. 53-62, 2000 Rachel Sutton-Spence. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 111-128. Editora UFPR.

STEINER, George. Depois de Babel. Questões de linguagem e tradução. Tradução de Carlos Alberto Faraco. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.

SUTTON-SPENCE, Rachel; KANEKO, Michiko. Symmetry in Sign Language Poetry. Sign Language Studies, Washington, v. 7, n. 3, p. 234-318, 2007.

SUTTON-SPENCE, Rachel; KANEKO, Michiko. Symmetry in Sign Language Poetry. Sign Language Studies, Washington, v. 7, n. 3, p. 234-318, 2007.

SUTTON-SPENCE, Rachel; QUADROS, Ronice. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. In: QUADROS, Ronice (org.) Estudos Surdos I - série pesquisas. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

ETHOS DISCURSIVO E CORPORALIDADE: A OPACIDADE DO DISCURSO NAS ESCOLAS CONFESSIONAIS DE BELÉM DO PARÁ

José Rodrigo Palheta Cordeiro (UNAMA)[1]
Welton Diego Carmim Lavareda (UEPA)[2]

RESUMO: O presente trabalho objetiva apresentar, panoramicamente, uma análise sobre o Ethos discursivo em duas propagandas de escolas confessionais de Belém do Pará, interagindo com todo o efeito de sentido que a manifestação do corpo tem na mídia como reflexo de um sujeito situado para além do texto. Cabe destacar, que o processo de teorização dos conceitos ocorreu por meio de um diálogo entre Michel Foucault (1964; 2008; 2013) e Dominique Maingueneau (2010; 2013) na busca de demonstrar os modos de dizer das peças publicitárias em questão: uma da década de 90 e a outra mais contemporânea. Deste modo, analisaremos a categoria Ethos discursivo (ou destacabilidade) com o intuito de revelar que ela materializa várias dinâmicas culturais, a fim de produzir dados que exponham a relevância do estudo. Neste sentido, na busca de sistematizar a pesquisa, os procedimentos técnicos são de cunho bibliográfico e explicativo, tendo como instrumento para a produção dos dados livros e duas peças publicitárias. Almeja-se também com este ensaio, refletir o quanto alguns gestos de interpretação estabilizam algumas dinâmicas sociais, para que possamos compreender, de maneira mais crítica, que a solidificação de comportamentos por meio de uma materialização midiática pode não estar explícita no enunciado.

PALAVRAS-CHAVE: Ethos discursivo; Corpos enunciantes; Análise do discurso.

ABSTRACT: This essay presentes analysis of the discursive Ethos in two commercials, dialouguing with the whole effect of meaning that the body is the manifestation in the medig as a reflection of a person located beyond the text. It is Worth noting that the processo f theorizingconcepts occurred through a dialogue between Michel Foucault (1964; 2008; 2013) and Dominique Maingueneau (2010; 2013) in seeking to dismember the ways of saying the advertisements in question: one of 90s and other more contemporary. Thus, we analyze the Ethos category discursive the intent reveal that she embodies several cultural dynamics, in order to produce data that exhibit relevance of the study. In this sense, the search for systematic research, technical procedures are bibliographical and explanatory nature, and as tools for the production of two books and advertising materials data. Also we aim with this essay, refletc how some gestures of interpretation stabilize some social dynamics, so that we understand, more critically, the solidification behavior via a materialization media may not be explicit in the statement.

KEYWORDS: Discursive Ethos; Enunciantes bodies; Media; Discourse Analysis.

[1] E-mail: rodrigocordeiro12@hotmail.com
[2] E-mail: diego.lavareda@hotmail.com

Sempre houve um grande interesse por tudo que envolvesse os mecanismos do discurso na modernidade recente, por trazer uma teoria, segundo Orlandi (2005, p.15 - 16), que não trabalha "[...] a língua como um sistema abstrato, mas com a língua no seu contexto social, a língua no mundo, com homens interagindo entre si, através de práticas discursivas, considerando a já comentada produção social de sentido como parte da vida". Entretanto, é válido destacar, que o principal gerador de inquietações para este ensaio é a maneira como a mídia usa esses mecanismos de discurso para construir regimes de visibilidade em torno da imagem das escolas confessionais de Belém do Pará nas peças publicitárias. Daí escolher a Análise do Discurso com suporte teórico-metodológico fundamental para os debates.

Baseado nesses pontos, o presente artigo busca analisar, panoramicamente, o Ethos discursivo em duas propagandas, dialogando com todo o efeito de sentido que a manifestação do corpo tem na mídia como reflexo de um sujeito situado para além do texto, norteando os seguintes objetivos específicos:

- Observar a categoria ethos discursivo (modos de dizer) em duas propagandas de escolas confessionais de Belém do Pará;
- Mostrar que o ethos discursivo estabiliza várias dinâmicas culturais; e
- Compreender como o discurso se materializa no corpo por meio da enunciação.

Conforme já indicado anteriormente, com base em Lakatos e Marconi (2010, p.166), a investigação pautou-se em uma pesquisa bibliográfica. A qual não é mera reprodução de fontes existentes do que já foi explorado ou registrado sobre certo assunto, mas algo que proporciona o surgimento de uma temática sob nova abordagem que chegue a conclusões inovadoras. As autoras propõem ainda que a pesquisa bibliográfica viabiliza e aproxima diretamente o pesquisador com o que já foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. O trabalho também se apoiou no estudo explicativo, porque este aprofunda o conhecimento da realidade, explicando a razão e o porquê dos fatos. Para Gil (2008, p.42) este tipo de pesquisa tem "[...] como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Uma vez

que ela aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.

E na busca de sistematizar o ensaio, o trabalho está dividido em dois momentos: no primeiro procurou-se discutir sobre as questões teóricas, as quais forneceram os suportes teórico-metodológicos necessários para a compreensão das concepções e dos procedimentos da Análise do Discurso, destacando autores como Michel Foucault (1964; 2008; 2013) e Dominique Maingueneau (2010; 2013) com o intuito de buscar uma interação possível entre o ethos discursivo, corpos enunciantes e regimes de verdade[3]. E no segundo momento o estudo se detém sobre a análise dos dados da pesquisa, que foram catalogados a partir de duas peças publicitárias.

- DIÁLOGO TEORICO-METODOLÓGICO: *(des)contextualizando a Análise do discurso: fugindo dos lugares comuns*

A Análise do discurso se estabeleceu nos anos 60, com as questões que envolvem a relação de três domínios disciplinares: a linguística, a psicanálise e o marxismo. A proposta em que a Análise do discurso (doravante AD) se situa é voltada para assuntos que estejam relacionados com uma leitura mais crítica de mundo, tendo como elemento principal o efeito de sentido estabelecido por uma determinada enunciação. Esta concepção é relevante para um estudo discursivo, um vez que ela busca mostrar a relação que há entre linguagem, pensamento e mundo.

E que esta relação não é direta, pois cada um tem sua importância no funcionamento de um determinado sujeito por meio da língua, dando ênfase na materialidade linguística em consonância com a história, para a produção de sentido. Característica que no campos dos estudos do discurso pode ser entendida como condições de produção, isto é, quando uma interpretação engloba os sujeitos e a situação. “Em sentido amplo, incluem o contexto sócio-histórico, ideológico, linguístico (ORLANDI,2005, p.30). Os estudos discursivos que se ocupam da “forma material”, isto é, da forma representada na história para produzir sentido, ou melhor, dessa forma de união entre a linguística e a história, não separam forma e conteúdo. Afinal: [...] procura-se compreender a língua não só como estrutura, mas sobretudo como um acontecimento.

Reunindo estrutura e acontecimento forma material é vista como episódio do significante (língua), em um sujeito afetado pela história. Entra então, a contribuição da psicanálise com deslocamento da noção de homem para a de sujeito.

Este por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história. [...] A análise do discurso, trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte da disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essa forma de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso (ORLANDI, 2005, p.19-20). Assim revela-se que a AD "interroga a linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da psicanálise pelo modo com a ideologia é trabalhada" (IBID, p. 20). Fato que leva estas regiões serem interrogadas por alguns aspectos que vão estar presentes na constituição teórica clássica dos discursos como: historicidade, materialismo, discursividade, espaço discursivo, ideologia e o inconsciente (que são fontes fundamentais para compreensão dos estudos em AD). Uma vez que colocam em destaque vários questionamentos ao contribuírem para a produção e construção de um objeto que afetará diretamente vários campos de estudo, sendo este objeto o próprio discurso.

É relevante destacar, também, que a "disciplinarização acadêmica" fez com que se estigmatiza-se/rotulasse a AD como unicamente de vertente francesa ("AD francesa" ou como é preferível, "AD derivada de Michel Pecheux"). Entretanto, o que se entende, hoje, por AD, no Brasil, é bastante amplo, fazendo com que os domínios analíticos desta pesquisa possam ser redimensionados para uma perspectiva mais contemporânea de análise, mesmo que em muitos momentos recorra aos considerados "cânones do discurso". Logo, a AD francesa derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux, conta com quatro nomes que norteiam os estudos discursivos e que vão influenciar nas concepções deste teórico, a saber: Michel Foucault com sua noção de formação discursiva; Lacan com (re)leituras sobre o inconsciente, levando em consideração o pensamento de Freud; Louis Althusser com suas visões marxistas e Mikhail Bakhtin com seus fundamentos dialógicos da linguagem. Estas definições fundamentam o funcionamento da complexa natureza do objeto discurso amplamente relacionado com a língua, o sujeito e a história.

Gregolin (2012, p. 10) revela que “as contribuições de Althusser, Foucault, Lacan e Bakhtin, vão operar essa articulação entre regiões do conhecimento no alicerce da Análise do discurso [...]”. Ponto fundamental para, posteriormente, Maingueneau operacionalizar as práticas discursivas midiáticas que provocam fraturas, brechas e rearranjos nas configurações do saber-poder que se edificam nas suas problematizações teóricas. Portanto, a AD neste estudo, segundo Maingueneau (2013, p.104), vem com a proposta de trabalhar o enunciado como sendo o produto de uma determinada enunciação que implicará uma cena. “Partindo da ideia inicial de trabalhar a língua como espaço, ou seja, “algo que virá se tornar consciente no decorrer da história, fazendo com que um dado tempo e todo o seu contexto se manifeste na densidade escrita” (FOUCAULT, 1964, p.31). Fenômenos que estão relacionados a qualquer ato discursivo e, ao mesmo tempo, que “encarnam” as propriedades comumente associadas ao comportamento materializado na tipografia das peças publicitarias analisadas. Em que o corpo enunciante é também um elemento essencial para a compreensão dos movimentos discursivos que decorrem dos modos de dizer deste fazer publicitário. Logo, Os regimes de visibilidade que estabilizam o discurso destas propagandas serão sempre associados ao tipo de enunciação que se destina o produto. Ponto chave para sistematizarmos o recorte das categorias de análise da pesquisa.

- CATEGORIAS ANALÍTICAS: *construindo os caminhos de um olhar mais crítico*

No que diz respeito aos conceitos que norteiam a definição de ethos é preciso entender, que os estudos em AD, o definem inicialmente como os modos de dizer. E é importante afirmar que esta noção não surgiu no quadro da retórica clássica, mas sim as problemáticas em torno dos discursos (já nos anos 90), assumindo assim primeiro plano nos debates sobre as práticas discursivas. Por esta razão o interesse pelo ethos discursivo foi crescente, alavancando os debates sobre a estabilização das condições de produção das palavras que são publicamente pronunciadas, e que estão em muitos momentos devidamente ligadas a produções midiáticas, pois estas utilizam estrategicamente a categorização de ethos para valorizar um determinado produto e convencer o público. E muito mais que isso: leva-lo a um plano imaginário cenográfico.

Destarte, Maingueneau (2008, p.11) esclarece que [...] essa evolução seguiu passo a passo o enraizamento de todo o processo de persuasão numa certa determinação do coro em movimento, o que fica especialmente claro no domínio da publicidade, em que passamos do mundo da "propaganda" ao da "publicidade", a propaganda desenvolvia argumentos para valorizar o produto, a publicidade põe em primeiro plano o corpo imaginário da marca que supostamente está na origem da enunciado publicitário [...]. Nessas condições, se quisermos de fato explorar o discurso, somos obrigados a inscrevê-lo numa problemática precisa, privilegiando esta ou aquela faceta, em função, ao mesmo tempo, do corpus que nos propomos analisar e dos objetivos da pesquisa que conduzimos. É importante esclarecer que a evolução do ethos citado se deu por meio da ação dos mecanismos de persuasão que são determinados por um corpo em movimento, em que fica evidente o domínio que a publicidade apresenta para designar uma imagem a um dado auditório (ou público), mobilizando uma suposta atividade: tanto no ponto da produção discursiva quanto da recepção deste discurso. Desta forma é possível compreender que os dispositivos argumentativos da publicidade conduzem o público para uma mudança constante de planos, onde utiliza-se de um mundo real e, ao mesmo tempo, de um mundo imaginário. Por esse motivo é necessário compreender que o ethos discursivo, de acordo com Maingueneau (2010, p.79), "é coextensivo a toda enunciação: o produtor do discurso é necessariamente levado a construir um representação do locutor [...]" que tangenciando com a nossa análise, cria uma enunciação.

O ethos, então, reside em qualquer enunciação sem sequer ser anunciado, podendo estar devidamente ligado a qualquer evento enunciativo, sem deixar de lado as criações representativas do ethos que o receptor constrói antes mesmo do locutor se pronunciar. Por esta razão ethos age de forma lateral, em outra palavras, ele implica uma experiência sensível do discurso, que mexe com a afetividade do seu interlocutor por meio de uma percepção complexa e mobilizadora da afetividade do intérprete, uma vez que é por meio deste que se retiram informações do material linguístico e do ambiente. É preciso destacar que é necessário falar de enunciado quando o assunto for linguagem, corpo enunciante e signo. Pois o enunciado se configura, de acordo com Foucault (2008, p.19), como uma "função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e

que faz com que apareçam, com conteúdo concreto, no tempo e no espaço um determinado discurso".

- ANÁLISE DOS DADOS

Imagem 1

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Inicialmente ao observar a imagem, é necessário mobilizar o conceito ethos, ou seja, dando operação à categoria dentro da mensagem da peça publicitária. Percebe-se que o modo de dizer presente, busca a valorização do produto que é veiculado, vende-se a imagem da escola perfeita, que além de contar com uma estrutura privilegiada é também um espaço de formação cristã, isso tem o claro objetivo de convencimento do público pretendido pela propaganda, no entanto deve-se acrescentar algo mais, que é perceber como o interlocutor é levado para um plano imaginário e cenográfico, em que se pode assim, perceber todo o efeito de sentido pretendido na busca da valorização do produto. É importante ressaltar que o ethos de uma escola confessional quase sempre estará atrelado à história de sua confissão, percebe-se o destaque do símbolo da ordem marista, que de imediato evoca a imagem do santo católico Marcelino Champagnat o que será como uma sombra cenográfica em todo e qualquer movimento enunciativo dentro da peça publicitária, como a farda, a estatua que está na parte frontal da escola, a logomarca e etc.

Cabe agora destacar o espaço em que estes modos de dizer se manifestam, se mobilizarmos os signos presentes na peça, e pensar na enunciabilidade de cada um, ou seja, apreender o signo de modo dialético, os espaços serão diferentes e singulares, tudo tendo o claro objetivo de dar suporte ao dizer que é presente. Destaca-se assim a

imagem da fachada da escola que tem no seu plano de fundo a mesma imagem , porém, em preto e branco, contrastando diretamente com a imagem colorida e atual, trata-se da mesma imagem, no entanto ela visa dar suporte ao dizer do valor histórico que esse ethos discursivo transforma um discursividade, é flagrante como tal escola é assim considerada no cenário da capital paraense, seu valor histórico como instituição lhe confere o reconhecimento como uma das melhores escolas da cidade.

Na esteira do que se tem feito, observa-se a imagem das crianças, num plano considerável, consegue-se ver seus rostos e perceber o seu movimento, no entanto, há outras crianças presentes na peça, que não consegue-se percebê-las com facilidade, os seus movimentos quase não são vistos, trata-se das crianças que estão ao redor da imagem de Marcelino Champagnat, na parte frontal da escola, o ethos pretende assim enunciar acerca da história do santo católico, porém se pensarmos os signos em termos de formação discursiva, ele são diferentes, pois a obra de Marcelino Champagnat destinava-se à assistência de crianças pobres, o que difere diametralmente das crianças que hoje estudam na escola, pois é sabido que paga-se muito caro, para não mencionar valores e incorrer em discussão que fuja ao propósito do trabalho, basta saber que no mínimo não se trata de uma escola de assistência aos pobres. Avançando na análise, mobiliza-se agora os corpos enunciantes, é importante ressaltar que tal jogo enunciativo só possível na construção de regimes de verdade, tudo o que foi dito até aqui, na análise, constitui-se num dialogo pertinente e coeso entra as categorias. As crianças presentes só podem enunciar a alegria e a felicidade de estudar na escola marista, por causa de um regime de verdade já instituído no imaginário social da cidade e que é retomado em ordem discursiva que é organizada, visando um objetivo especifico.

Imagem 2

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Ao observar a imagem, novamente, é necessário mobilizar o conceito ethos, ou seja, trabalhar com a categoria para dentro da mensagem da peça publicitária. O ethos que está presente, ou seja, o modo de dizer, na busca de valorização do produto que é apresentado, vende a imagem de escola que é um espaço de aceitação das pluralidades das opiniões, que embora seja uma escola com uma valor histórico, é também atenta aos contextos sócias contemporâneos de cada um de seus alunos, isso tem o claro objetivo de mostrar ao público pretendido, que embora seja uma escola católica não significa que alunos de outras religiões não terão suas convicções religiosas respeitadas, percebe-se novamente, que o interlocutor foi levado para um plano imaginário e cenográfico, percebe-se assim todo o efeito de sentido pretendido na busca da valorização do produto. Outra vez consegue-se ver que em tudo que se diz e todo seu modo é atrelado à confissão histórica da escola, mesmo num contexto contemporâneo não pode prescindir da marca maior de sua cenografia, ou seja, das marcas que evocam a figura nuclear de Marcelino Champagnat.

Para pensar o espaço discursivo em que estes modos de dizer estão manifestos, é preciso mobilizar os signos presentes na peça, e pensar na enunciabilidade de cada um. É notável que se destaca a imagem frontal dos alunos e um professor, retratando o que diz o texto, mostrando, assim, um professor e seus alunos como expressão de igualdade no reconhecimento da singularidade de cada um, o interlocutor da propaganda interpretará como uma relação harmônica em um espaço de inclusão para o futuro discente da escola.

É importante notar como a pergunta presente na peça publicitária mostra que a escola é um espaço de diversidade, pois a imagem é a resposta para a pergunta que

também afirma que no mundo ainda há espaços onde as opiniões são iguais, no entanto os estudantes e o professor tem sua opinião reconhecida, esse é o efeito de sentido pretendido, ou seja, que o interlocutor da propaganda reconheça o discurso de integração que é apresentado pela escola marista. É importante também ressaltar que a figura feminina tem proeminência na propaganda, isso tem o claro objetivo de reforçar tudo que se tem dito sobre o efeito de sentido que é veiculado na propaganda. Seguindo o modo com que se tem feito a análise, basta olhar novamente a peça publicitária e perceber que não há a presença de um negro dentre as imagens que compõem o quadro. Como pensar em diversidade, pluralidade e inclusão sem a presença de quem tanto necessita ser reconhecido como expressão de pluralidade e diversidade. Percebe-se assim a ruptura que acontece no sentido pretendido, emergindo assim uma discursividade totalmente oposta, ao invés de uma transparência de sentido, ou seja, outro espaço discursivo, não o da inclusão e sim da exclusão. É preciso deter-se um pouco mais no que tange à discursividade que agora emerge, que é percebida na escansão de enunciado que até então estava invisível frente a cristalização de um signo monossêmico. Vê-se assim um discurso de segregação e de embranquecimento, pode-se afirmar isso pois constata-se como a palavra é atravessada pela história e como há fraturas no dizer que escapam ao controle de quem enuncia.

- CONCIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação buscou, assim, avançar sobre o que se caracteriza inicialmente como efeito de sentido através do ethos discursivo e perceber como acaba por mobilizar outras dinâmicas discursivas nas escolas confessionais, apontando para a possiblidade de descrição, recorrendo a um diálogo entre Foucault e Maingueneau, em consequência destaco os pontos conclusivos da pesquisa.

O primeiro é que o campo de análise das escolas confessionais é muito amplo, analisou-se, apenas, duas peças de uma única escola, e no cenário paraense têm-se muitas outras e de correntes religiosas diversas. Também é preciso ressaltar o quanto foi difícil delimitar a pesquisa diante de tantas possibilidades de reoperacionalizações das categorias fundamentais da Análise do Discurso, talvez há quem questione a falta da memória discursiva em uma pesquisa que tratou do ethos, dos corpos enunciantes e os

regimes de verdade. No entanto, se acredita que o trabalho conseguiu chegar no objetivo que se propôs a fazer desde o início.

- REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (org.). São Paulo: Cortez, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7º edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. 23°ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. **"Linguagem e literatura"**, texto das duas conferências pronunciadas nas Facultés Universitaires Saint-Louis, de Bruxelas, nos dias 18 e 19 de março de 1964.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso-dialog3ª.ed.** São Paulo: Claraluz, 2009.

GREGOLIN, M.R.V. et al. (Org) **Análise do Discurso:** entornos do sentido. Araraquara (SP): UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. 3ªed.Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor,2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola editorial. 2010

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo Contexto, 2013.

_____. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana; SALGADO, Luciana (org.). **Ethos discursivo**. 1°ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.11-32.

_____**Discurso e análise do discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MORIN, Edgar**. Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios.

LAVAREDA, Welton. **A representação conceitual dos discursos oficiais** – um outro olhar sobre os processos culturais surdos. Saarbruken, Alemanha. Novas edições acadêmicas, 2015.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6°. Edição Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.

O ETHOS DO SUJEITO NEGRO NA PUBLICIDADE

Ana Lourdes Queiroz da Silva (IFMA) [1]
Maria da Graça dos Santos Faria (IFMA)[2]

RESUMO: Esta pesquisa investiga como o ethos discursivo se inscreve na memória coletiva, em que descrevemos a construção do ethos discursivo da mulher negra que se constitui a partir da análise de textos publicitários, pois é na instância do discurso que os ethé se manifestam, demonstrando o modo como as representações do mundo foram historicamente delimitadas e cristalizadas nas práticas discursivas, projetando a memória através das identidades dos sujeitos no ato de interação social. O trabalho apresenta, como aporte teórico, a categoria do Ethos em Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 2008, 2010, 2015), sob a perspectiva que os sentidos irrompem a partir de discursos que surgem como produtos de práticas que movimentam a história (CERTEAU, 1982). O estudo ainda comprova, através da análise das materialidades, que os efeitos de sentidos irrompem como produto das práticas discursivas, construindo imagens que não podem ser controladas na enunciação.

PALAVRAS-CHAVE: Ethos; Prática Discursiva; Memória.

ABSTRACT: This research investigates how the discursive *ethos* is inscribed in collective memory, that we describe the construction of the discursive *ethos* of black women based on the analysis of the text of a advertising genre, once it is in the instance of discourse that the *ethé* manifest themselves, demonstrating how the representations of the world have been historically defined in the discursive pratices, projecting the memory through the identity of the subjects in the act of social interaction. This work has as theoretical support the conjunction the *Ethos* category in Discourse Analysis (MAINGUENEAU, 2008, 2010, 2015),From the perspective that the senses emerge from discourses that appear as products of practices that move the history(CERTEAU, 1982).The study shows, through analysis of materialities that the production of meanings circulates in the discursive pratices, building images that can not be controlled in the enunciation.

KEYWORDS: Ethos; Discursive pratices; Memory.

Introdução

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras – PGLETRAS, da Universidade Federal do Maranhão; anaqueiroz@ifma.edu.br
[2] Docente do Programa de Pós-graduação em Letras – PGLETRAS, da Universidade Federal do Maranhão. Doutora e Mestre em Linguística pela UFC; gracafaria@hotmail.com

A temática do racismo é uma marca que transversaliza nossa história. A construção de uma identidade marcada pelo preconceito é uma realidade manifesta nos mais diversos tipos de discurso.

Questionamos como o *ethos* (identidade dita ou mostrada) se inscreve na memória coletiva através dos discursos produzidos a partir das práticas discursivas que movimentam a História. E ainda como o *ethos* relaciona o linguístico e o não linguístico, construindo imagens identitárias que se inscrevem na memória coletiva, cristalizando um problema social que é o preconceito?

Neste trabalho, analisamos o *ethos* discursivo da mulher negra que se constitui a partir da análise de textos de gênero anúncio publicitário, pois é na instância do discurso que as escolhas linguísticas e estilísticas se manifestam, demonstrando o modo como as representações do mundo foram historicamente delimitadas e cristalizadas a partir de práticas discursivas que têm como produtos os discursos que revelam o comportamento dos sujeitos no ato de interação social.

Como aporte teórico, optamos peia Análise do Discurso (doravante AD), por ser um campo de pesquisa cujo objetivo é compreender os diversos sentidos que irrompem historicamente e atingem os sujeitos sociais, por meio das diversas materialidades que circulam socialmente.

O trabalho será fundamentado na proposta discursiva de Dominique Maingueneau (2008, 2010,2015), sob o enfoque da Nova História desenvolvida em Michel de Certeau (1982), que refunda sua proposta de análise, utilizando, para tanto, as noções elaboradas pela *Arqueologia do saber*, que constituem ideias-força para o estilo de AD contemplada nesta pesquisa (MAINGUENEAU, 2008, p.31).

Dessa forma, o texto está dividido em dois momentos. Em primeiro lugar, apresentaremos os pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD) que nortearão esta pesquisa, destacando o *ethos* (MAINGUENEAU, 2001, 2008, 2015) enquanto categoria a ser analisada. Em seguida, apresentaremos a análise de peças publicitárias, a fim de constatar como acontece a construção do *ethos* da mulher negra, considerando o movimento do processo discursivo da história até sua manifestação na publicidade.

Metodologicamente, teremos dois critérios: o primeiro, voltado para o histórico, onde os mitos são revisitados e são percebidos os novos efeitos de sentidos que movimentam e produzem novas práticas e saberes. No segundo critério, observaremos no entrelaçamento do linguístico e não linguístico, ou seja, dos enunciados e imagens, como esses saberes históricos sobre o negro constituem o *ethos* discursivo que circulam através da publicidade.

Consideramos que esse trabalho traz uma contribuição relevante dadas às constatações sociais e debates que a AD pode trazer em torno do tema em foco, bem como ao ensino contextualizado, quando constatamos as enormes lacunas na prática da leitura e intelecção textual, identificadas nas mais diversas áreas de conhecimento. Isso comprova a importância de se estudar tal abordagem, bem como de aprofundar os estudos nessa temática.

Práticas e imagens históricas

Os discursos, produtos de práticas, nos reconduzem aos mitos fundadores de uma forma atualizada. Estes produtos, articulados pela história, autorizam a força que exerce determinados poderes que circulam socialmente.

> Não se interessa por uma "verdade" escondida que seria necessário encontrar; ela constituiu símbolo pela própria relação entre um espaço novo, recortado no tempo e um *modus operandi* que fabrica "cenários" susceptíveis de organizar práticas num discurso hoje inteligível – aquilo que é propriamente "fazer história" Indissociável. (CERTEAU, 1982, p.17)

Desta forma, as produções de um tempo são sintomas daquilo que as produziu, ou seja, discursos resultantes de práticas sociais. Há de se considerar as condições de possibilidades, a fim de que este processo de produção saia da antiga concepção de causalidade. Não se busca a origem, mas as rupturas que tornaram possíveis a produção desses discursos.

> A partir desta base, a produção se diversifica segundo estas necessidades sejam ou não satisfeitas facilmente, é de acordo com as condições nas quais sejam satisfeitas. Sempre existe produção, mas "a produção em geral é uma abstração". Quando, pois, falamos de produção, trata-se sempre da produção num estado determinado da evolução social – da produção de indivíduos vivendo em sociedade.... Por exemplo, nenhuma

> produção é possível sem um instrumento de produção...; nenhuma, sem trabalho passado, acumulado... A produção é sempre um ramo particular da produção". Enfim, "é sempre um corpo social determinado, um sujeito social, que exerce sua atividade num conjunto mais ou menos grande, mais ou menos rico de esferas da produção. (CERTEAU, 1982, p.24)

Para De Certeau (1982), o historiador adota um ponto de vista que singulariza seu olhar para o passado. Sob este viés, o lugar que ocupa e a forma como trata os dados, tornam impossível a neutralidade do sujeito que constrói e vivencia esta História.

> A história moderna supõe em toda parte uma clivagem entre o discurso e o corpo (social). Ela faz falar o corpo que se cala. Supõe uma decolagem entre a opacidade silenciosa da "realidade" que ela pretende dizer, e o lugar onde produz seu discurso, protegida por um distanciamento do seu objeto. A violência do corpo não alcança a página escrita senão através da ausência, pela intermediação dos documentos que o historiador pode ver na praia de onde se retirou a presença que ali os havia deixado, e pelo murmúrio que deixa perceber, longinquamente, a imensidão desconhecida que seduz e ameaça o saber. (CERTEAU, 1982, p.14 e 15)

A intelegibilidade dessa história se passa na relação como o outro; se desloca e modifica o que foi feito pelo seu “outro” – de outras visões – do louco, do povo, do selvagem, do terceiro mundo, as quais se articulam a um saber-dizer do que o corpo cala.

Sob a perspectiva ora apresentada, os documentos oficiais deixam de ser monumentos estáveis e inquestionáveis e o foco agora desloca-se para as narrativas ordinárias, e a partir desta nova postura, das descontinuidades agora apreendidas, tudo passa a ser história. O cotidiano e as minorias, as modas e práticas outrora silenciadas, agora é possível problematizá-los, recortá-los e explicá-los à luz de sua própria descontinuidade: A Nova História (CERTEAU, 1982).

> Tratava-se, pois, de uma nova maneira de *problematizar a História*, de pensar o evento e as categorias através das quais se constrói o discurso do historiador. Não uma discussão sobre a narrativa propriamente dita, mas sobre as bases epistemológicas de produção da narrativa enquanto conhecimento histórico. Ao invés de partir da famosa estrutura social, representada enquanto “realidade objetiva” tanto para os marxistas quanto para os não-marxistas, **para explicar as práticas políticas, econômicas, sociais, sexuais, artísticas de determinados grupos sociais**, propunha-se, então, pensar como haviam sido instituídas culturalmente as referências paradigmáticas da modernidade em relação ao próprio social, à posição dos sujeitos, ao poder e às formas de produção do conhecimento. (RAGO, 1995, p.72, grifo nosso)

Nessa esteira téorica, apresentamos a história do negro no Brasil por um outro viés: a publicidade. Investigamos de que forma os olhares, longe dos documentos que marcam, continuamente, sua chegada da África, seu sofrimento nas senzalas, até o acontecimento da Lei Áurea, tornando-o um "sujeito livre". Mas de fato, ao lermos esta história, percebemos o rastro "dessa liberdade" quando os corpos silenciosos e silenciados dos negros passam no meio das nossas salas através da publicidade?

A trajetória da publicidade, marcada como instituição de saberes, capaz de autorizar conhecimentos diversos que circulam socialmente, mostra outra trilha: como um arcabouço secreto, que alimenta e mantém o negro acorrentado aos porões sociais.

Para Foucault (2008), o acontecimento é definido como uma irrupção única e singular em seu momento de produção. Nesta senda, as descrições históricas se organizam pela atualização dos saberes que serão mobilizados para a construção de determinados objetos. Assim, nessa rede de acontecimentos, ou seja, nas redes de diversos saberes mobilizados, emergem os discursos.

> Por mais banal que seja, por menos importante que o imaginemos em suas consequências, por mais facilmente esquecido que possa ser após sua aparição, por menos entendido ou mal decifrado que o suponhamos, *um enunciado é sempre um acontecimento* que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente(...)em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (FOUCAULT, 2008, p.31 e 32, grifo nosso)

Percebemos, nesta tela, que um acontecimento muda a história, pois afeta diretamente as práticas discursivas que a movimentam, mudando a direção dos conhecimentos enunciados pelas instituições, autorizando novos saberes, novas formas de habitar o mundo, produzindo novos sentidos que se agregarão à teia da memória.

Nestas repetições, transformações e ressignificações dos enunciados, materializados no jamais-dito, emergem como lugar para a dispersão do sujeito em suas novas inscrições discursivas, definidas por Foucault (2008, p. 43) como formações discursivas:

> No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre

> os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

Para o pesquisador, defrontar-se com a AD implica na compreensão de que o funcionamento discursivo, assim como as condições de enunciabilidade, se articula à inscrição histórica. Tais pressupostos são aferidos no cotejamento do Outro, uma vez que a análise isolada de um único texto o restringe a si mesmo, enquanto estrutura fechada, ou à língua, enquanto finita. Instaura-se então a relação interdiscursiva, entendida enquanto o "meio de cultura para proliferação" de elementos que entremeiam e sustentam os discursos.

Para Maingueneau (2008), é nesta relação que se estrutura a identidade. É patente dessa forma, a indissociabilidade entre a prática discursiva e outras séries do seu ambiente sócio histórico, sendo possível e pertinente "pensar um sistema de articulações sem anular a identidade de cada instância" (MAINGUENEAU, 2008). Assim, a necessidade de entender como o *ethos,* enquanto elemento discursivo, se inscreve historicamente e a sua validade dentro deste contexto, instaura-se a temática que nos inquieta: a investigação acerca da forma como a imagem discursiva do negro aparece nos registros propostos inicialmente.

Ethos: **imagens e enunciados**

O estudo do *ethos* foi inaugurado no início da década de 80 e vem sendo alvo de crescente interesse, o que segundo Maingueneau (2008) se justifica devido a uma evolução da palavra proferida publicamente. Para o autor, a concepção de *ethos* ultrapassou as barreiras da enunciação, construída em observação ao *ethos* retórico e locomove-se agora norteado pelas influências do entorno social.

> O *ethos* elabora, assim, por meio de uma percepção complexa mobilizadora da afetividade do intérprete, que *tira suas informações do material linguístico e do ambiente* (...) o *ethos*, por natureza, é um comportamento que, como tal, articula verbal e não verbal, provocando nos destinatários efeitos multissensoriais. (grifo nosso)

Essa noção de *ethos* permite-nos refletir sobre o processo mais geral de adesão dos sujeitos a certo discurso. A despeito da questão, ainda citamos como percepções fundamentais acerca da categoria em debate: i. o *ethos* é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, portanto não é uma "imagem" do locutor exterior a sua fala; ii. o *ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro; iii. é uma noção fundamentalmente híbrida (sociodiscursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação, ou seja, precisa estar integrada numa determinada conjuntura sócio-histórica. O *ethos* então se apresenta condensado no interdiscurso, que é materializado pelos textos produzidos, percebidos historicamente na construção das relações de sentido inscritas e percebidas no Outro.

Entre o dito e o mostrado, o *ethos* faz convergir fatores linguísticos e não linguísticos (imagens e enunciados), delineando estereótipos estabilizados e evocados da memória e da história. Deste processo surge o *ethos* efetivo, descrito e explicado no esquema a seguir:

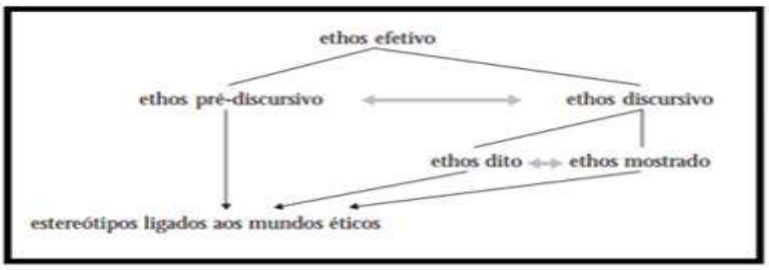


Fig. 8: O *ethos* efetivo (MAINGUENEAU, 2015)

Notamos que dentro do esquema apresentado, as indicações duplas indicam um *continuum* impossível de ser constatado na enunciação.

> O *ethos* de um discurso resulta de uma interação de diversos fatores: o *ethos* pré-discursivo, o *ethos* discursivo (*ethos* mostrado), mas também os fragmentos do texto em que o enunciador evoca sua própria enunciação (*ethos* dito), direta ou indiretamente, por exemplo por meio de metáforas ou alusões de outras cenas de fala. A distinção entre *ethos* dito e *ethos* mostrado se inscreve na extremidade de uma linha contínua, pois é impossível definir uma fronteira nítida entre o 'dito' sugerido e o 'mostrado'. O *ethos* efetivo, aquele que é construído por um dado destinatário, resulta da interação dessas diversas instâncias, **cujo o peso respectivo varia de acordo com os gêneros do discurso**. (Maingueneau, p. 270, grifo nosso).

Para Oliveira *et all* (2001, p.1272), o gênero anúncio publicitário é um exemplo muito claro da forma como a orientação em direção ao leitor é crucial, a fim de assegurar os objetivos do texto. A comunicação publicitária é uma atividade social, cujas funções são estabelecidas culturalmente ao facilitar a compra de produtos e serviços. Cada qual com suas próprias estratégias discursivas: i) criando marcas e obtendo atenção: este período inicial ocorreu ao final do século XIX (a partir de 1890), e foi caracterizado pela intenção dos publicitários em estabelecer as propriedades, custos e visibilidade dos produtos. Em outras palavras, a publicidade apresentava as marcas e chamava a tenção em um espaço concorrido de mídia. ii) criando uma imagem para o consumo: este período, compreendido entre os anos 20 e 60, enfatizava o significado do consumo, produzidos a partir da associação das marcas e seus significados sociais. Estavam atrelados a este processo o uso de conversações e o formato de narrativas. Neste segundo momento, era ressaltado como os sentidos implícitos no texto a fim de demarcar a posição dos leitores em seus lugares sociais. iii) voltando-se ao consumidor saturado: este período vai da década de 60 aos dias atuais. Observa-se uma tendência para o humor, talvez para superar a saturação do mercado a que é exposto o consumidor.

Em *O uso ou consumo,* Michel de Certeau (1998, p.95), a publicidade que circula socialmente, dispõe de poder para dominar de maneira sutil e articulada, trata-se de uma memória tatuada pela opressão que deixaria marcas de um passado, inscritas no corpo. Os enunciados produzidos nessa instância, dispõem de poder para conquistar, através de práticas cotidianas utilizadas.

Dito isso, ao analisarmos as imagens da mulher negra que circulam socialmente, por meio da publicidade, questiona-se que imagens serão finalmente constituídas ou mantidas na memória discursiva. Em que corpo a negra brasileira estará em evidência?

Análise discursiva na publicidade

Pontuadas estas questões, é pertinente a reflexão acerca do lugar e das imagens construídas da mulher negra dentro da publicidade.

Segundo Hasenbalg (1982), a história do Brasil é marcada pela obstinada busca de silenciamento e invisibilidade do negro. Dentre os acontecimentos que emergem desta

constatação, é perceptível o lugar irrisório de onde fala o negro na história do país. Junto a isto, fatos como a queima de documentos relativos ao tráfico de escravos ou a retirada sobre o quesito da cor nos anos de 1900, 1920 e 1970, demonstram a resistência quanto ao reconhecimento ou debate sobre quaisquer questões ligadas a questões raciais.

Neste quadro, temos a constatação que os indícios de escamoteamento ou silenciamento do sujeito negro, relacionam-se ao processo da construção da identidade do povo brasileiro.

Observamos a alusão à temática centrada na sensualidade latente da mulher negra, que continua sendo objeto de prazer.

Para Gonzalez; Hasenbalg (1982, p.107),

> as imagens mais positivas vistas das pessoas negras são aquelas que representam os papéis sociais atribuídos pelo sistema: cantor e/ou compositor popular, jogador de futebol e 'mulata'. Em todas estas imagens há um elemento em comum: a pessoa negra é objeto de divertimento.

Nas campanhas abaixo, constatamos uma das formas pelas quais a publicidade corrobora para a construção do *ethos* da mulher negra:

Fig. 6: Cerveja Laurentina

Fig. 7: Cerveja Devassa

É no corpo da mulata que a senzala materializa sua marginalidade. Embora ela mostre força, resistência, capacidade de manipulação através da sedução, diz-se dela que é mercadoria, algo destinado e reservado para o prazer, que apesar de atenuar os castigos momentâneos, não dissolverão os danos da realidade corrosiva.

Para Achard (1999, p.8), a análise da construção discursiva do sentido e o seu funcionamento repousa sobre o seguinte fundamento:

> (...) a memória não pode ser provada, não pode ser deduzida de um *corpus*, mas ela só trabalha ao ser reenquadrada por formulações no **discurso concreto** que encontramos. O implícito de um enunciado, não contém sua explicitação, não se pode provar que ele tenha existido em algum lugar. O que funcionariam seriam os operadores linguageiros imersos em uma situação, que condicionam o exercício de uma regularidade enunciativa (...). Através das retomadas e das paráfrases, produz-se na memória um jogo simbólico que constitui uma questão social.

Sob a proposta do 2º. Critério de análise, observamos o entrelaçamento de imagens e enunciados na construção do *ethos* na peça publicitária. Sob a temática voltada para o corpo da negra, os *ethé* relativos a arte da cervejaria e da mulher negra convergem para a construção de uma corporalidade ligada à sensualidade, materializada no corpo da mulher e da bebida.

Sob o mote “é pelo corpo que se reconhece a verdadeira negra” e “esta preta foi de boa para melhor”, as marcas de cerveja pretas “Devassa” e “Laurentina” atrelam-se ao estereótipo da negra sensual, não mais como aquilo que dá nome a uma bebida, mas às imagens pré-dicursivas construídas sobre a mulata.

O corpo devasso negro, não é mais da bebida de gosto diferenciado e textura aveludada, que preencheria de maneira mais densa o paladar, tendenciosamente masculino, mas é o da negra sensual que no imaginário coletivo, entorpece e escraviza com a mesma intensidade, convergem e ganham sentido na construção do *ethos* dito, consolidado através da voz institucional que a apresenta como mercadoria (a cerveja ou a mulata?). É o *ethos* mostrado, que demarca as características da mulher objeto, disponível para ser degustada.

> Com efeito, tomar a palavra significa, em graus variados assumir um risco; a cenografia não é simplesmente um quadro, um cenário, como se o discurso aparecesse inesperadamente no interior de um espaço já construído e independente dele: é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir seu próprio dispositivo de fala (MAINGUENEAU, 2001,p.87).

A alusiva relação sexista, machista e racista objetifica, diminui e orienta a criação simbólica da identidade da mulher negra (*ethos* mostrado), que saiu do espaço das senzalas e foi para a literatura sob o mesmo estereótipo: “boa de cama e de fogão”.

No texto imagético ora analisado, o anúncio publicitário se apropria de imagens estabilizadas de uma corporalidade que é colocada para enunciar o lugar do sujeito negro (*ethos* dito): a mulata se vale da sua sensualidade e embriaga, mas, na verdade, ainda está presa à condição escrava, desumana, de assédios e violências (*ethos* mostrado). Segundo Martins (2011, p. 50 e 51), a imagem do sujeito negro encontra-se fortemente arraigada na literatura do século XIX,e cita:

> O negro bom (estereótipo da submissão), o negro ruim (estereótipo da crueldade nativa e da sexualidade sem freios); o africano (estereótipo da feiúra física, da brutalidade rude e da feitiçaria ou da superstição); o crioulo (estereótipo da astúcia, da habilidade e do servilismo enganador); o mulato livre (estereótipo da vaidade pretenciosa [sic] e ridídula); a crioula ou a mulata (estereótipo da volúpia) [...]. (Bastide, 1972, p. 22 apud Martins,2011, p. 51)

A história e memória entrelaçam-se na materialização da tensão entre o discurso da democracia racial e do discurso racista.

Para Maingueneau (2015, p. 19),

> De maneira geral, o discurso publicitário contemporâneo mantém, por natureza uma ligação privilegiada com o *ethos*; ele busca efetivamente persuadir ao associar os produtos que promove a um corpo em movimento, a uma maneira de habitar o mundo. Em sua própria enunciação, a publicidade pode, apoiando-se em estereótipos validados, “encarnar” o que prescreve.

No texto imagético, o *ethos discursivo* apresenta-se como elemento constitutivo do sujeito à medida que se materializa, ao reivindicar uma corporalidade, uma forma de habitar o mundo. No caso dos anúncios em tela, através do corpo e enunciado, a dispersão do sujeito negro se dá no corpo que fala como objeto sexual ou como mercadoria do sistema escravocrata. A dispersão deste sujeito histórico é ratificada na

lateralidade enunciativa onde é travada a luta entre o discurso racista, o discurso sexista e o da democracia racial[3].

> A imagem da mulher negra, e especialmente da mulher mestiça, como fortemente sexualizada e dona de uma sensualidade exacerbada, é uma representação comum da mulher "de cor" na produção cultural brasileira, estando na literatura desde o período colonial (...) podemos apontar a valorização do corpo da mulher negra e as referências diretas à questão erótico-sexual como características comuns aos anúncios colocados nessa categoria. (MARTINS, 2011, p. 55)

O anúncio publicitário então racializa os sujeitos ali dispostos e, atrelado ao enunciado, promove a dispersão destes sujeitos, evocando os discursos que corroboram na construção dos *ethé* ali dispersos. Para Maingueneau (2008, p.221), a imagem discursiva de si é, assim, ancorada em estereótipos, um arsenal de representações coletivas que determinam, parcialmente, a apresentação de si e sua eficácia em uma determinada cultura.

O cotejamento do *ethos* dito e do *ethos* mostrado materializa o estereótipo sexista, racista e machista da mulher negra que necessita munir-se de sua sexualidade para garantir a liberdade e o reconhecimento social. As materialidades construídas, por meio da publicidade, são formas de desvelar vozes silenciadas socialmente.

Considerações Finais

A construção de identidades sociais é produto resultante da relação de forças, impostas pelas práticas discursivas que têm o poder de classificar, definir ou nomear saberes que circulam socialmente. No universo desta temática, os textos imagéticos apresentam-se como laboratórios ideais para a observação da realidade construída nos espaços discursivos, transversalizadas pela história, munindo o sujeito de formações discursivas que determinam o que pode ou não ser dito. Atestam ainda que a enunciação se constitui na história e fundamental às possibilidades de armazenamento da memória, o que postula a existência de representações anteriores que se materializam e circulam,

[3] Termo cunhado por Freire (1933), que de forma otimista, propõe que o Brasil serviria de modelo para a humanidade futura por causa da múltipla miscigenação racial, processo que se estenderia a uma metarraça universal. Assim, à medida em que esta metarraça se afirmar, as democracias superarão, de fato, as diferenças étnicas, e procurarão diminuir as desigualdades sociais e culturais da população. (STRIEDER, 2001, p.14)

consolidando-se em representação social na prática discursiva. Os trechos da peça publicitária aqui apresentados, demonstram como linguístico e histórico convergem para a construção e dispersão do *ethos*. Os sentidos das palavras volatilizam em detrimento do lugar social. Através do lugar social de onde fala este sujeito e da força das escolhas materializadas na linguagem destes discursos, o sentido é construído, submetido a circulação, ou não, e relaciona história e memória, comprovando que o *ethos* do negro ainda tem o seu cerne acorrentado na imagem do negro cativo, submisso e arteiro.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira.** 3ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014;

_____. **A Nova História Cultural** – considerações sobre o seu universoconceitual e seus diálogos com outros campos históricos. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 16, 1º sem. 2011

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982;
_____. **A invenção do cotidiano.** 3ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

FARIA, Maria da Graça dos Santos; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Posicionamento e engajamento em redações dissertativas.** Diadorim Revista Científica. Vol 6.2009.p.131 a 148

FOUCALT, Michel. **A ordem do discurso.** 5ª.ed. São Paulo: Loyola, 1999; KLEIMAN,

_____. **Arquelogia do saber.** 7ª.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008;

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos Alfredo. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982

MARTINS, Carlos Augusto de Miranda. A publicidade e o registro branco no Brasil. IN: BATISTA, Leandro Leonardo; LEITE, Francisco. **O negro nos espaços publicitários brasileiros:** perspectivas contemporâneas em diálogo. São Paulo: Escola de comunicação e Artes, USP: coordenadoria de Assuntos da População negra, 2011. P. 47 a 59;

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicações.** São Paulo: Cortez, 2001;

_____. **Cenas da Enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008;

_____. **Gênero dos Discursos**. São Paulo: Parábola, 2008;

_____. **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2015;

STRIEDER, Inácio Reinaldo. **Democracia racial –** a partir de Gilberto Freire. Perspectiva Filosófica, volume VIII, nº. 15, jan-jun./2001, p. 11-29;

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira.**Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, **7**(1-2): 67-82, outubro de 1995.

DISCURSOS RACISTAS: O EMPREGO DE TIPOS DIFERENTES DE DISCURSOS NO PROCESSO DE DOMINAÇÃO EUROCÊNTRICA CONTRA OS NEGROS.

Diego Bragança de Moura (IFPA)[1]
Jair Alcindo Lobo de Melo (IFPA)[2]

RESUMO: As dominações, explorações e submissões que o continente africano e seus povos, histórias e culturas sofreram e vêm sofrendo ao longo dos séculos, não se constituíram apenas com a utilização da força física, que subjulgou todo um complexo sociocultural existente. Os processos psicológicos eurocêntricos de dominação exercidos sobre as Áfricas acontecem com o objetivo de justificar e legitimar os projetos e ações preconceituosos e discriminatórios sobre os corpos e mentes dos negros e os ambientes os quais ocupavam e ocupam. Essas ações apresentaram significativo êxito, com o emprego de discursos autoritários, políticos, religiosos e, acima de tudo, dominantes, em que o racismo era e ainda hoje continua sendo, em grande medida, o eixo temático central e norteador para a elaboração de discursos racistas, que buscam inferiorizar, menosprezar e ocultar as presenças e contribuições históricas, culturais e sociais dos negros, para as mais diversas sociedades. Esses discursos racistas foram construídos com a finalidade de estabelecer a manutenção e perpetuação de programas de colonização de corpos e mentes, que sofriam e sofrem com um intensivo controle social, cultural e político dentro e fora do continente africano. O eurocentrismo, desta forma - agindo sobre imposições físicas e psicológicas, determinando, definindo e estimulando por meio de influências de teses e teorias eurocêntricas, o que pode ser pesquisado, escrito, falado e divulgado, dentro e fora dos meios acadêmicos - alcançou um expressivo e poderoso poder de persuasão e manipulação sobre os grupos excluídos e dominados nesses processos exploratórios físicos e mentais. A análise dos discursos de cunho racista, que foram e vêm sendo elaborados, possibilita a compreensão, em grande parte, de como funcionam os mecanismos de colonização mental, capazes de interferir na forma como os negros se veem e são vistos, em uma sociedade marcada por imposições e padrões elitistas, majoritariamente de tendência branco-europeia.

PALAVRAS-CHAVES: África; Discurso Racista; Eurocentrismo.

[1] Bacharelado/Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

[2] Doutor em Ciência da Educação. Pesquisador e docente da Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER/NEAB) IFPA.jairmelo7@hotmail.com

ABSTRACT: The dominations, explorations, and submissions that the African continent and its peoples, histories and cultures have suffered and have suffered over the centuries, have not been constituted solely by the use of physical force, which has subjugated an entire sociocultural complex. The Eurocentric psychological processes of domination exercised over the Africans take place with the aim of justifying and legitimizing prejudiced and discriminatory projects and actions on the bodies and minds of blacks and the environments they occupied and occupied. These actions presented a significant success with the use of authoritarian, political, religious and, above all, dominant discourses, in which racism was and still today remains, to a great extent, the central and guiding thematic axis for the elaboration of discourses Racists, who seek to undermine, demean and hide the presences and historical, cultural and social contributions of blacks, to the most diverse societies. These racist discourses were constructed for the purpose of maintaining and perpetuating programs of colonization of bodies and minds that suffered and suffered with intensive social, cultural and political control inside and outside the African continent. Eurocentrism, in this way - acting on physical and psychological impositions, determining, defining and stimulating through influences of Eurocentric theses and theories, what can be researched, written, spoken and disseminated, inside and outside the academic circles - reached an expressive And powerful power of persuasion and manipulation on the excluded and dominated groups in these physical and mental exploratory processes. The analysis of racist discourses, which have been and are being elaborated, makes it possible to understand, in great part, how the mechanisms of mental colonization work, capable of interfering with the way blacks are seen and seen in a marked society By impositions and elitist standards, mostly of a white-European tendency.

KEYWORDS: Africa; Racist Discourse; Eurocentrism.

INTRODUÇÃO

As teorias, teses e visões preconceituosas, que foram ao longo dos séculos construídas contra os negros e tudo que possa ser associado a ele, tinham como objetivo justificar, legitimar e garantir todos os processos e projetos de dominação eurocêntrica

sobre o corpo e a mente dos indivíduos negros e dos territórios africanos ocupados por eles.

Busca-se compreender como os discursos autoritários, políticos, religiosos e, acima de tudo, dominantes, que serviram como base para o desenvolvimento e manutenção desses processos exploradores e colonizadores de corpos e terras, foram sendo compostos e quais as características esses discursos assumem diante do processo de persuasão e controle social, cultural e político.

Serão tratadas teorias sobre como o domínio dentro e fora do continente africano foi sendo realizado com o intuito de estabelecer um domínio mais efetivo, passando pelo controle físico e mental, para, a partir das teorias discutidas, analisar quais discursos se fazem presentes e como suas características e categorias podem nos ajudar a entender o modo de controle exercido sobre o que é escrito e falado e como pode alcançar um poder significativo perante os demais grupos excluídos e dominados.

OS DISCURSOS RACISTAS

Ao estudarmos a África, ou melhor, o continente africano, nos deparamos com uma análise bastante problemática, que recai constantemente na generalização do olhar construído sobre os diferentes povos, línguas e culturas existentes nesse território, reduzindo assim toda essa variedade cultural e histórica a um só povo, falante de uma única ou poucas línguas e praticante de pouquíssimas culturas, que se assemelham de acordo com as interpretações mais equivocadas produzidas sobre esse continente, pois o continente africano é complexo, multicultural, étnico e apresenta formas diversas de o seu povo se relacionar com o território e com outros povos.

Wedderburn (2005) assevera que a subjetividade empregada na análise sobre histórias e culturas análogas às do pesquisador é determinante na *"...interpretação ou tradução da realidade do outro"* Em outras palavras, levando-se em consideração toda a produção construída e difundida sobre a história do continente africano durante séculos, Carlos Moore assevera que *"o campo da análise histórica é o lugar privilegiado da produção e da proliferação da mais perigosa aberração produzida pela mente humana, o racismo, com seus múltiplos derivados ideológicos (religiosos ou laicos).*

Aqui nos deparamos, com um tipo de discurso que é construído, segundo Citelli (2005), seguindo uma forte tendência autoritária, em que a dominação se dá por meio do uso da palavra, de um discurso unilateral, sem ou com pouca possibilidade de o receptor ou do público, verdadeiramente atingindo por essas teorias ou teses discriminatórias, interferirem ou modificarem o que é dito sobre eles.

Essas ideologias racistas, que interpretam o continente africano e tudo que tem origem nele, não levam em consideração a África como berço da humanidade, centro difusor dos diferentes níveis de evolução hominídea e das diversas tecnologias desenvolvidas e aperfeiçoadas no próprio território africano. (WEDDERBURN, 2005) Nos raros casos, quando a África é reconhecida como berço da humanidade, isso é apresentado de forma pejorativa, inferiorizando tais fatos e explicitando essa origem a partir de um olhar que enxerga a África, como nos diz Souza (2011) "*um continente atrasado, primitivo, habitado por populações em estágios inferiores da evolução humana".* Não levando em consideração esses primeiros seres humanos originários da África como *"seres dotados de consciência, de sensibilidade, e não somente de inteligência"*.

Os mitos e teorias preconceituosas construídas sobre a África apontavam e, em certa medida, ainda apontam um questionamento sobre a própria essência humana desses primeiros habitantes, muitas vezes empregando um discurso que defendia/defende a animalização dos africanos. Ou seja, os diferentes povos africanos foram, por inúmeras vezes, vistos como animais sem alma, o que justificaria, para os colonizadores, toda a dominação e exploração desenvolvida por séculos.

Citelli (2005) afirma que esse tipo de discurso reproduzido sobre a África, como um local de origem de seres humanos desprovidos de qualidade admiráveis e de processos evolutivos invejáveis, perpassa por duas categorias encontradas no discurso publicitário. A primeira é a Exclusão, que desperta o desejo de não ser excluída dos padrões de uma sociedade evoluída socialmente, intelectualmente e culturalmente, em que a imagem que se construiu sobre o continente africano acaba sendo antagônica. A segunda categoria é o Símbolo, a qual tem grande impacto sobre a imagem que cada indivíduo assume como sua ou desejável, pois em um mundo onde o louvável, o belo, o evoluído e o desenvolvido são vistos como os padrões corretos e dignos, a construção imagética naturalizada e cristalizada sobre o continente africano contrasta com os padrões eurocêntricos impostos

e, por consequência, também é rejeitado por muitos que não aceitam serem associados ou identificados como pertencentes a uma matriz ou raiz afro.

Inicialmente o que temos que ter em mente na discussão desses processos e projetos de dominação do território e do povo do continente africano é o que Wedderburn (2005) afirma sobre a racialização de tudo que tem relação com o continente, que foi sendo construída e consolidada ao longo dos séculos de dominação estrangeira sobre a África e que, até na atualidade, possui forte presença nas relações sociais, políticas e econômicas. Racialização que, mesmo nos dias atuais, apesar das novas descobertas e de diversos estudos, que imprimem um novo olhar ou um olhar questionar sobre as produções anteriores, não é capaz de romper ainda com todo o preconceito e discriminação presente nos discursos, que de forma intencional ou não acabam reproduzindo e garantindo a manutenção de tais teorias racistas.

Ainda hoje, até mesmo nos grandes centros acadêmicos dentro e fora da África, a pesquisa e a produção científica sobre o continente africano está muito impregnada e influenciada por teorias e estudos eurocêntricos, que tendem e buscam analisar e interpretar as histórias e culturas de origem e influência africana, sobre uma visão que leva em consideração padrões e experiências europeias, exógena e não dos povos que estão sendo estudados, ou seja, endógenos.

Como Wedderburn (2005) destaca, muito dessas visões negativas, generalizantes e reducionistas sobre a África, que duraram e ainda duram por tanto tempo na sociedade brasileira, são consequência de um expressivo e pesado legado presente nas diversas fontes e produções bibliográficas, consideradas eruditas, que, segundo o autor, estão “poluídas” com teorias e visões preconceituosas e discriminatórias, que são revisitadas, reelaboradas e reintroduzidas nos debates e estudos contemporâneos, garantindo a manutenção do racismo.

Conforme Djik (2012), embora o discurso aqui apresentado possa parecer meras palavras, a escrita e a fala desempenham um papel significativo e muito importante, para a reprodução e manutenção do racismo nos tempos contemporâneos. O autor ainda nos fala que esse poder, em que um grupo exerce controle sobre outro, pode ser visualizado no domínio que a elite desenvolve sobre os textos falados e escritos, dos quais, de posse de um número expressivo de discursos, moldados de acordo com os seus interesses, as

elites acabam se servindo, para se sobreporem aos demais grupos, que nesse caso são os negros. (VAN DIJK, 2012)

O controle e manipulação dos discursos, ou seja, sobre o que era escrito e falado, deve-se ao fato de até, meados do século XX, a produção científica sobre o continente africano ter estado, predominantemente, nas mãos de estudiosos, que não eram habitantes ou originados do próprio continente, ou seja, os estrangeiros. O monopólio intelectual-produtivo dos africanistas europeus, americanos e árabes, marcadamente, influenciados e direcionados por visões fundamentalmente de cunho essencialistas e raciológicas, contribuiu para a difusão e manutenção, em muitos casos, de visões generalizantes, reducionistas e preconceituosas sobre as diferentes histórias, culturas e experiências do passado e presente africano. (WEDDERBURN, 2005)

Segundo Orlandi (2007), temos mais uma prova de como o discurso científico, com ares autoritários, foi sendo utilizado para impor visões pejorativas acerca da África. Um discurso no qual o locutor se apresenta como exclusivo, impondo sua vontade e suas visões sobre os ouvintes, sem lhes oferecer a chance de questionarem ou rebaterem o que é dito. Esse discurso construído estabelece uma relação de poder, buscando influenciar os comportamentos, visões de mundo e o outro, ou seja, até mesmo na forma de pensar e agir das pessoas como indivíduos ou coletividade, para, a partir desse controle estabelecido, obter vantagens sobre os demais grupos.

A construção de teses racistas científicas contribuiu para o fortalecimento e as permanências nos tempos atuais de opiniões e visões depreciativas e discriminatórias relacionadas ao passado e o presente do continente africano. Ainda nos dias atuais não é difícil encontrarmos pessoas que imaginem a África como *"um continente envolto em misticismo, com uma população envolvida com crenças primitivas ou amaldiçoadas, ou de pessoas produtoras de uma arte "grosseira" e primitiva"* (História e cultura africana – Volume I. 2010).

Uma das primeiras formas de se depreciar e inferiorizar o continente africano e tudo que possa originar-se dele é negar qualquer forma de desenvolvimento histórico, cultural e tecnológico existente, colocando em dúvida a autoria de inúmeros avanços tecnológicos, como o próprio desenvolvimento da escrita, onde muitos povos africanos eram identificados como pré-históricos. (WEDDERBURN, 2005)

Citelli (2005) assevera que o caráter persuasivo desses discursos tinha como objetivo apresentar tais afirmações ou teses como verdadeiras e inquestionáveis, acompanhando o raciocínio apodítico, não permitindo na maioria dos casos o emprego do raciocínio dialético, ou seja, abrindo a possibilidade e o estabelecimento de mais conclusões. Buscava-se, assim, construir um "efeito verdade", com argumentos, provas, conclusões e apresentações de visões estereotipadas e generalizantes, mas impostas como verdades absolutas, uma organização de discursos que, para o público alvo, possa ser absorvido como verdadeiro.

Segundo Bock; Furtado e Teixeira (1996), podemos entender a construção dessas "verdades absolutas" a partir do conceito de "senso-comum", como sendo de forma geral, *"um domínio, mesmo que pequeno e superficial, do conhecimento acumulado pela psicologia cientifica, o que lhes permite explicar ou compreender seus problemas cotidianos de um ponto de vista psicológico".* Em outras palavras, esse conhecimento, baseado no senso-comum, reúne as informações construídas e moldadas sobre determinados assuntos, que são introduzidas e adaptadas ao nosso cotidiano e acabam fazendo parte da nossa vida nas relações interpessoais e intrapessoais.

Como na experiência do racismo, muitas teorias, visões, pensamentos e análises foram sendo construídas por grupos dominantes, em diferentes períodos da história da humanidade, para justificar todos e quaisquer processos de dominação e subjugação dos povos de origem africana. Essas construções baseadas em estudos e teorias científicas são adaptadas, reelaboradas e incorporadas pelas sociedades de maneiras diversas ao longo dos tempos, de formas e intensidades diversas. Dessa forma, teorias racialistas e racistas sofrem inúmeros processos de reapropriação e adaptação pelos grupos que absorvem tais visões e, posteriormente, promovem, de diversas formas, o repasse desses conhecimentos preconceituosos de gerações em gerações, muitas vezes com um formato mais popular, garantindo a manutenção das visões e (pré) conceitos discriminatórios contra os negros.

Foi com essas visões preconceituosas e discriminatórias impostas sobre, principalmente, a chamada "África negra", que os povos ao sul do Saara, foram vistos como povos *"sem história, sem escrita, sem estados, e sem moeda"* (CITELLI, 2005), ou como Claudia Malavota (2013) diz que aquelas populações *"localizadas na região sul*

saariana, eram vistas como destituídas de história por não terem códigos escritos e por serem classificadas como tradicionais". Laplantine (2003) destaca que a visão que se cristalizou sobre o continente africano *"é nitidamente vista sob o signo da falta absoluta", em que,* segundo tais visões, os africanos viveriam em *"uma ferocidade bestial inconsciente de si mesma, em uma selvageria em estado bruto, eles não têm moral, nem instituições sociais, religião ou Estado".* Ou como Hegel (*apud* Laplantine, 2003) escreveu: *"O 'negro' nem mesmo se vê atribuir o estatuto de vegetal. 'Ele cai',[...] 'para o nível de um coisa, de um objeto sem valor."*

Esses eram conceitos e instituições consideradas pelos europeus como provas de que eles eram, ao contrário dos africanos, civilizados, um povo inteligente, organizado e possuidor de uma superioridade racial e orgânica. O contrário, a ausência de tais quesitos e requisitos colocariam os povos sem tais formas de organização, pelo menos perante o olhar eurocêntrico, como grupos inferiores, primitivos, à margem de todo processo civilizatório entendido pelos europeus. Mesmo que em muitos grupos que compunham a sociedade do continente africano, as formas de compor e contar suas histórias e, assim, perpetuar suas experiências e tradições, não seguissem os padrões europeus estabelecidos.

Pode-se concluir que, como Citelli (2005) afirma, essas visões e pensamentos ideológicos formulados pelo olhar eurocêntrico constituem como signos que passam a funcionar como meios de transmissão de ideologias, que são transformadas e moldadas segundo os interesses dos grupos dominantes.

Por de trás de muitas dessas afirmações e divisões preconceituosas sobre os povos africanos, temos teorias que foram desenvolvidas ou adaptadas para justificar as diversas formas de dominação e inferiorização dos africanos. A principal dela é a teoria do Evolucionismo de Charles Darwin, que, no século XIX, publicou seu famoso livro "A origem das espécies" (1859), em que explicava a origem e evolução das espécies através da seleção natural. Essa sua teoria acabou sendo adaptada para o chamado "darwinismo social", no qual se defendia a existência de povos evoluídos e civilizados (europeus) e povos primitivos e inferiores (africanos). Devido a essa afirmação, Hernandez (2008) ressalta que, para os defensores da teoria do darwinismo social, *"...a luta pela existência nada mais é do que a dominação da 'raça sujeita' ou 'não evoluída' pela 'raça superior',*

segundo o processo de 'seleção natural', no qual o 'mais fraco' é submetido pelo 'mais forte".

Para DaMatta (1987), as ideias e teorias evolucionistas buscavam desenvolver uma comparação entre os seres humanos e suas sociedades, mas não se tratava de uma comparação horizontal, mas sim uma análise que colocava as diferentes culturas e sociedades estudadas em perspectivas verticais, ou seja, a partir do olhar do observador, que visualizava o seu grupo de estudo, tomando como ponto de partida as suas próprias culturas e experiência, em que, embebidos de todo um pensamento eurocêntrico, analisavam civilizações africanas, como sendo primitivas e atrasadas, como se fossem estágios primários e pré-históricos da humanidade, sendo as sociedades características dos últimos estágios evolutivos, encarnadas pela *"sociedade branca, tecnológica, europeia onde viviam os pesquisadores."* Dessa maneira, segundo teorias evolucionistas, as sociedades se desenvolviam de forma linear, ou seja, de acordo com a noção de causas e consequências, as sociedades africanas e europeias estariam em pontos totalmente opostos dessa reta temporal e evolutiva. Em outras palavras, os povos africanos estariam no ponto de partida da linha evolutiva, como se estivessem iniciando sua caminhada, enquanto os europeus, segundo tais teorias, já estariam no fim dessa jornada evolutiva.

Essas teorias que analisavam tudo que possa ser originário da África de forma inferior acabaram dominando todos os campos das ciências e determinando o início de um processo de busca das origens, com estudos que pretendiam estabelecer comparações e distinções entre as espécies. Mas, sem dúvida, o homem assumiu lugar de destaque nesses estudos, estabelecendo elos de relação entre as culturas mais antigas e as contemporâneas. Para Souza (2011), no início *"predominavam as ideias de hierarquia entre as raças, baseada em diferenças biológicas, e de hierarquia entre as sociedades, fundada em níveis de evolução",* buscando assim não só visualizar as diferenças culturais e sociais existentes entre as sociedades estudadas, mas, principalmente, se pretendia estabelecer as diferenças evolutivas dos padrões civilizatórios, tecnológicos, sociais e culturais entre os diversos povos e, assim, justificar a "superioridade" de um sobre o outro, permitindo, desse forma, segundo Malavota (2013), a consolidação de um *"discurso do racismo científico justificador da exploração do*

continente e de suas populações pelas potências europeias que estavam se expandindo no contexto."

Assim esse discurso científico racista se apresenta como justificador e legitimador não só dos processos de colonização dos territórios e povos africanos, mas também para auxiliar nos processos de retroalimentação do imaginário popular preconceituoso, que, apesar das desmistificações e desconstruções de teorias racistas contra os negros, ainda lançam mão de pensamentos ultrapassados sobre histórias e origens africanas, que os desqualificam e os menosprezam, para praticar toda sorte de discriminação preconceituosa baseada na cor da pele e na origem de cada indivíduo.

Como Skidmore (1989) assevera, esse racismo científico buscava demonstrar uma superioridade branca e, em contrapartida, uma inferioridade negra, em suas histórias, culturas, origens e existências. Em outras palavras, o discurso promovido e reproduzido pelo racismo científico tinha como objetivo justificar as diferenças entre brancos e negros, através de teorias, teses e argumentos conquistados a partir de estudos capazes de dar respostas, pelo menos nas épocas produzidas, às sociedades europeias, que sentiam a necessidade de ter suas supostas superiores comportamentais, intelectuais e sociais atestadas por esses discursos elaborados e montados segundo seus interesses.

Todos esses processos acabaram contribuindo para o que Hernandez (2008 *apud,* Malavota, 2013) denomina como a "invenção da África", ou seja, a construção de visões preconceituosas, estereotipadas, discriminatórias, generalizantes e reducionistas sobre o continente africano. Isso se deve ao fato de a produção e construção do conhecimento e da imagem sobre o continente africano ter sido construída e elaborada por grupos externos ao continente, com predominância dos europeus e mulçumanos, que carregavam consigo as teorias e os padrões definidos e estabelecidos pelo eurocêntrismo e os empregavam em suas análises e estudos sobre a África. Essas teorias e visões, até metade do século XX, contaminaram as produções bibliográficas referentes à temática africana, que em um processo de "retroalimentação", como define Wedderburn (2005), resignificavam, reintroduziam e garantiam a manutenção de tais visões preconceituosas sobre os diferentes povos do continente africano.

Malavota (2013) demonstra que tal "invenção da África", inicialmente, originou-se a partir do estabelecimento de um contato entre os europeus e os diferentes povos

africanos, que teve início com a identificação ou o *"estabelecimento das diferenças, do estranhamento e das comparações negativas".* A autora ainda afirma que, nesse processo de diferenciação e comparação, as *"características como cor da pele escura, formato do nariz e dos cabelos, as diferentes formas de organização social e práticas culturais serviram como critérios para o estabelecimento destas diferenças"*.

Nessa construção, identificamos o emprego do discurso dominante, no qual grupos que controlam e constroem teorias e pensamentos racistas também dominam os excluídos desse processo de construção e empoderamento do que é dito e escrito. (CITELLI, 2005). Dessa forma, a elite dominante acaba exercendo sobre os dominados um controle até sobre suas ações e pensamentos, que acompanham os interesses e vontades dos dominantes, mesmo que essas ações e pensamentos, por muitas vezes, vão de encontro à realidade e real necessidade dos grupos dominados. (VAN DIJK, 1997).

O que temos que compreender é que todo esse processo de justificação da dominação europeia sobre o continente africano influenciou e interferiu nas produções bibliográficas, opiniões, exposições e crenças, que, de forma tendenciosa ou não, reproduziram toda uma teia de preconceitos e visões estereotipadas sobre a África, fruto de um desconhecimento latente sobre o continente africano e suas diversas e diferentes culturas e experiências históricas e sociais. (MALAVOTA, 2013).

Frantz Fanon (*apud*, Pinto, 2008), em seu livro "Os Condenados da Terra", discutiu o complexo de inferioridade instalado sobre a cultura e o território africano, onde, em grande medida, era desenvolvida uma valorização dos costumes, dos modos de vida e das experiências europeias, como um sinal de progresso e igualdade. O autor ainda nos diz que *"muitos africanos identificavam os trajes europeus, a literatura, a linguagem como sinais de progresso"* (FANON, (*apud*, PINTO, 2008). Prova clara da eficácia e do grande poder de alienação perante as histórias e as práticas culturais africanas, exercidas pelos europeus através dos seus mais variados projetos e programas de dominação do território e das populações existentes no continente africano, que passavam por cima das manifestações culturais e históricas locais, para impor seus hábitos de forma violente e intransigente sobre os povos africanos, que sofriam com o julgo de uma dominação não apenas física mas também fortemente psicológica.

Para Billig (1988), todo esse processo de negação é uma grande consequência e demonstração do poder que o discurso racista acaba apresentando, no qual, por meio de um discurso dominante, a classe que controla a construção desses discursos faz com que seus pensamentos, em certo grau bastante expressivo, passem a ser vistos como ideias de todos, ou seja, como algo a ser seguido e admirado. Assim, esses discursos dominantes provocaram a separação dos elementos estéticos, morais, sociais e culturais, em: superiores e aceitáveis, tidos como característicos dos brancos e inferiores e inaceitáveis, atribuídos por esses pensamentos aos negros.

CONCLUSÃO

Como podemos observar, as teorias, teses e construções ideológicas que buscavam inferiorizar, menosprezar e ridicularizar as histórias, culturas e origens negras, também podem ser analisados como processos de construção de discursos. Foi possível visualizar que, tanto no campo político, como religioso e social, o caráter dominante e autoritário dos discursos que verticalizavam as relações entre brancos e negros, sempre estava a serviço dos projetos colonizadores e exploradores dos efetivos populacionais negros e de seus territórios de origem.

Também podemos analisar como tais discursos dominantes, que são controlados, selecionados, organizados e redistribuídos por essa classe dominante, influenciaram e ainda influenciam os grupos dominados, que assumem essas construções ideológicas das quais também são vítimas, como sendo seus e também os reproduzem na sociedade. Assim constatamos a força que os discursos racistas possuem nos dias atuais, capazes de promover verdadeiras estratificações sociais, políticas, econômicas e culturais, entre brancos e negros, em condições antagônicas.

Em suma, os discursos de caráter racistas e similares, ao longo do tempo, foram bastante utilizados e ainda o são, para justificar a superioridade de alguns sobre outros vistos como inferiores e abaixo dos padrões estéticos, morais, sociais e culturais, impostos pela classe dominante, a quem são atribuídos a construção, adaptação, organização e distribuição de tais discursos preconceituosos e discriminatórios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BILLIG, M. **The notion of "prejudice***". Some rhtorical and ideological aspects*. New York: Plenum Press. 1988.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. São Paulo: Ática, 2005.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

DIJK, T. A. Van (1997) – **Racismo y análisis crítico de los medios. Buenos Aires**, Paidos.

DIJK, Teun A. Van. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2012.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita a história contemporânea.** 4ª Ed. São Paulo: Selo Negro, 2008. **HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA** - VOLUME I. 2010, p. 50.

LAPLANTINE, François e TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. Coleção Primeiros Passos. Ed. Brasiliense. Projeto Democratização da Leitura. 2013, 30 p. Disponível em: www.portaldetonando.com.br

MALAVOTA, Claudia Mortari. **"A invenção da África".** IN: **Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora.** Florianópolis: NEAB/UDESC, 2013.

SOUZA, Marina de Mello e. "**Perspectivas de pesquisa e estudo da África".** In**: I Colóquio Interestadual "Histórias e culturas africanas e afro-brasileiras na escola".** São Paulo: Centro Estadual de Educação Paula Souza, 2011.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Paz e Terra. São Paulo. 1989.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso*:* princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2007.

PINTO, Simone Martins Rodrigues. **A Construção da África: uma reflexão sobre origem e identidade no continente.** Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, vol. II, nº 3, setembro-fevereiro. Universidade de São Paulo. 2008, pp. 212-234. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87920318.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **"Novas bases para o ensino da história da África no Brasil"**. IN: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei nº 10.639/03.** Brasília:

Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (p. 133 – 141).

ENTRE REDES DE MEMÓRIA, AS RÉDEAS DO DISCURSO

Délcia Pereira Pombo (UFPA)[1]
Fátima Cristina da Costa Pessoa (UFPA)[2]

RESUMO: Neste artigo, faz-se um recorte de entrevista narrativa no intuito de mostrar que entre redes de memória a Análise do Discurso (AD) alcança a compreensão dos enunciados, independente da sua extensão. Por ora, a análise incidirá em descrever o processo de produção de sentidos decorrente do emprego de um mesmo termo, em duas situações diferentes de enunciação por um vaqueiro do Marajó. Uma interpretação reveladora de discursos em que o vaqueiro se inclui na pluralidade de suas manifestações como ser social inscrito no cenário da Amazônia paraense e em sua enunciação ficam evidentes trajetos sociais plenos de efeitos de sentidos. Entende-se que os fios tecidos nesses discursos se entrelaçam em tramas que revelam um forte conteúdo sociocultural e suscitam reflexões sobre transformações da enorme diversidade de registros e particularidades do vaqueiro do Marajó que estão historicamente marcadas, por exemplo, no fluxo da linguagem na Amazônia. Para analisar o discurso, se dará prioridade ao arcabouço teórico da escola francesa de Análise do Discurso (AD), em especial os conceitos de discurso, enunciação, memória e sujeito para subsidiar os efeitos de sentido que se pretendem examinar no decorrer da língua em funcionamento para compreender os discursos que se dão no momento de enunciação.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso; Memória; Enunciação; Efeitos de sentido.

ABSTRACT: In this article, a narrative interview is made in order to show that, between memory networks, Discourse Analysis (AD) reaches the comprehension of the utterances, regardless of their extension. For the time being, the analysis will focus on describing the process of producing meanings resulting from the use of the same term, in two different situations of enunciation by a cowboy from Marajó. A revealing interpretation of discourses in which the cowboy is included in the plurality of his manifestations as a social being inscribed in the scenario of the Amazon paraense and in its enunciation are evident social paths full of effects of senses. It is understood that the threads woven in these discourses are intertwined in plots that reveal a strong socio-cultural content and give rise to reflections on transformations of the enormous diversity of records and particularities of the Marajó cowboy that are historically marked, for example, in the flow of language in the Amazon. In order to analyze the discourse, priority will be given to the theoretical framework of the French School of Discourse Analysis (AD), in particular the concepts of discourse, enunciation, memory and subject to subsidize the effects of meaning that are intended to be examined in the course of the working language To understand the discourses that are given at the moment of enunciation.

[1] E-mail: delciauab@gmail.com
[2] E-mail: fpessoa37@gmail.com

KEYWORDS: Discourse analysis; Memory; Enunciation; Effects of sense

Discussão teórica: discurso, enunciação, memória, sujeito

As reflexões deste artigo visam à adoção de procedimentos e conceitos básicos a partir do postulado por Foucault (2008, p. 122) de que o discurso é "constituído por um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência". Quando fala do sentimento de pertencimento integrado ao meio social Stuart Hall (2011, p. 11) considera a identidade "formada na interação entre o eu e a sociedade", o que permite cogitar uma identidade discursiva fortemente arraigada ao lugar social onde se situa o sujeito no momento da enunciação.

Para este momento destaca-se a voz de um vaqueiro dos campos do Marajó por revelar questões sociais e culturais e refletir o sentimento de pertencimento, da identidade e da relação quanto aos aspectos enunciativos referentes ao local que fez ou faz parte de sua vida. Habitante do arquipélago do Marajó, o vaqueiro reside em um campo de conexões diversas onde o homem não deixa apenas as marcas das mãos que agitam as muxingas, ou dos pés que se apoiam na balança na labuta diária com o gado como sinais de sua passagem. O sujeito, aqui inscrito, se apresentou por meio da voz de um vaqueiro do Marajó e o olhar se direcionou a questão de como atribuir significados e produzir sentidos no emprego do termo *diarista.* Daí se pensou na constituição do sujeito no espaço discursivo que relaciona o mesmo termo para o trabalho e para a vida pessoal. Esses sentidos entrecruzados, "com os quais podemos nos identificar constroem identidades [...], memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas" (HALL, 2011, p. 51).

Neste caso, há um sujeito que aciona mecanismos por via da memória, e dispõe, à sua maneira, dos efeitos de sentido atribuídos a um termo pelo uso contínuo na prática do exercício profissional e é decorrente da linguagem empregada por um sujeito plural. A "memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da 'memória

individual', mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas" (PÊCHEUX, 2010, p. 50).

Embora o foco deste trabalho esteja fortemente amparado em redes de memória os fios que a tecem à Análise do Discurso se entrelaçam à noção de sujeito considerado como

> Um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade [...], e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. A voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade histórica e social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar histórico e social (FERNANDES, 2008, p. 24).

Daí se apresenta um sujeito que recorre à memória discursiva e que deixa implícito o fio discursivo peculiar com que tece o próprio discurso. Há de se considerar o discurso, portanto, como um conjunto de enunciados que são produzidos pelas vozes dos vaqueiros marajoaras e se conduz à materialização do processo enunciativo como algo construído historicamente, discursivamente.

Acerca dos campos que formam essa "trama" o enunciado apresenta "relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual, isto é, que o insere na História e, ao mesmo tempo, o constitui e o determina" (GREGOLIN, 2007, p. 159) e, para executar essa ação, o indivíduo busca pontos de referência no seu "quadro da memória" no passado vivido dos campos e os aciona, no momento da entrevista, já residindo no espaço urbano. Esse confronto, segundo Courtine (2006, p. 100) se constitui como fator essencial na Análise do Discurso numa mostra de que "que as palavras possam, por vezes, revestir o mesmo sentido, que outras vezes, elas possam mudar o sentido, em função das posições daqueles que as empregam".

Nesta abordagem, há interesse em se construir redes de memórias que articulem a dimensão profissional (fala do trabalho) e a dimensão pessoal (os prazeres do sexo) de modo a compreender como as memórias coletivas são construídas a partir do emprego do termo diarista nas relações discursivas possíveis entre enunciados.

Diante da composição do referencial teórico, se apresenta o eixo norteador da análise do corpus deste trabalho, cujo conteúdo gera entendimento diferenciado decorrente do funcionamento discursivo em que ocorre a situação de enunciação.

Os dados do enunciado no contexto da situação de entrevista

Da observação decorrente da experiência de trabalho e na vida social, às condições de vida do vaqueiro se realizaram as entrevistas narrativas em que "a experiência do real toma forma humana, vida e voz" (BERTAUX, 2010, p. 69). Como a coleta de dados se apoia em excertos de entrevista se optou para a escritura de um texto entre redes de memória, em virtude do período de trabalho citado pelo vaqueiro Juvêncio que se deu quando ele ainda estava nos campos no exercício da profissão e, por ocasião da entrevista, já estava aposentado e morador da zona urbana, em Soure.

Feitas essas considerações, procede-se à análise dos recortes de entrevista feita com Juvêncio Amador (*in memorian*), vaqueiro do Marajó, tomado como *corpus* deste estudo. Uma tessitura que requer o entrelaçamento de fios condutores em torno de como o dizer é afetado pelas redes de memória o qual incidirá no emprego do termo *diarista* empregado em momentos diferentes, para situações diferentes de pesquisa acadêmica.

O recorte dos enunciados, à guisa de exemplos, foi extraído da entrevista cedida em 16 de janeiro de 2004 por Juvêncio Amador – o Preto Juvêncio como era mais conhecido, por ocasião da coleta de dados para o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Léxico do Vaqueiro marajoara: aspectos do falar singular nos campos de Soure", de autoria de Délcia Pereira Pombo e Vaneida Chagas Azevedo alunas da Universidade Federal do Pará – Campus do Marajó/Núcleo de Soure (2004, p. 29):

> (1) Não teve mais ninguém?
> Juvêncio: *Só* ***diarista****... às vezis*
> (2) Como era a lida de vocês nos campos desde o amanhecer?
> Juvêncio: *Primêru era o lêtche... di madrugada assim pru volta da madrugada tirava lêtche pra tudasquela casa qui tinha, né?... Depôs ficava u semaneru... dus semaneru... i us* ***diarista*** *qui iu tapá us buraco da cerca, fazê capinação, fazê aterru... inton nus era vaqueru, nus ia pru campu i ficava cuidando das vacas, né?*

Ao utilizar o termo *diarista,* no primeiro momento, quando indagado sobre o estado civil, Juvêncio revela que é viúvo há muitos anos. A curiosidade levou à insistência nesse quesito com a finalidade de mais relatos e revelação de fatos da vida pessoal do vaqueiro na época em que vivia pelos campos, e também pormenores do que estava acontecendo no momento atual quando já estava morando na cidade. Na ânsia de mais informações se indagou ao vaqueiro se por acaso se envolveu com mais alguém após a morte da esposa. A resposta foi surpreendente: *"Só diarista... às vezis".*

No segundo momento, quando se fala da lida das fazendas, Juvêncio destaca os *semaneiros*, trabalhadores que ficam no barracão tirando o leite das vacas para distribuir às famílias, e, também para as demais utilidades que este produto tem na fazenda como elemento principal para fazer o queijo do Marajó, doce de leite, coalhada, alimento para os animais etc.; os *diaristas* exercem a função de consertar as cercas, campinar onde for preciso – campo da aviação, ao redor da casa grande, dos barracões, manter limpo às proximidades das porteiras – cuidar dos moinhos, fazer aterros, ajudar na época de ferra, de embarque, entre outras atividades rotineiras da fazenda; e os mensalistas, que tem a carteira assinada e recebem o salário todo mês, como é o caso dos vaqueiros.

Em consulta ao Dicionário de Português *on line*[3] há três significados para o termo *diarista* que exercem a função de adjetivo e substantivo de acordo com o contexto: 1. Diz-se de, ou trabalhador que não ganha salário fixo, mas por dias de trabalho; 2. Quem tem seu salário calculado por dia; 3. Que ou quem recebe diária por seu trabalho.

Aulete (2011, p. 297) abre o verbete com três entradas para *diarista* (*di:a.ris.ta*): duas como adjetivo a2g. 1. Diz-se de pessoa especializada em prestar serviços domésticos em várias residências em dias variados; 2. Que presta serviço e recebe por dia trabalhado (enfermeira, *diarista*). [F.: *diária* + *-ista*.]; e uma como substantivo, *diarista* (*di:a.ris.ta*) s2g: Profissional que escreve em jornal diário. [F.: *diário* + *-ista*.].

As acepções são distintas, e, embora um registro de definição e/ou informação, ressalta-se que o dicionário não é guardião, o que detém o sentido originário da palavra, o dicionário é também uma prática discursiva e os sentidos lá escritos também geram efeitos de sentidos construídos no processo de enunciação.

[3] Disponível em: <http://www.dicio.com.br/diarista>. Acesso em: 11 jul. 2016.

> O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe "em si mesmo" [...] mas, ao contrário é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (PÊCHEUX, 2009, p. 146, grifo do autor).

O termo *diarista*, embora admita significados variados nos dicionários, na fala do homem da zona rural adquire uma forma peculiar de tradução, e esta é a forma como compreende sua realidade. E, à maneira de Foucault (2008, p. 30) surge o questionamento: "Como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar?".

Ao empregar *diarista* nas histórias contadas pelas vias da memória se traz à tona as atividades do cotidiano dos vaqueiros e abrem porteiras para entendermos os efeitos de sentidos na linguagem empregada no interior dos campos do Marajó reveladora de posicionamentos na enunciação de um sujeito. Por meio de um léxico, cujo sentido é peculiar, a voz do vaqueiro assume um lugar que reflete as experiências partilhadas no coletivo e mostra as possibilidades de um mesmo discurso para diferentes temas. E a vivência do vaqueiro é daquela gente que participa de cada feito, quem viveu pode contar.

Análise do dado: efeito de sentido gerado pelo termo @ diarista

Nascido em 1906, Juvêncio Amador é "cria da Tapera" e lá se dedicou às atividades de vaqueiro durante 53 anos. Já aposentado e viúvo, morava com a filha Gilda e os netos na casa que os companheiros de profissão ajudaram a construir em consideração ao prestígio que gozava em seu meio profissional e pessoal.

A escolha do vaqueiro para coleta de dados da pesquisa se deu em virtude de ser uma figura (re)conhecida na área, representante da categoria e elevar os vaqueiros nos meios de comunicação e também por ser um grande colaborador à pesquisa acadêmica: *Pensou em vaqueiro, convoca o Juvêncio*. Dizia ele: *Preto Juvêncio, a seu dispor*.

Com toda essa disponibilidade deu-se início à entrevista. Primeiro foram conversas informais à sombra frondosa das mangueiras em frente à sua residência e, depois, a entrevista gravada, no pátio da casa de madeira, rodeados de uma memorabilia com

objetos[4] de uso tão particular. A atenção à *performance*, às anotações, à observação dos gestos mais sutis do vaqueiro foram necessários na tessitura do trabalho para se escolher pontos privilegiados e depois caprichar no entrelaçamento dos fios. Nota-se que, nesta tarefa, eles se organizam em como o dizer é afetado pelas redes de memória:

> Para evocar seu próprio passado a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente (HALBWACHS, 2006, p. 72).

Os fatos narrados por Juvêncio se reportam à experiência de vida e é perceptível o quanto a memória individual influencia a coletiva. E é na dimensão profissional, no fazer coletivo, que o termo *diarista* é enunciado, e dá origem à interpretação no plano pessoal. A enunciação expressa pelo vaqueiro, no contexto do trabalho, tem o efeito de alguém que trabalha por dia, mas está alijado das leis trabalhistas, não é reconhecido em seu meio, porque está lá na fazenda para fazer qualquer serviço, não há uma ocupação específica, é o tipo de trabalhador que vai fazer o que se está precisando. Como ressaltou Juvêncio, o *diarista* era aquele *"qui iu tapá us buraco da cerca, fazê capinação, fazê aterru",* ou seja, trabalhos a serem feitos por qualquer pessoa, não se requer especialidade, e com quem não há nenhum tipo de compromisso contratual.

Diferente de quando se refere aos vaqueiros *"inton nus era vaqueru, nus ia pru campu i ficava cuidando das vacas, né?",* há uma valorização do profissional no exercício da função, o orgulho com os afazeres específicos dos campos e a lida com os animais, realizado, exclusivamente, por alguém da área, que conhece o seu ofício. Vê-se o discurso da prestação de serviço remunerado, de quem tem ocupação reconhecida e realiza um serviço pontual.

A interrogação com que encerra esse momento de enunciação dá abertura a uma comparação entre os outros trabalhadores, por exemplo, os *diaristas* e os vaqueiros. Estes sabiam para onde ir e o que iam fazer, enquanto àqueles fariam o serviço que aparecesse independente de local e como realizariam a tarefa. Aguardavam a ordem do

[4] A esses objetos Violette Morin (citada por Ecléa Bosi 2003, p. 26) chama de "objetos biográficos" que envelhecem junto com seu dono e faz parte de sua vida, pois, "cada um desses objetos representa uma experiência vivida, uma aventura afetiva do morador".

feitor/gerente e só teriam conhecimento do que era preciso fazer ao raiar de cada dia, no momento em que seriam chamados e ficariam cientes do serviço a eles designado em determinado período. Para este trabalho considerado de menor valor, em relação à vaqueirice, a remuneração também se igualava à função. Esse pagamento ainda é feito quando o diarista conclui o trabalho e como não há vínculo empregatício, ainda que haja trabalho, é o vaqueiro quem decide se continua na prestação do serviço ou não.

Esta ausência de compromisso profissional, o não querer (ou não poder) ter acordo estabilizado se espraia também no plano pessoal, o que levou Juvêncio a contratar uma trabalhadora, uma *diarista* para realização de um serviço íntimo e não manter um vínculo estável, não ficar dependente das formalidades de uma união conjugal, e mudar, de acordo com sua conveniência, de *diarista* quantas vezes tivesse vontade.

A emissão de *diarista*, no plano pessoal *'Só tenho diarista... às vezis",* se traz a título de observação de uma enunciação que se deu em 2004 para um texto que tinha o objetivo de coletar termos inerentes ao léxico do vaqueiro do Marajó e, naquele momento, não se observou o efeito de sentido atribuído pelo entrevistado, talvez por não se reportar à coleta que estava em estudo. Entretanto, esse termo ativou mecanismos da memória por entender que se tornou discurso quando ultrapassou aquele contexto e passou a fazer sentido no estudo que ora se propõe na perspectiva da AD.

O discurso gerado em *'Só tenho diarista... às vezis",* é tão extenso quanto o arquipélago do Marajó. Além da voz que fala sobre as mulheres, que em certo período (logo que sai o provento da aposentadoria) aparecem para as visitas íntimas e terem uma relação amorosa, se escuta também a voz que fala no interesse financeiro, a quantia que se vai ganhar, e não mais uma relação amorosa, de importâncias afetivas entre um homem e uma mulher, mas numa relação de negócios, de valores materiais.

Juvêncio é um senhor com noventa e oito anos, e, mesmo que não admita, o tempo da velhice chegou, e se diz um homem ainda viril, mas ele sabe que para obter os prazeres do sexo precisa desembolsar um valor em dinheiro e somente por meio desse recurso pode obter esse prazer. No entanto, não quer vínculos sob nenhuma forma e como qualquer contrato com *diaristas*, muitos direitos são negados ao trabalhador. A ideia

de trabalho vem conjugada com pagamento pelo trabalho realizado, uma obrigação depois de concluído o serviço.

A *diarista* é aquela que vai servir ao Juvêncio no plano pessoal, sem a construção de vínculos que não seria empregatício, mas afetivo, está disponível para um serviço pontual de satisfazer as necessidades sexuais dele, e isso implica remuneração. O trabalho então consiste naquele tipo de atividade que tem pagamento ao final de sua execução. Como se vê essa é uma versão econômica de que se trabalha com vistas ao ganho remunerado que se pode obter, uma concepção que move o mundo capitalista, cuja visão é dominante acerca do trabalho.

O vaqueiro evoca do discurso do mundo do trabalho elementos de valores positivos com os quais tem relação próxima, não emprega, por exemplo, termos de valores negativos e não inclusos em seu universo vocabular como: prostituta, rapariga, garota de programa e outras terminologias, deste mesmo campo semântico, que possam se reportar ao sentido de *diarista* atribuído por Juvêncio.

O termo traz em si uma memória. Essa memória é também acionada porque a provocação suscitada com a pergunta pessoal se invadiu um espaço-tabu. Por que surge aí o termo *diarista*? Por que não prostituta ou garota de programa? Como Juvêncio iria assumir a posição de alguém que se envolve com uma prostituta? Ele não deixa de dizer que tem vida sexual, mas se vale de uma metáfora que vem do espaço do trabalho e fica a cargo do leitor/intérprete a maneira como vai receber a nova informação e a forma como vai codificar e decodificar essa mensagem. Efeitos de sentido e metáfora em *diarista*, portanto, são pontos que se alinhavam nos fios da memória, e demonstram que “não há sentido sem metáfora. As palavras não têm, nessa perspectiva, um sentido próprio, preso a sua literalidade” (ORLANDI, 2013, p. 44).

Desvendar os efeitos de sentidos presentes em a *diarista* implica busca pelo entendimento no conteúdo do enunciado, Juvêncio não cria um elemento novo, mas se vale de uma palavra já existente em seu campo de trabalho e da qual tem conhecimento e com ela estabelece uma relação ligada a um discurso já construído previamente. A metáfora, então, não consiste no emprego irregular de um termo, mas na AD a transferência dos sentidos pode ser deslocada, e o que foge com sentido outro é o que

interessa examinar, justamente porque os efeitos de sentido estão inter-relacionados na constituição do sujeito.

Considerações preliminares

No decorrer da entrevista se revelou a experiência de Juvêncio como vaqueiro e do quanto era reticente em sua vida pessoal. E, no momento da enunciação de *diarista,* referindo-se aos encontros amorosos, se tornou evidente que o trabalho da memória que atua no plano coletivo do trabalho se reflete na memória individual na própria experiência no plano pessoal. Quando faz referência à *diarista* em relação ao trabalho Juvêncio quer dar mostras de pertencimento a um grupo do qual não é mais membro ativo. É como se o vaqueiro, já aposentado, se recusasse a deixar a experiência dos campos e associa ao processo enunciativo um termo já conhecido na atividade pecuária. O que se reflete em uma identidade construída a partir do exercício laborativo que se realiza no dia a dia e daí se compreender como, em duas circunstâncias de enunciação, o mesmo termo dá margem a diferentes produções de sentido.

Ao se confrontar o mesmo termo em duas situações enunciativas entende-se o quanto é fundamental uma compreensão não fazendo alusão somente à língua, ao texto ou a fala, mas a necessidade de se trazer, para o contexto de análise, elementos da exterioridade histórica, ideológica e política para ter uma existência material.

O pronunciamento de Foucault (2008, p. 54-55) é compartilhado para mostrar

> que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas [...]que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.

Essa busca pretende perceber nos interstícios do discurso de Juvêncio, outros sentidos possíveis embasando-se nos aspectos teórico-metodológicos a partir de Análise do Discurso. Não se centra especificamente na linguagem por ela mesma, mas sabe-se de sua relevância para ter existência material real e da contribuição dos estudos do

discurso na análise de um enunciado inscrito na memória individual e coletiva dos vaqueiros campos do Marajó.

Os efeitos de sentido decorrentes dos enunciados implicam o valor do trabalho como meio de conseguir satisfação em diferentes necessidades, em relação ao trabalho e vida pessoal, o que remete ao sentido do trabalho como “um espaço de constituição, manutenção e transformação de discursos e, consequentemente, um espaço de constituição discursiva de identidades e de relações sociais” (PESSOA, 2012, p. 160).

De forma que os sentidos não são gerados quando se atribui a eles determinado significado, mas por meio de uma rede interdiscursiva se revelam elementos do discurso do trabalho aliado ao discurso pessoal, ora percebido pela opção lexical feita por Juvêncio. Num excerto o tema é trabalho; no outro, a vida pessoal. O trabalho está relacionado ao ganho financeiro em ambos os casos. O discurso nos dois momentos se configura como uma prestação de serviços e incidem nas duas dimensões da vida do vaqueiro: a profissional e a afetiva pessoal.

Viu-se que no dicionário esse termo é também prática discursiva, afetado por um exterior histórico que reforça que o termo está vinculado ao universo do trabalho. Daí se mobiliza o conceito de memória porque se cogita em torno dessas observações que os efeitos de sentido encaminham-se para o que podemos chamar de um lado, a memória cronológica e espacial, quando Juvêncio está nas lidas das fazendas (embora a apreensão dos enunciados não ocorra de modo linear); e, de outro, aquela tecida nas redes do discurso, a acepção que o efeito de sentido compreendido no contexto da *diarista* com quem se encontra para os prazeres do sexo.

Daí se ressalta as possibilidades de um mesmo discurso para diferentes temas cujo efeito de sentido tem dependência com redes de memória na prática discursiva e apontam ação e movimento que permitem a tessitura de uma teia de relações. Esse encadeamento faz a correlação à centralidade do trabalho do vaqueiro e reflete o desejo de se manter ligado ao grupo de profissionais dos campos que, no seu entendimento, ainda permanecem.

Dessa forma, o vaqueiro direciona as rédeas do discurso e revela a singularidade de seu conhecimento do universo de trabalho, reiterando fatos de sua na vida em um tecer constante do passado e do presente, em redes de memória. Por isso, os enunciados

transcritos da entrevista realizada com o vaqueiro se instalam na categoria dos discursos, com possibilidades diversas de análise, no interior de um *corpus* que não se esgota.

REFERÊNCIAS

AULETE, C. **Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2011.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003.

COURTINE, J-J. **Metamorfose do discurso político:** derivas da fala pública. São Carlos: Claraluz, 2006.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso:** reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2008.

FOUCAULT, Michael. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GREGOLIN, M. do R. V. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 155-168.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

_____. **O papel da memória**. In: ACHARD, P. et al. O papel da memória. Campinas: Pontes, 2010.

PESSOA, F. C. da C. O trabalho de informar e de fazer consumir: modos de interpelação do sujeito. **Revista MOARA,** Belém/PA n. 38, p. 159-173, jul./dez., 2012, Estudos Linguísticos.

POMBO, D. P.; AZEVEDO, V. C. **Léxico do vaqueiro marajoara:** aspectos do falar nos campos de Soure. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Pará, *Campus* do Marajó / Soure, 2004.

INTERAÇÃO DIGITAL: uma descrição dos marcadores conversacionais dos discursos

Elisiane Araújo dos Santos Frasão (UFMA)[1]
V. S. L. (UFMA)[2]

RESUMO: O advento da internet como meio alternativo de produzir, disseminar informações e mediar a comunicação entre as pessoas tem introduzido novos conceitos e dado uma nova dinâmica à interação/conversação que, atualmente, se realiza também via contexto *online*. Este trabalho insere-se no campo de estudos da Linguística da Internet e visa investigar o português escrito na rede social Facebook, buscando apreender os marcadores conversacionais como fenômenos linguísticos em uso na Web. O suporte teórico dessa pesquisa encontra-se nos conceitos de Shepherd e Saliés (2013), Marcuschi (1986, 2004, 2007), Recuero (2008, 2012), Kerbrat-Orecchioni (2006), dentre outros teóricos que abordam o processo de comunicação nas redes sociais. A metodologia é de base fenomenológica e terá como técnica de coleta de dados a construção de um *corpus* constituído por discursos extraídos da página de perfil do Facebook. Com este trabalho esperamos compreender como a comunicação mediada pelo meio digital funciona, mapeando usos e tendências da língua como um fenômeno historicamente situado.

PALAVRAS-CHAVE: Marcadores conversacionais; Interação digital; Redes sociais.

ABSTRACT: The advent of the Internet as an alternative means of producing, disseminating information and mediating communication among people has introduced new concepts and given a new dynamic to the interaction/conversation that is now also carried out via online context. This work is part of the field of study of Internet Linguistics and aims to investigate Portuguese written on the social network Facebook, seeking to learn the conversational markers as linguistic phenomena in use on the Web. The theoretical support of this research is found in the concepts of Shepherd and Saliés (2013), Marcuschi (1986, 2004, 2007), Recuero (2008,2012), Kerbrat-Orecchioni (2006), among other theorists who approach the communication process in social networks. The methodology is based on phenomenology and will have as a data collection technique the construction of a corpus consisting of speeches extracted from the profile page of Facebook and with this work we hope to understand how mediated communication through digital means works, mapping uses and trends of the language as a historically situated phenomenon.

[1] eafrazao@bol.com.br. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras-PGLetras.
[2] veraluce_ls@hotmail.com.br. Professora do Departamento de Letras e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras-PGLetras. Doutora em Ciências da Educação, pela Universidade de Évora- Portugal.

KEYWORDS: Conversational markers; Digital interaction; Social networks.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Marcuschi (1986, p. 14), “A conversação é a primeira das formas de interação a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora”. Dessa forma, a conversação é uma prática inerente à vida humana e social, visto que por meio dela interagimos com outras pessoas, perguntando, respondendo, opinando, contestando, imersos nos mais variados contextos e obedecendo a diferentes rituais culturais de comunicação.

Uma vez que a conversação efetiva-se por meio da língua(gem), não é surpreendente que a forma mais antiga de interação entre os homens seja sensível a mudanças de natureza histórica, social e cultural. O advento da internet traduz muito bem essas mudanças, pois, além de conectar pessoas no mundo inteiro, reconfigurou as condições de produção do conhecimento e da comunicação, reformatando as interações, que passam a acontecer também de forma online, a par da prática de conversação face a face. A criação dos softwares de código aberto alavancou a popularização de redes sociais que, na sociedade conectada, passam a se constituir em mais um “espaço de conversação” à disposição do homem contemporâneo. Mas como funciona essa nova dinâmica conversacional mediada pelas tecnologias digitais?

Esse trabalho é resultante de uma pesquisa em andamento, inscreve-se no campo de estudos da Linguística da Internet e conjugada com alguns princípios da Análise da Conversação. Ele busca compreender como os marcadores conversacionais se manifestam no português escrito na Web, na seção comentários da página de perfil do Facebook, a função que desempenham na interação digital e de que forma colaboram na construção de sentido. Estamos convictos da relevância de pesquisas nessa direção, vez que representam não só a possibilidade de compreender a dinamicidade da língua enquanto prática social, como também mapear padrões de uso linguístico cultivados por uma sociedade cada vez mais conectada.

2 DA INTERAÇÃO FACE A FACE À DIGITAL: novas formas... novas convenções?

Marcuschi (1986, p. 15), em sua obra inaugural da Análise da Conversação no Brasil, conceitua a conversação como "uma interação verbal centrada que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum". Esse conceito é endossado por Kerbrat-Orecchioni (2006) a qual enfatiza o caráter dialógico da linguagem e o necessário engajamento dos interactantes numa rede de influências mútuas. Assim, podemos compreender a conversação como um evento resultante de um contínuo processo de cooperação entre os pares cuja organização básica compreende as seguintes características, segundo Marcuschi (1986, p. 15): "(a) Interação entre pelo menos dois falantes; (b) Ocorrência de pelo menos uma troca de turnos; (c) Presença de uma sequência de ações coordenadas; (d) Execução numa identidade temporal; (e) Envolvimento numa interação centrada".

A conversação face a face é um tipo particular de interação verbal em que, não poucas vezes, precisamos mobilizar ao mesmo tempo elementos linguísticos (lexicalizados, não lexicalizados, prosódicos) e paralinguísticos (olhar, risos, gesticulação etc.) que coordenada e cooperativamente concorrerão para que o propósito comunicativo seja atendido. Nessa arquitetura conversacional, alguns recursos são convencionalizados para facilitar a costura e a efetivação da comunicação. Tais recursos são nomeados por Marcuschi (1986) como Marcadores Conversacionais e os divide em três tipos: verbais, não verbais e suprassegmentais. Segundo esse autor,

> **Os recursos verbais** que operam como marcadores formam uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência. [...] Alguns são sequer lexicalizados, tais como 'mm', 'ahã', 'ué' e muitos outros.
> **Os recursos não-verbais**, ou paralinguísticos, tais como o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação, têm um papel fundamental na interação face a face. Estabelecem, mantêm e regulam o contato [...].
> **Os recursos suprassegmentais** são de natureza linguística, mas não de caráter verbal. Os dois mais importantes para o nosso caso são as pausas e o tom de voz. (MARCUSCHI, 1986, p.62-63, *grifos nossos*)

De acordo com o ora exposto, se tomarmos como exemplo a interação verbal em um contexto face a face, perceberemos que esse evento comunicativo, cujo processo se dá por meio da língua oral, pode também se realizar sob múltiplos canais: vocal, auditivo, visual já que “Falamos com nossos órgãos vocais, mas é com todo o corpo que conversamos” (D. ABERCROMBIE *apud* KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.42). No entanto, com o advento da Web 2.0, a conversação recebeu uma nova “formatação”, decorrente do fato de que

> O século XXI vem sendo testemunha de uma verdadeira revolução na vida social, com a entrada da internet como meio usual de comunicação, introduzindo novas formas e novos conceitos na vida cotidiana. A linguagem, como matéria e tecnologia da comunicação humana, vem recebendo os efeitos dessa revolução. As decorrências das mudanças na interação vêm imprimindo suas marcas tanto no uso material da língua quanto em sua esfera discursiva, na qual ocorrem representações dos sujeitos da era da participação (CARVALHO E KRAMER, 2013, p. 78)

Rojo e Barbosa (2015, p. 116) ressaltam que, com as tecnologias de comunicação e informação, “Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”. Também Marcuschi (2004) observa que o advento da internet propicia uma nova noção de interação social em que emergem novas formas de administrar os relacionamentos interpessoais, nesse novo enquadre participativo, já que o meio eletrônico permite usos sociais, culturais e comunicativos que não se configuram nas relações face a face. Acerca da interação mediada pelas tecnologias digitais, Recuero (2012, p.16) afirma que

> [...] essas tecnologias passam a proporcionar espaços conversacionais, ou seja, espaços onde a interação com outros indivíduos adquire contornos semelhantes àqueles da conversação, buscando estabelecer e/ou manter laços sociais.

Sobre a conversação na internet, Hilgert (2000, p.8) destaca que

> Apesar de escrita, portanto, a conversação na INT é concebida como fala, por ser essencial e intensamente dialogal, desenvolvendo-se por meio da alternância de turnos. É precisamente este caráter que lhe dá o nome de conversação, bate-papo, papo, chat, só não a confundindo com um texto falado prototípico, por não ter realização fônica.

Marcuschi (2007), partindo do princípio de que a língua se funda em usos, observa que não devemos colocar fala e escrita em perspectivas dicotômicas, focando diferenças e semelhanças linguísticas de textos escritos e falados fora de seu uso em práticas sociais de produção textual. Assim, uma relação estritamente dicotômica só pode ser defensável, se considerarmos apenas sua forma de manifestação (fônica ou gráfica) textual.

Acerca do caráter inovador do uso social que os falantes têm empreendido à interação digital, Recuero (2012) afirma tratar-se da apropriação de um sistema técnico para uma prática social em que os usos reelaboram a conversa e esta passa a ter outras feições. Mas que "feições" assumem os marcadores conversacionais definidos por Marcuschi (1989) como "organizadores da interação, articuladores do texto e indicadores de força ilocutória"?

Recuero (2008) relaciona os marcadores conversacionais mais recorrentes na interação digital, observados na literatura, assim como os substitutos paralinguísticos utilizados. Segundo a autora, na conversação síncrona, é muito produtivo entre os internautas o uso de onomatopeias, emoticons, léxicos de ação, oralização e pontuação, abreviações, indicadores de direcionamento. Na conversação assíncrona, mantêm-se os mesmos fenômenos linguísticos, acrescentando ainda a ocorrência de indicadores de persistência e de indicadores de assunto. Por seu turno, Modesto (2007) afirma que

> É muito comum o uso dos marcadores conversacionais no texto conversacional digital. Os marcadores verbais lexicalizados são representados como na conversação face-a-face (só que através da escrita), enquanto que os prosódicos e não-linguísticos são representados por vários elementos gráficos, como reticências, onomatopeias ou os emoticons (expressões iconográficas que representam emoções humanas ligadas ao humor).

Essa constatação vai ao encontro do que assevera Marcuschi (2004, p. 13), para quem "a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo", quebrando assim paradigmas tradicionais que polarizam fala e escrita, instaurando novos usos a partir de convenções cada vez mais criativas com vistas a usufruir das potencialidades e vencer as limitações características dos suportes digitais, provando que são as formas que se adequam aos usos e não o contrário. Esses usos são construídos e convencionalizados de forma colaborativa em um momento em que "todas

as instituições humanas irão se entrecruzar e convergir para uma inteligência coletiva sempre capaz de produzir e explorar novas formas" (LEVY, 2001, p.152).

3 CONTEXTO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS

Entre os caminhos possíveis para investigar o português escrito na web, consideramos a Fenomenologia o percurso metodológico mais indicado para desvelar o fenômeno[3] que procuramos iluminar: os marcadores conversacionais. Fizemos da rede social Facebook nossa região de inquérito e para nos apropriarmos do nosso objeto de investigação e desvelá-lo percorrendo a trajetória fenomenológica, realizamos um movimento do ver intencional, vivenciando três momentos: a descrição, a redução fenomenológica ou *epoché* e a compreensão/interpretação.

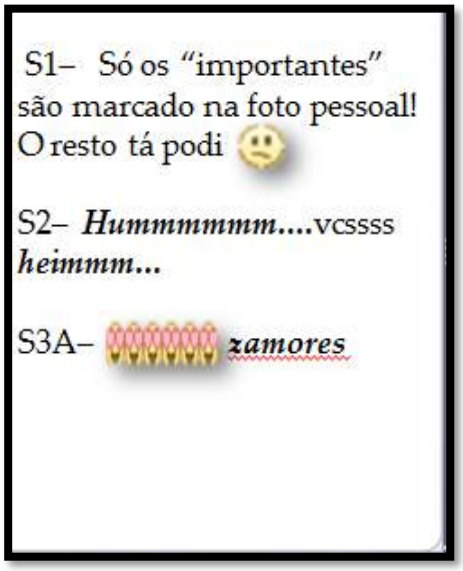
O primeiro momento supõe a consciência perceptiva para captar na região de inquérito as descrições dos sujeitos. "Seu mérito principal não é sempre a exatidão ou o relato dos pormenores do objeto descrito, mas é a capacidade de criar, para o ouvinte (ou para o leitor) uma capacidade tão clara quanto possível do mesmo" (MARTINS E BICUDO, 1989, p. 46).

A redução fenomenológica "põe fim ao viver natural e faz aparecer a Erlebnis, que já não é um viver – nem um reviver, mas o sentido da vida" (RICOEUR, 1989, p.20). É também o momento em que selecionamos as partes do discurso dos sujeitos que são consideradas essenciais para o desvelamento do fenômeno, ou seja, as Unidades de Sentido, numa apropriação do sentido entendida como "a resposta a uma espécie de distanciação associada à plena objetivação do texto" (RICOEUR, 1996, p.86).

Após encontrarmos as Unidades de Sentido, passamos para o desvelamento do caráter propriamente discursivo dos textos, através da análise fenomenológico-hermenêutica, no sentido de construir "as noções primeiras ou categorias sem as quais seria impossível dar à acção o seu sentido de acção" (RICOEUR, 1989, p.11).

[3] O termo *fenômeno* vem do grego *PHAINÓMENON* e significa o que aparece. No sentido epistemológico, "tudo quanto se manifesta aos sentidos ou à consciência" (CUVILLIER, 1997, p.84), ou seja, objeto do conhecimento humano, qualificado e delimitado pela relação com o homem.

3.1 Análise Fenomenológico-hermenêutica dos dados

DISCURSO	UNIDADES DE SENTIDO
 Figura 1: Postagem feita no perfil de usuário **Fonte**: Facebook	 **Figura 2**: Destaque das Unidades de Sentido **Fonte**: Discurso Extraído do Facebook

Apoiando-nos na "objetivação da experiência," no dizer de Paul Ricoeur (1989, p. 12), iniciamos nossa análise fenomenológica direcionando nosso olhar para uma interação entre quatro sujeitos em seu mundo-vida no ciberespaço, no intuito de apreender nosso fenômeno de investigação: os marcadores conversacionais.

Ao direcionarmos nosso olhar para "o enunciado público da acção" (PAUL RICOEUR,1989, p. 12), presente no discurso acima, percebemos que, embora estejamos diante de uma interação digital, há a presença de elementos que reconstroem uma situação comunicativa face a face. Nesse trabalho, atribuímos o código S1, S2 e S3A aos três sujeitos que participaram da interação presente na figura 1. Desse discurso, extraímos as Unidades de Sentido que serão analisadas, atribuindo o código S3A ao sujeito autor da postagem que ensejou essa conversação.

A primeira Unidade de sentido está presente no enunciado de S1 e constitui-se de um signo não-verbal, cuja representação é feita de forma icônica, ou seja, por meio de um *emoticon* representando uma carinha torcendo os lábios. Esse ícone significa uma demonstração de descontentamento de S1 quanto ao fato de não ter sido "marcado" (mencionado) na foto postada por S3A (autor da postagem).

Uma outra ocorrência de uso de signo não-verbal aparece na Unidade de Sentido S3A e consiste em seis repetições de um *emoticon* representando uma carinha com os dois olhinhos em forma de coração. Tal repetição é uma estratégia utilizada pelo sujeito S3A, proprietário da página de perfil selecionada para análise, que sugere a intensidade do sentimento de carinho demonstrada pelos amigos (S1 e S2). A observação desse fazer nos faz intuir ainda o fato de que um signo não-verbal anteposto ou posposto a uma mensagem trocada entre interactantes não é uma escolha aleatória, mas um esforço de traduzir, da melhor forma possível, um propósito comunicativo.

As Unidades de Sentido *Hummmmmm* e *heimmm* (S2) consistem na representação gráfica de um som. Esse tipo de representação é classificado por Cunha e Cintra (1987) como onomatopeia. Nessas Unidades de Sentido, a repetição do grafema "m" denota ainda uma tentativa de simular a prosódia da fala, imprimindo uma nota levemente irônica que precisava figurar na escrita para que S2 alcançasse o efeito de sentido pretendido.

Também destacamos como Unidade de Sentido, as reticências (...), um sinal de pontuação que, segundo Cunha e Cintra (1987), é empregado em casos variados. Esse recurso, presente no enunciado de S2, se revela muito importante nessa conversação, pelo fato de marcar uma pausa sintática e uma inflexão de voz de natureza emocional, completando a significação das duas outras Unidades de Sentido analisadas: *hummmmmm* e *heimmm.*

Convém ressaltar que, em relação ao aspecto sonoro da conversação, tem sido cada vez mais comum entre os interactantes reproduzir esse aspecto na escrita digital por meio da pontuação, algo que já se configurava na escrita convencional, mas cujo uso foi reinventado em contextos mediados pelas tecnologias digitais. O emprego que o usuário da língua faz dos sinais de pontuação caracteriza e ajusta os enunciados escritos, quanto à velocidade da voz, pausas e entonação "uma vez que, ao demarcá-los por meio de

sinais de pontuação, o sujeito não apenas os individualiza, mas também (ou sobretudo) os alterna, estabelecendo, com eles, relações rítmicas" (CHACON, 1998, p.143). Na proposição analisada, as reticências são tanto de natureza sintática, pois separam duas frases, quanto semântica, dado o caráter irônico que encerram.

Outra Unidade de Sentido que destacamos é a expressão *zamores*, (S3A), uma forma não reconhecida pelos compêndios gramaticais como sendo do domínio da norma padrão, mas que é usada sem censura nessa escrita digital. Segundo Cagliari (2006, p.2), a escrita pode ser entendida como "uma representação da linguagem oral e, portanto, recupera a linguagem oral com todas as suas características, inclusive o caráter linear e sintagmático dos elementos que se concatenam numa certa ordem". A veracidade dessa afirmação é constatada em toda a conversa analisada, e a Unidade de Sentido a que nos referimos vem mostrar ainda que, no uso que se instaura na escrita praticada no "mundo-vida" dos sujeitos que interagem no ciberespaço, há um esforço por tentar recuperar também as matizes fonético-fonológicas da fala. Esse fato se evidencia pela presença da prótese do fonema "z" na forma *amores*.

Conforme observamos, na interação digital os sujeitos "conversam" usando o português escrito com características de uma comunicação face a face e também da língua falada, representado iconicamente (*emoticons)* e com pontuação ressignificada. A interação digital, assim como a conversação face a face que a precede cronológico e culturalmente, também se constrói a partir de uma linguagem multissemiótica, como atesta o uso dos emoticons analisados.

Marcuschi (1986) enfatiza que a conversação "exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística dos falantes" incluindo a classe de "marcadores não-verbais ou paralinguísticos" (MARCUSCHI, 1986, p. 62), que são os elementos que incorporam detalhes emocionais, gestuais, por exemplo. Esses signos, de natureza não-verbal, vêm impedir, de forma criativa, uma mecanicidade entre seres humanos cujas relações são mediatizadas por máquinas, trazendo também o ingrediente comunicativo gestual, corporal e facial à comunicação.

O trabalho de construção colaborativa que emerge do discurso analisado mostra a importância dos marcadores conversacionais como elementos que, também em uma interação sob o código escrito,

> funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informacionais do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático. (URBANO, 1993, p.1257).

No entanto, no discurso em foco, assim como em outros discursos do nosso corpus, esses recursos têm se manifestado sob uma variação linguística de registro com peculiaridades especiais, dada a fluidez do meio. Isso se deve a um esforço dos interactantes por garantir a efetiva comunicação entre eles. O caráter oralizado dessa escrita traduz muito bem essa estratégia interlocutória, em que as Unidades de Sentido "*hummmmmm*", "*heimmm"* e *"zamores*" desvelam uma hibridização entre o oral e o escrito – escrita que tenta imitar um som e a duração desse mesmo som em "*hummmmmm*" e "*heimmm",* que funcionam como marcadores verbais não lexicalizados e suprassegmentais, ao mesmo tempo, nos termos de Marcuschi (1986). Acerca da interação mediada pelas tecnologias, Hilgert (2000) considera que os falantes constroem "um texto falado por escrito" e que os conjuntos de traços linguísticos encontrados, a exemplo dos marcadores conversacionais, levam os textos construídos a serem concebidos como textos falados ou escritos em maior e menor grau.

Essa nova experiência, instaurada pelo uso da língua nas redes sociais, ratifica também a postulação de Marcuschi de que, sob uma perspectiva conceptual, os gêneros de texto, sejam falados sejam escritos, distribuem-se ao longo de um continuum tipológico que "contempla a relação fala e escrita numa visão não dicotômica sob o ponto de vista sociointeracional" (MARCUSCHI, 2007, p. 40). As idiossincrasias características dessa escrita utilizada para fins de conversação são, na verdade, resultantes de convenções consagradas pelo uso de interactantes, cujo contexto de comunicação, mediado pelas tecnologias, engendra práticas sociais bem específicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de (re)construção que caracteriza o espaço virtual nos força a reconhecer a situacionalidade da língua e a importância do trabalho colaborativo que os falantes empreendem em situações de uso concreto. Assim, os interactantes da era

digital, mesmo não dividindo o mesmo espaço e tempo, conseguem construir sentido e instaurar novos usos e tendências, revelando a plasticidade da língua, enquanto tecnologia simbólica que

> não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re) constrói. (GERALDI, 1995, p.6).

Sensível aos influxos do contexto histórico, social e cultural, a língua escrita na esfera digital afasta-se gradativamente das forças padronizadoras do idioma e incorpora cada vez mais elementos típicos da fala. Dessa forma, a língua que se revela sob a lupa dessa pesquisa é feita de uma escrita econômica, desapegada aos padrões da gramática normativa e em que as marcas da oralidade são muito presentes.

Os resultados iniciais dessa pesquisa, ainda em andamento, apontam para o fato de que depois das tecnologias digitais a interação pela linguagem tem recebido novos enquadres pelas “novas tribos da imensa rede mundial”, no dizer de (Marcuschi, 2004) e novos sistemas semióticos têm sido convencionalizados para possibilitar a comunicação online.

Se é verdade que essas inovações põem em cheque verdades cristalizadas pela tradição normativa da língua, não é menos verdade que ao mesmo tempo ampliam o horizonte de possibilidades de falar/escrever/ler, em um suporte que permite realizar de formas múltiplas, sob diferentes canais e semioses essa prática tão nossa, que é a conversação.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A escrita no século XXI (ou talvez além disso)**. Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/cagliari.html. Acesso em: 24 nov. 2016.

CARVALHO, Nelly; KRAMER, Rita. **A linguagem no facebook**. In: SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. (Org.) Linguística da Internet. São Paulo, Contexto, 2013. p. 77-92.

CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita**: uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COSTA, Sérgio Roberto. (**Hiper)textos ciberespaciais**: mutações do/no ler-escrever. Cadernos CEDES, v.25, n.65. Campinas jan./abr. 2005.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1987.

CUVILLIER, Armand. **Vocabulário de filosofia**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Lisboa: Livros Horizonte, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HILGERT, J. G. **A construção do texto "falado" por escrito**: a conversação na internet. 2000. Disponível em www.mackenzie.br/.../Letras/Publicacoes/gastontexto01.pdf. Acesso em: 23 nov. 2016.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação**: Princípios e métodos. São Paulo, Parábola Editorial, 2006.
LEVY, Pierre. **A conexão planetária**: o mercado, o ciberespaço, a consciência. Trad. Maria Lúcia Homem e Ronaldo Entler. São Paulo: Editora 34, 2001.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo, Editora Ática, 1986.

_____. Luís Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital** In: MARCUSCHI, Luís Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.p. 13-67.

MARCUSHI, L. A. **"Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas posições e funções"**. In: CASTILHO, A. T. (org.) Português falado culto no Brasil. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989. p. 281-322.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

MODESTO, Artarxerxes Tiago Tácito. **A estrutura conversacional nas interações mediadas por computador**: o caso MSN Messenger. 2007. Disponível em: <www.fflch.usp.br/eventos/enilnew/pdf/58_Artarxerxes_Tiag_%20TM_revisto_.pdf> Acesso em: 05 dez. 2016.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. **Na malha da Rede**: os impactos íntimos da Internet. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

RECUERO, Raquel. **Elementos para análise da conversação**. Revista Verso e Reverso, v.22, n.51 (2008).

Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/6995/3976. Acesso em: 04 dez. 2016.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede**: comunicação mediada por computador e redes sociais na Internet. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RICOEUR, Paul. **O discurso da acção**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

URBANO, Hudinilson. **Marcadores conversacionais**: status sintático. In: Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos. XXII Anais do GEL. Ribeirão Preto, SP, 1993.

VOZES INDÍGENAS NA MÍDIA DE PARINTINS: HETEROGENEIDADE E MEMÓRIA DISCURSIVA

Franklin Roosevelt Martins de Castro (UEA/UNICAMP)[1]

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar as vozes indígenas enquanto heterogeneidade e memória discursiva nas reportagens de teor polêmico e disputas ideológicas entre os indígenas e os não-índios no período de janeiro de 2015 a junho de 2016 na mídia de Parintins. A pesquisa é justificada nos embates ideológicos e práticas discursivas desde o início do processo de colonização do Brasil, em especial na Amazônia, que perduram nos dias atuais em diversas esferas da sociedade, podendo ser facilmente constatados nos discursos midiáticos. As categorias de interdiscurso, heterogeneidade e memória serão analisadas a partir da reflexão teórica de Maingueneau, Courtine, Paveau, Pêcheux e Foucault. O corpus de amostra para análise é composto por três jornais em mídia digital na WEB da cidade de Parintins – AM. Os resultados apontam que as vozes indígenas são marcadas por uma heterogeneidade constitutiva que retoma as práticas discursivas colonizadoras através de uma memória de conflitos com a cultura ocidental branca; bem como indicam um discurso indigenista que soube agregar os dispositivos e estratégias do discurso dos não índios para reivindicar direitos enquanto membros da cidadania brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Indígenas; Heterogeneidade discursiva; Memória.

ABSTRACT: The objective of this article is to analyze the voices of indigenous people as discursive heterogeneity and memory in the reports of controversial content and ideological disputes between indigenous and non-indigenous people in the period from January of 2015 to June of 2016 in the media of Parintins. The research is justified by the ideological conflict and discursive practices that began since the process of colonization of Brazil, especially in the Amazon, that persist nowadays in multiple contexts of the society being easily verified in the media discourses. The categories of interdiscourse, heterogeneity and memory will be analyzed from the theoretical reflection of Maingueneau, Courtine, Paveau, Pêcheux and Foucault. The sample corpus for analysis is composed of three online newspapers from the city of Parintins - AM. The results point out that voices of indigenous people are marked by a constitutive heterogeneity that retakes colonizing discursive practices through a memory of conflicts with white Western culture; As well as indicate an indigenist discourse that aggregates the strategies of non-indigenous discourse to claim rights as members of Brazilian citizenship.

KEYWORDS: Indigenous people; Discursive heterogeneity; Memory.

[1] Professor Assistente da Universidade do Estado do Amazonas; Doutorando em Linguística na UNICAMP; Bolsista CAPES; e-mail fknroosevelt@hotmail.com; frankdecastro79@gmail.com;

Apresentação: **quando as cortinas do interdiscurso já estavam abertas**

Os conflitos entre indígenas e não-índios no Brasil estão presentes na memória coletiva por meio de relatos históricos e oficializados nos discursos do povo vencedor por meio de doenças, armas de fogo e dispositivos de silenciamento e exclusão dos primeiros habitantes da terra de Santa Cruz. Todavia, pouco ainda se ouvem as vozes dos vencidos e suas memórias de resistência.

Considerando a ausência das vozes dos indígenas na grande mídia brasileira quanto aos diversos assuntos nacionais, e sobretudo, à respeito de sua condição peculiar de existência, buscamos neste artigo trazer em tom político e polêmico as vozes dos indígenas das etnias Sateré-Mawé e Hyxkayana, que habitam o Baixo Amazonas, na mídia local de Parintins, como indicadores de heterogeneidade e memória discursiva.

As máscaras discursivas na ágora de Parintins

A escolha deste corpus de análise deu-se pelo fato da cidade em questão ser uma área de fronteira cultural entre os indígenas Sateré-Mawé, Hyxkaryanas e não índios que historicamente é marcada por conflitos políticos e culturais, sobretudo entre os indígenas e os brancos. Desse modo ao analisar os artigos de reportagem elucidamos as polêmicas travadas ao longo de cinco séculos de confrontos físicos e ideológicos. As vozes indígenas nas matérias da WEB de Parintins trazem à superfície a colonização europeia em suas estratégias de poder e dominação dos povos autóctones do Brasil.

O ponto fulcral das disputas gira em torno da autonomia dos povos indígenas, e no modo como constituem sua identidade cultural que aparece como desprestigiada e estigmatizada pelos não índios.

Na coleta de dados constitui-se o corpus a seguir:

Corpus da pesquisa: três jornais de Parintins em mídia digital da WEB, período de janeiro de 2015 a junho de 2016. Realizamos o levantamento das manchetes que tem como foco os indígenas do Baixo Amazonas. Em seguida delimitamos as reportagens que abordavam questões de polêmica e conflito entre os índios e os não-índios.

No jornal “Repórter Parintins”[2] foram encontradas 32 matérias; “O jornal da Ilha”[3] contabilizou 9 notícias, e o “Jornal Gazeta Parintins”[4] apenas 3 reportagens.

Este primeiro dado nos leva ao questionamento sobre a diferença de proporção como o último jornal trata a temática indígena em sua ausência e silenciamento. Todavia, as 32 matérias veiculadas no “Repórter Parintins” devem ser analisadas segundo o seu teor político ideológico, pois podem ser uma estratégia de simulacro do discurso indigenista, na tentativa de deslegitimá-lo e inferiorizá-lo frente aos discursos colonizadores. Portanto, o mero levantamento estatístico não respondem às questões de nossa análise, mas levantam hipóteses e questionamentos.

O jornal “Gazeta Parintins” traz uma matéria de bastante controvérsia em torno na construção do Linhão do Tucuruí que levará energia elétrica para o Estado de Roraima. O conflito está na passagem do linhão pelas terras indígenas sem o consentimento da comunidade. As lideranças Waimiri Atroari encaminharam uma carta às instituições responsáveis pelo empreendimento onde questionam a decisão do governo. Na reportagem encontra-se um trecho da carta:

> “A nossa comunidade não foi consultada previamente sobre o referido empreendimento e que em função do licenciamento por parte do Ibama, há problemas internos entre os grupos sociais que compõe a nossa Nação. (…) A Funai, mesmo sendo uma instituição do governo com missão de defender os direitos dos índios do Brasil, legalmente não pode falar em nome da nossa Comunidade Waimiri Atroari”, dizem os índios na carta encaminhada à Marilene Ramos, a qual a agência **Amazônia Real** teve acesso exclusivo.5

A estratégia da reportagem foi de trazer uma heterogeneidade mostrada fazendo um recorte direto da carta dos índios, valorizando a passagem mais polêmica em que a autoridade da FUNAI é questionada, bem como o seu papel institucional. No trecho em

[2] http://www.reporterparintins.com.br/
[3] http://www.ojornaldailha.com/
[4] http://www.gazetaparintins.com.br/
[5] http://www.gazetaparintins.com.br/lendo/280-conteudo-8581-aval-de-joao-pedro-ao-ibama-e-desautorizado-por-indigenas acesso 21 de junho de 2016 às 20:26 h.

destaque a carta remete a outro discurso por meio de pressuposto legal, neste caso, as leis federais do Brasil e seus documentos institucionais em "[...] legalmente não pode falar em nome da nossa comunidade [...]". Ainda que não mencionem explicitamente a qual documento legal se referem, as lideranças recorrem à estratégia da memória discursiva, pois uma vez que, os funcionários públicos da FUNAI estão para defender seus direitos, deveriam conhecer e executar os discursos legais do Brasil.

Desse modo, a carta dos índios mostra explicitamente a heterogeneidade e a memória discursiva, e ainda fazem um simulacro da postura institucional da FUNAI que parece não ser competente em suas atribuições sociais.

Ao final da reportagem encontramos uma fala da liderança Mário Paruwe Atroari que traz a memória de conflitos e doenças trazidos pelo não índio para sua aldeia.

> "(…). Não somos contra a luz chegar em Roraima, só não entendemos de o porquê da Linha ter de ser dentro da nossa terra, trazendo de volta um passado que gostaríamos que não tivesse acontecido, no qual nossos parentes foram mortos e não tínhamos o direito de ter opinião. (…). Por favor, repetimos, não considere os termos do ofício que a Funai escreveu para o Ibama, como sendo uma autorização da Comunidade Waimiri Atroari. (…) Nós não falamos para o Presidente da Funai para ele autorizar o Ibama a emitir a licença", diz a carta das lideranças.6

Esta última fala evoca uma passado de mortes e silenciamentos, quando os índios não tinham direito de opinar e morriam por conta das doenças do homem branco e dos conflitos físicos. Constatamos que a memória da colonização opressora e exploratória ainda é presente nas intervenções institucionais atuais, como no caso da decisão da FUNAI em permitir a passagem do Linhão pelas terras indígenas sem o consentimento local.

Desse modo, as formações discursivas de uma política colonizadora dos primeiros séculos do Brasil continuam sustentando as mesmas práticas discursivas no século XXI. Podemos afirmar que o discurso colonizador é atuante frente às comunidades indígenas sob outras estratégias discursivas, como o fato da FUNAI se considerar a porta voz legítima dos povos autóctones. Daí a carta terminar com um pedido de quase

6 http://www.gazetaparintins.com.br/lendo/280-conteudo-8581-aval-de-joao-pedro-ao-ibama-e-desautorizado-por-indigenas acesso 21 de junho de 2016 às 20:26 h.

subserviência à cultura branca institucionalizada: “Por favor, repetimos, não considere os termos do ofício que a Funai escreveu para o Ibama, como sendo uma autorização da Comunidade Waimiri Atroari. (…) Nós não falamos para o Presidente da Funai para ele autorizar o Ibama a emitir a licença”.

O jornal A Ilha trouxe matérias de cunho cultural da vida dos índios, ressaltando as diferenças entre os povos e o modo de constituição social por meio de instituições que supervalorizam a cultura escrita e documentos de reconhecimento legal.

Em uma reportagem sobre o racismo no Estado do Amazonas, a liderança indígena do povo tucano, professora Otacília Barreto, retoma a memória de resistência:

> Para a professora Otacila Barreto, mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia, pela Ufam, a resistência indígena se realiza cotidianamente em várias frentes. “Falo para vocês que estamos resistindo fisicamente, enquanto expressão da cultura e como uma proposta de sustentabilidade”.
>
> Para a educadora indígena, da etnia tucano, a luta dos indígenas tem caráter permanente e, hoje, “está diante de várias ameaças”, em função dos projetos propostos e em andamento que asfixiam as terras indígenas e impactam duramente o modo de vida dos povos tradicionais. Otacila fez a saudação dela na língua tucano e perguntou quem poderia traduzir o que ela disse. Ali, fora a mãe dela, presente na plateia, ninguém sabia.[7]

No primeiro parágrafo há a marcação explícita da fala da liderança que chama para seu discurso a história de resistência cultural ameaçada, sobretudo pela descaracterização dos modos de vida dos povos tradicionais. O argumento da liderança é fortalecido quando as pessoas esquecem sua língua indígena. Neste trecho de reportagem percebemos que a memória se materializa na língua. O fato de não saber a saudação em tucano é uma forma de mostrar que as memórias e os valores culturais deste povo, materializados na linguagem estão sendo esquecidos. Desse modo, a memória é discursiva na medida em que se presentifica nos recursos linguísticos dados pela língua.

[7] http://www.ojornaldailha.com/amazonas-e-um-dos-estados-mais-racistas-afirma-pesquisadora/ acesso 21 de junho de 2016 às 19:53h

Por outro lado, a fala da liderança se põe em contraposição aos discursos colonizadores que ameaçam a cultura dos povos tradicionais, ao afirmar que "está diante de várias ameaças". Conforme a sua verbalização, o discurso colonizador não é uma mera retórica, mas uma prática política e cultural que afeta radicalmente a vida dos indígenas. Logo, é na intersecção entre língua, discurso e memória que se pode perceber as estratégias de dominação e apagamento de outros discursos. No caso em questão, pelo esquecimento da língua tucano que é resistência cultural e ideológica do povo que a usa como língua materna.

Na matéria "Professores de comunidades indígenas precisam superar obstáculos para lecionar" a temática percorre as diferenças de organização sociopolítica entre os povos tradicionais e os brancos. A maneira pela qual o índio é reconhecido pela sociedade branca é através de documentos legais que não constituem sua comunidade de origem.

> Para o professor indígena Joede Michiles, há muito tempo o povo sateré esperava pelo momento. "Todos agora terão cidadania. É o primeiro documento que torna uma pessoa cidadã. Sem ele é como se não existisse. Agora terão acesso aos benefícios sociais, aposentadoria, salário maternidade", argumentou.[8]

A fala do professor é exemplo claro de heterogeneidade constitutiva na medida em que reproduz o discurso legal da cultura branca institucionalizada. "Todos agora terão cidadania" que remete aos direitos sociais como aposentadoria e salário maternidade que por um longo período histórico foram negados aos indígenas. Esta verbalização parece nos indicar que o índio está se apropriando do discurso dos brancos a fim de poder ter acesso aos direitos básicos da cidadania brasileira. Logo, esta apropriação discursiva é marca inquestionável da heterogeneidade do discurso, quando, este Outro não é mais uma ameaça, mas uma complementação de uma ausência sociopolítica.

Neste sentido, a retirada de documentos como CPF e RG, significa para o indígena um empoderamento de práticas discursivas peculiares da modalidade escrita da cultura

[8] http://www.ojornaldailha.com/amazonas-e-um-dos-estados-mais-racistas-afirma-pesquisadora/ acesso 21 de junho de 2016 às 19:53h

branca ocidental. Portanto, ao saber o funcionamento e o significado destes documentos, os indígenas agregam às suas práticas discursivas outros modos alheios à sua cultura, como forma de balancear valores culturais e ações sociopolíticas.

Todavia, os indigenistas reconhecem que a prática de reconhecimento da pessoa se dá de forma diferente nas duas formas culturais, marcadas por uma acentuada predominância da oralidade ou da escrita. Caberia então uma problematização por parte dos indígenas se a agregação de práticas sociopolíticas dos brancos à sua cultura é uma complementação ou uma outra maneira de submissão ao branco colonizador, como se observa na fala a seguir:

> "Embora hajam campanhas que incentivam a retirada desses documentos, a cultura desse povo é diferente. Mas a sociedade obriga essa população e seguir uma cultura que não é deles, precisamos refletir mais sobre isso", disse Faria.[9]

As diferentes visões dos indígenas sobre os documentos de identidade pessoal estão sob a polêmica maior que envolve questões de etnocentrismo e diferenças culturais. Portanto, mesmo entre os indígenas, não é unânime um único discurso, mostrando que entre os povos tradicionais há posicionamentos sociopolíticos diferentes. Isto reforça o que foi apresentado na primeira cena deste trabalho quando tratamos das questões ideológicas constituintes dos discursos. Desse modo, as diferenças culturais entre ocidentais e povos autóctones das américas estão também sob o bojo das formações discursivas e ideológicas.

Este fato desmistifica a ideia de que há uma homogeneidade discursiva mesmo em pequenas comunidades que enfrentam problemas sociais e políticos semelhantes. Assim, o conceito de interdiscurso como caleidoscópio da realidade agonística e da memória discursiva através da heterogeneidade mostrada ou constitutiva são peculiares das práticas de linguagem atravessando culturas, povos e a história.

[9] http://www.ojornaldailha.com/amazonas-e-um-dos-estados-mais-racistas-afirma-pesquisadora/ acesso 21 de junho de 2016 às 19:53h

Por fim o jornal “Repórter Parintins” abordou 32 reportagens com a temática indígena. No entanto, quatro trataram de modo bastante polêmico a relação dos índios com as instituições locais, no caso em questão, com a coordenadoria da DSEI/Parintins (Distrito Sanitário Especial Indígena).

Pelo teor e foco das manchetes observamos que há um nítido conflito das culturas indígenas com a cultura ocidental branca, que se estabelece no campo institucional. No primeiro jornal “A Gazeta de Parintins” podemos verificar por meio da carta das lideranças indígenas um conflito que perdura pelos cinco séculos de colonização europeia. No jornal “Repórter Parintins” vemos esta polêmica ser retomada em divergências locais que camuflam ou escamoteiam práticas discursivas sedimentadas nesta relação entre os índios e os não índios.

Assim como há divergências ideológicas nas sociedades ocidentais, vemos novamente posturas diferentes entre as lideranças indígenas sobre um mesmo fato, mostrando como a heterogeneidade discursiva é constitutiva de todo discurso. Na fala da liderança abaixo, os parentes, como são chamados os índios da mesma etnia, se posicionam de modos diversos quanto à atuação da coordenadoria da DSEI/Parintins.

> “A nossa questão não é com os parentes. Nossa briga é com ela (Paula) pela ação dela do que está fazendo com o recurso nosso. Ela quer que aprove a prestação de conta que ela sabe que está errado. Esses parentes sabem, mas eu não sei o que está acontecendo com eles, por isso que a ente não quer confronto com eles a gente só quer que a Paula saia.”[10]

A verbalização da liderança indígena dá indícios de seu conhecimento das práticas institucionais do Brasil, quando questiona o modo da prestação de contas que julga estar equivocada. Aqui se observa a heterogeneidade constitutiva através das práticas e procedimentos do discurso legalista institucional. Ao afirmar que a prestação de contas da coordenadoria da DSEI/Parintins está errada, o índio líder mostra maior conhecimento dos mecanismos e dispositivos discursivos de uma cultura diferente da sua. Portanto, entra em confronto direto com a instituição responsável por gerir os recursos da sua comunidade.

Outro ponto relevante nesta fala é o uso de “nosso recurso” que declara como sujeito do discurso a própria comunidade indígena da qual a liderança é só um porta voz.

[10] http://www.reporterparintins.com.br/lendo/276-conteudo-11251-indigenas-registram-bo-contra-paula-cristina acesso em 21de junho de 2016 às 20h.

Embora haja uma real divergência entre os indígenas quanto à coordenadoria da DSEI/Parintins, eles são conscientes de que seu antogonista discursivo maior não é outro indígena, mas os sujeitos de um discurso colonizador opressor que não reconhece os direitos legais dos povos tradicionais como podemos constatar nesta última fala:

> "Viemos aqui porque dona Paula chamou nós de baderneiros, fazendo discriminação. Ela não respeita com a gente povos Hixkaryana e Sateré-Mawé. Os Saterés e Hiskayanos não são burros e estamos procurando nossos direitos."[11]

Neste sentido, a liderança recupera uma memória de lutas e discriminação que ainda continuam latentes nas disputas institucionais e conflitos de valores culturais. Todavia, o discurso indigenista deixa bastante marcado a heterogeneidade discursiva do discurso legalista institucional ao afirmar "Os Saterés e Hiskayanos não são burros e estamos procurando nossos direitos", pois assim agregam ao seu discurso e às suas práticas socioculturais valores e atitudes que lhes foram negados e escamoteados por uma retórica de dominação.

Conclusão – quando as cortinas não se fecham

Neste artigo buscamos analisar as vozes indígenas enquanto heterogeneidade e memória discursiva nas reportagens de teor polêmico e disputas ideológicas entre os indígenas e os não-índios. Constatamos que os conflitos ideológicos discursivos podem ser observados mesmo em pequenas cidades de pequeno porte populacional, pois o caráter argumentativo e polêmico da linguagem é constitutivo da comunicação humana.

Desse modo, concluímos que as vozes indígenas recuperam uma memória de conflitos culturais e ideológicos marcados por uma prática discursiva ocidental de exploração e colonização dos povos tradicionais do Brasil, além de mostrarem como os discursos antagônicos se fundem em complementariedade e simulacros, enquanto estratégias de empoderamento dos mais subjugados, ou oratória persuasiva por parte dos dominadores.

[11] http://www.reporterparintins.com.br/lendo/276-conteudo-11251-indigenas-registram-bo-contra-paula-cristina acesso em 21de junho de 2016 às 20h.

As disputas entre índios e não índios estão longe de serem equalizadas, uma vez que ainda se perpetua uma formação discursiva que sustenta um discurso colonizador e discriminatório. Todavia, através do diálogo e do acesso à dispositivos de visibilidade mediática, os indígenas estão podendo contar sua versão dos fatos históricos e constituir uma memória discursiva para além do discurso do dominador.

Almejamos a um palco onde os antagonistas sejam conscientes de suas máscaras e posicionamentos como jogo de encenação, ao invés de acreditar que o discurso é essencialista a tal ponto da máscara não poder ser mais retirada. Ao reconhecer a alteridade discursiva os sujeitos perceberão que o seu Mesmo é um Outro que pode estar sempre a se concluir.

Bibliografia Consultada

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo: EduFUSCAR, 2009.
FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta neves. – 8 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: edições Loyola, 2012.
MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti, 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
_____. **Cenas da enunciação**. Organização Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
_____. **Gênese dos discursos**. Tradução Sírio Possenti, – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
PAVEAU, Marie-Anne. **Os pré-discursos**: sentido, memória e cognição. Tradução: Greciely Costa e Débora Massmann/ Revisão da tradução: José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.
PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. – 5ª ed. – Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2014.
_____. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; Tradução: Bethania S. Mariani... [et al.] – 5ª ed. – Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2014.
RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
Sites consultados:

Acesso em 21 de junho de 2016

http://www.reporterparintins.com.br/

http://www.ojornaldailha.com/
http://www.gazetaparintins.com.br/
http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=130340&search=amazonas|parintins

ANÁLISE DO DISCURSO EM TEXTOS ICÔNICO-VERBAIS: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E INTERDISCURSO NOS LIVROS DO PNLD (PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO)

Jair Alcindo Lobo de Melo (IFPA)[1]
Andresa Maria Bezerra da Silva (IFPA)[2]
Izabela do Nascimento Bernardo (IFPA)[3]

RESUMO: Este estudo objetiva analisar a materialidade discursiva observada em textos icônico-verbais, encontrados nos livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). À luz da Análise do Discurso (AD), de linha francesa, são examinados os fatores linguísticos e ideológicos que permeiam as práticas discursivas nesses textos, com o propósito de não só compreender em que medida textos icônico-verbais presentes em livros didáticos podem reforçar estereótipos cristalizados em nossa cultura sobre determinados papéis do negro na sociedade, mas também apreender como os textos utilizados nos livros didáticos do PNLD contribuem para a legitimação de um discurso construído por meio de um conjunto de imagens preconceituosas acerca do negro na sociedade. A pesquisa também pretende evidenciar que o livro didático do PNLD, por meio de textos icônico-verbais, realiza um trabalho de construção ideológica, de formação discursiva, de transformação e de reformulação de acontecimentos discursivos. Sendo assim, este estudo justifica-se em razão da necessidade de se reconhecer a importância da AD para as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais, como contribuição teórica essencial para identificar práticas discursivas que reproduzem o preconceito racial e reforçam as ideologias de branqueamento no Brasil. Os dados foram coletados nos livros didáticos do PNLD que circulam nas salas de aula do Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Belém, onde foram selecionados os textos que abordam questões étnico-raciais. A pesquisa mostra que é pelo uso da linguagem que fazemos emergir discursos interpelados pelas ideologias e que as práticas discursivas vinculam-se a modos e a condições de produção e de circulação dos discursos. Por isso, ao examinar os dados desta pesquisa, pela contribuição teórica da AD, emerge a importância de se compreender o interdiscurso presente na produção desses textos icônico-verbais, identificando os que são influenciados por questões históricas, sociais e culturais notadamente ideológicas.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Discursivas; Interdiscurso; Formação Discursiva.

ABSTRACT: This work aims to analyze the discursive materiality observed in iconic-verbal texts found in textbooks of the National Textbook Plan (PNLD). In the light of the French Line Discourse Analysis (AD), we examine the linguistic and ideological factors that permeate the discursive practices in these texts, in order not only to understand to what extent iconic-verbal texts present in textbooks can reinforce stereotypes Crystallized in our

[1] Pesquisador PIBID/PIBEX IFPA Campus Belém - – e-mail: jairmelo7@hotmail.com
[2] Bolsista PIBEX. – e-mail: benardoiza17@gmail.com
[3] Bolsista PIBEX. – e-mail: andresademaria@gmail.com

culture about certain roles of the black in society, but also to apprehend how the texts used in the PNLD textbooks contribute to the legitimation of a discourse constructed through a set of prejudiced images about the black in the society. The research also intends to show that the textbook of the PNLD, through iconic-verbal texts, carries out a work of ideological construction, discursive formation, transformation and reformulation of discursive events. Therefore, this study is justified by the need to recognize the importance of AD for the pedagogical practices developed within the framework of Ethnic-Racial Relations Education as an essential theoretical contribution to identify discursive practices that reproduce racial prejudice and reinforce Ideologies of bleaching in Brazil. The data were collected in the PNLD textbooks that circulate in the classrooms of the Federal Institute of Pará (IFPA), Campus Belém, where the texts dealing with ethnic-racial issues were selected. The research shows that it is through the use of language that we create discourses that are interpellated by ideologies and that discursive practices are linked to modes and conditions of production and circulation of discourses. Therefore, when examining the data of this research, through the theoretical contribution of AD, the importance of understanding the interdiscourse present in the production of these iconic-verbal texts emerges, identifying those that are influenced by historically, social and cultural issues that are especially ideological.

KEYWORDS: Discursive practices; Interdiscourse; Discursive formation.

1. Introdução

Este trabalho objetiva analisar a materialidade discursiva observada em textos icônico-verbais, encontrados nos livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) à luz da Análise do Discurso (AD), de linha francesa. Esta pesquisa pretende evidenciar, por meio dos textos icônico-verbais, que o livro didático pode realizar um trabalho de construção ideológica, e, assim, reforçar estigmas e estereótipos cristalizados em nossa cultura sobre determinados papéis do negro na sociedade, e, consequentemente, contribuir para a representação negativa do negro e a representação positiva do branco (SILVA, 2005, p 23). Assim, a pesquisa foi realizada nos livros didáticos do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) que circulam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Belém, onde foram coletados os textos icônico-verbais que envolvem a questão do preconceito e da discriminação nos aspectos social, ideológico e racial, sendo este último o foco do trabalho. Foram examinados os fatores linguísticos e ideológicos que permeiam as práticas discursivas nesse gênero, com o propósito de, não só compreender em que medida textos icônico-

verbais presentes em livros didáticos podem reforçar visões rotuladas do papel do negro na sociedade, mas também apreender como os textos utilizados nos livros didáticos do PNLD contribuem para a legitimação de um discurso construído por meio de um conjunto de imagens preconceituosas acerca do negro na sociedade.

2. Desenvolvimento

2.1 - Referencial Teórico

A nossa sociedade vive o mito da democracia e igualdade racial, daí a insistência na negação da discriminação, do preconceito e do racismo que está presente no discurso que os textos icônico-verbais apresentam, podendo ser considerado como uma das principais formas de reprodução desse preconceito, estando profundamente relacionado com outras práticas sociais racistas. Silva (2011) afirma que a discriminação, seria como um tratamento diferencial conferido a alguns membros de certos grupos, dessa forma as práticas discriminatórias seriam como um meio para evitar que um grupo perca certos privilégios, sendo assim, esta negação visa, na verdade, “desconstruir a ação política do povo negro, tendo como referência a sua identidade étnico-cultural e racial entre outras, numa sociedade desigual” (SILVA, 2011, p.76).

Na perspectiva de Sousa (1983), a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça e criou uma suposta ideia de inferioridade do negro, estipulando uma hierarquia, com o branco no topo, como dominante, e o negro na base, como dominado, emergindo estereótipos interpelados por essa suposta ideia que o deprecie e desvalorize. Dessa forma, o discurso racista passa a ser veiculado de forma velada, pois tornou-se como algo comum, inconsciente, propagando atributos que o desumanizem e inferiorizem, e para esse discurso ser “desconstruído”, o negro passa a querer igualar-se ao branco. A autora assevera que, para afirmar-se ou para negar-se, o negro toma o branco como marco referencial. No entanto, ainda que o negro tentasse quebrar esse estereótipo, essa concepção de inferioridade se difunde mesmo depois que a sociedade deixa de ser escravista, e, assim, propaga-se por meio de atributos de

qualidades negativas com o objetivo de manter o espaço de participação social do negro nos mesmos limites estreitos da antiga ordem social.

Para Theodoro (2008), é fato conhecido no panorama das desigualdades brasileiras que há essa desigualdade racial considerável no país, uma das mais perversas inclusive, configurando-se como um fenômeno complexo. Trata-se ainda de uma desigualdade particularmente detestável dado que, como tem sido comprovado em diversos estudos, "parte significativa dela não é atribuível a nenhuma medida de mérito ou esforço, sendo puramente resultado de discriminações passadas ou presentes".

> A discriminação nega ao discriminado os direitos de cidadania e os bens econômicos e de prestígio na sociedade. Delega esses direitos e bens aos grupos que são representados positivamente, aos quais são conferidos, em grande parte, a humanidade e direitos de cidadania (SILVA, 2011, p.75).

Silva (2011) assevera que "a ideologia do embranquecimento, característica do Estado e de suas instituições", contribui para a forma como o negro pode ser representado, expandindo uma imagem negativa e fazendo com que ele se rejeite e tente aproximar-se do branco, contribuindo para um estereótipo desumanizado e estigmatizado. Nesse contexto, o livro didático pode contribuir para a forma como o negro é representado para sociedade, tanto positiva quanto negativamente. Dessa forma, a maneira como o negro aparece nos livros pode influenciar para um estereótipo depreciativo e inferiorizado por meio de conjuntos de imagens preconceituosas a respeito dele na sociedade, veiculando, assim, um discurso racista, e fazendo com que os professores que utilizam esses livros não percebam a discriminação contida em forma de estereótipos.

É evidente, no sistema de ensino brasileiro, o seu currículo e seus materiais pedagógicos eurocêntricos e "é isso que nos mostra a pouca vontade política que se tem de representar a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro" (Silva 2011, p.75). Não vemos com frequência nos livros didáticos utilizados em sala de aula, por exemplo, imagens que cumpram a função de afirmação de orgulho e pertencimento, o que se encontra na verdade, com frequência, são imagens que retratam o negro de maneira

negativa, estereotipada, na maioria das vezes na dualidade ora como escravo ora como mão livre.

> Exigir o reconhecimento de igualdade de status das culturas pelo seu valor intrínseco para cada raça/etnia, bem como da dignidade humana, é condição precípua para que os currículos brasileiros incluam a cultura e a herança africana, dos africanos e seus descendentes no Brasil (SILVA, 2011, p.99).

Na ótica de Van Dick (2008), o racismo não é inato, mas aprendido, as pessoas aprendem a ser racistas com seus pais, seus pares (que também aprendem com seus pais), na escola, com a comunicação de massa, do mesmo modo que com a observação diária e a interação nas sociedades multiétnicas. Esse processo de aprendizagem é baseado na conversação e no contar de histórias diárias, nos livros, na literatura, no cinema, nos artigos de jornal, nos programas de TV, nos estudos científicos, entre outros. A maioria dos membros dos grupos dominantes aprende a ser racista devido às formas de texto e de fala numa ampla variedade de eventos comunicativos. A maior parte do que os grupos dominantes brancos “sabem” ou acreditam sobre a etnia dos Outros foi, portanto, formulada, mais ou menos explicitamente, em inúmeras conversações, histórias, reportagens de jornais, livros didáticos e discurso político.

Silva (2011) enfatiza que a internalização de uma representação inferiorizada pode produzir a autorrejeição e a rejeição ao seu outro assemelhado, bem como para o reconhecimento e respeito do negro por parte dos indivíduos de outras raças/etnias. A autora afirma que a leitura não é o único meio de formação da criança e, portanto, não é a única forma de poder ideológico pelo qual reforçará o discurso do racismo e, sim, que a realidade que cerca este aluno possui grande influência na sua formação ideológica, pois está atrelado ao seu cotidiano, dessa forma, é preciso que os professores percebam a circulação desses discursos e a importância de se compreender os fatores linguísticos e ideológicos presentes na materialidade discursiva observada nos textos icônico-verbais, que são influenciados por questões históricas, sociais e culturais notadamente ideológicas, encontradas nos livros didáticos.

Van Dick (2008) afirma que é também sobre essa base que as pessoas formam suas próprias opiniões e atitudes, e, a menos que haja boas razões para desviar do consenso do grupo, a maior parte dos membros reproduzirá o *status quo* étnico e

adquirirá as ideologias dominantes que os legitime. É verdade que os textos não têm um efeito automático sobre as opiniões dos leitores – principalmente porque, como veremos, muitos leitores podem resistir às interpretações sugeridas pelo discurso racista –, mas, sob condições especiais, essa influência pode ser penetrante. Portanto, se a representação negativa do papel das minorias dominadas (e, em alguns países, maiorias) for consistente com os interesses dos grupos dominantes, como geralmente é o caso, e se os membros dos grupos dominantes não possuírem muitos contatos étnicos alternativos ou informações, como é também normalmente o caso em muitas partes da Europa e da América Latina, a representação negativa de acontecimentos étnicos e de pessoas pode facilmente influenciar as mentes dos receptores.

Nossos discursos e outras ações sociais são, portanto, baseados em modelos mentais (planos etc.) que são informados por ideologias e atitudes socialmente compartilhadas. Temos, assim, um círculo vicioso e vemos como o discurso está crucialmente envolvido na reprodução do racismo, em geral, e na formação de ideologias racistas subjacentes, em particular. O livro didático do PNLD, por meio de textos icônico-verbais, realiza um trabalho de construção ideológica, de formação discursiva, de transformação e de reformulação de acontecimentos discursivos. Sendo assim, este estudo justifica-se em razão da necessidade de se reconhecer a importância da AD para as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais, como contribuição teórica essencial para identificar práticas discursivas que reproduzem o preconceito racial e reforçam as ideologias de branqueamento no Brasil.

Como assevera Van Dick (2008), precisamos de uma análise das estruturas e das estratégias dos gêneros do discurso pedagógico (currículos, livros didáticos, aulas, interação em sala de aula), assim como também uma análise contextual para descrever e explicar como esses discursos contribuem fundamentalmente para a reprodução do racismo. Mais que qualquer outro discurso, o discurso pedagógico define a ideologia oficial e dominante, estabelecendo o conhecimento e opinião oficial, sem dar lugar a debate ou controvérsia. É dessa forma que muitas crianças, pela primeira vez, recebem informações sobre os povos de outras partes do mundo, sobre imigração e imigrantes ou sobre negros ou povos indígenas de outra parte da cidade, do país e do continente. Até

hoje, essas informações quase sempre são sucintas e, não raramente, tendenciosas. Nos livros didáticos da América Latina, podemos ler a história da escravidão ou a história dos grupos indígenas do país. Embora essa informação não seja sucinta nem tendenciosa (às vezes, também é positiva), em geral limita-se ao passado: lemos muito pouco sobre a situação atual dos grupos minoritários do país. E, como no caso de quase todo discurso oficial, na política e na mídia o tema do racismo é ignorado, negado ou definido como "uma coisa do passado".

Segundo Theodoro (2008, p 133), frente a esse conjunto cada vez mais evidente de desigualdades e discriminações, temos o debate público e as iniciativas no campo das políticas de governo que tem se intensificado, podemos ter a Lei 10.639/03 como exemplo. Sendo assim esta pesquisa é relevante uma vez que traz à baila recentes discussões sobre esta Lei, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. A partir dela vários pesquisadores se interessam pelo tema, contribuindo para um melhor ensino e combate das desigualdades e discriminações. Mas, vale ressaltar que os professores ainda não contam, nas escolas nos níveis fundamental e médio, com livros didáticos que deem conta da África e ainda temos uma certa quantidade de professores que não têm o mínimo conhecimento do assunto, vendo o continente africano somente como fornecedor de mão de obra. Enfrentar as dificuldades que se colocam contra a consolidação da temática da desigualdade e da discriminação, na agenda pública e no espaço de governo, e integrar e ampliar as iniciativas em curso parecem ser, hoje, os grandes desafios no campo das políticas públicas para igualdade racial.

Para Silva (2011), no processo construção e na reconstrução da identidade negra, são identificados avanços e recuos, seguranças e incertezas, e o que dificulta a assunção dessa identidade seria:

> o ideal branco de ego; a retroalimentação dos preconceitos através de mecanismos expandidos pelas agências de socialização, como a mídia e a educação formal; a mestiçagem ideológica e cultural; a ausência de sentido comum de identidade étnica e a exclusão econômica (SILVA, 2011, p.93).

2.2 - Materiais e Métodos

As atividades da pesquisa foram realizadas em quatro etapas. O passo inicial constituiu-se a partir do recebimento do material de base para a pesquisa, no qual os conteúdos versam sobre análise do discurso, o ensino de língua portuguesa, relações étnico-raciais e relações interdiscursivas.

Na segunda etapa foi feito o levantamento e catalogação dos textos icônico-verbais, essa coleta de dados foi executada em 24 livros didáticos do PNLD de diversas áreas do conhecimento, foram utilizadas as seguintes coleções, de língua portuguesa: Língua Portuguesa Linguagem e Interação, volumes 1, 2 e 3, autor Faraco Moura Maruxo Jr.; Língua Portuguesa volumes 1 e 2, da autora Roberta Hernandes; Novas Palavras, volumes 1, 2 e 3, da autora Emília Amaral; Português - Linguagens em Conexão, volumes 1, 2 e 3, dos autores Graça Sette; Português-Contexto, interlocução e sentido, volumes 1, 2 e 3, da autora Maria Luiza M. Abaurre; Português Linguagens, volumes 1, 2 e 3, do autor William Roberto; Ser Protagonista - Língua Portuguesa ,Volumes 1, 2 e 3 do editor Rogério de Araújo Ramos; Viva Português, volumes 1 e 2, da autora Elizabeth Campos; e os livros: de Sociologia: Tempos Modernos - Tempos de Sociologia, volume único, da autora, Raquel Balmant; de Geografia: Fronteiras da Globalização, volume1, dos autores Lúcia Marina e Tércio; e de História: História, volume 1, do autor Ronaldo Vainfas. Todos estes circulam nas salas de aula do ensino médio do Instituto Federal do Pará (IFPA), *Campus* Belém.

Já na terceira etapa foi feita a digitalização dos textos, classificando-os conforme os aspectos social, ideológico e racial, sendo este último o foco da pesquisa. Por fim, a última etapa constituiu-se na análise qualitativa dos textos icônico-verbais que abordam questões étnico-raciais, a partir das características da análise do discurso (AD), tais como interdiscursividade, ideologia, formação discursiva, e algumas estratégias discursivas como a ironia e a metáfora.

2.3 - Discussão e Apresentação de Resultados

A pesquisa teve por objetivo não fazer uma análise quantitativa dos textos que abordam questões étnico-raciais, mas uma análise qualitativa para mostrar que é pelo uso da linguagem que fazemos emergir discursos interpelados pelas ideologias, e que as práticas discursivas vinculam-se a modos e a condições de produção e de circulação dos discursos. É pela contribuição teórica da AD que emerge a importância de se compreender os fatores linguísticos e ideológicos que estão presentes na materialidade discursiva observada nos textos icônico-verbais, que são influenciados por questões históricas, sociais e culturais notadamente ideológicas, encontradas nos livros didáticos, pertencentes ao PNLD.

2.3.1 – Análise

No cartum abaixo, pode-se perceber dois personagens, um deles apresenta uma criança supostamente negra, sem calçados, e uma outra imagem de uma senhora, supostamente branca. O primeiro personagem, em seu discurso, está pedindo um título de cidadão, e sabe-se que os direitos de um cidadão é ter direito à educação, saúde, habitação, entre outros, que fazem com um cidadão exerça sua cidadania plena e, sabe-se também que o texto, a partir do ponto de vista ideológico, reforça um estereótipo que há muito tempo é reproduzido, de o negro ser alguém sem direitos, com necessidades, uma associação entre esses com pobreza e miséria.

Livro Novas Palavras-2, p. 304

Assim, uma vez que a ideologia mascara a verdade, leva os outros a aceitarem "sem crítica a identificação de ideologia com as noções de erro, mentira, ilusão" (BRANDÃO, 2004), faz com que, por meio dela, a ignorância e o racismo caminhem de

mãos dadas. Portanto, pode-se inferir do texto uma contribuição histórica de uma ideologia da era colonial e escravocrata que ainda repercute até os dias atuais, pois mostra a visão de uma sociedade, que se diz não racista, ainda possui em relação ao negro. O fato de a senhora estar bem vestida e calçada e o garoto estar descalço e malvestido também mostra a questão de inferioridade.

O mesmo acontece quando observamos a charge abaixo, a qual nos mostra três imagens representando três crianças, com seus respectivos tons de pele, e seus respectivos sistemas de ensino, o que mais uma vez pode-se perceber a estigmatização da imagem negativa do negro, pois vendo novamente a partir do ponto de vista ideológico, característica da análise do discurso, a associação feita entre o negro ser privado de ir à escola, despossuído de direitos, diferente da representação feita dos outros dois personagens. A vestimenta dos três garotos também nos remete a uma certa questão de inferioridade, o último garoto estava vestido de forma mais simples com roupas aparentemente velhas e de sandálias, como se estivesse à margem da sociedade, o fato de ele estar fumando também nos remete a uma questão negativa que se concretiza no “curioso” fato de os outros garotos trazerem consigo mochilas e o último trazer apenas um cigarro.

Português-Contexto, Interlocução e Sentido-2, p. 345

Dessa forma, quando encontramos essas representações percebemos a assujeitação do indivíduo pela formação discursiva, pois, uma vez que uma ideologia dominante é implementada, o dominado aceita de forma inconsciente, sem indagar se está certo ou não, mas apenas consente, efetivando e internalizando a ideologia do branqueamento, já que quando ocorre esse processo de comparação entre grupos, um

tende a rejeitar-se e o outro a estimar-se, dessa forma, subentende-se como a representação negativa de acontecimentos étnicos de uma sociedade com um passado escravocrata pode facilmente influenciar as mentes dos receptores, mostrando assim o poder da relação interdiscursiva, característica da análise do discurso, que segundo Mainguenau (1984) é o espaço onde vários discursos se encontram, sendo assim, podemos encontrá-la nesses textos icônico-verbais, pois mostram como um discurso é moldado em discursos já ditos, e reformulado conforme a situação comunicativa, e, uma vez sendo assim, o discurso racista é readaptado de acordo com a sociedade que apesar de não seguir mais o sistema escravagista, contribui para a veiculação do preconceito racial.

3 – Conclusão

Por intermédio dos estudos realizados sobre Análise do Discurso (AD) de linha francesa, foi possível identificar, durante o decorrer da pesquisa, como o processo discursivo, a relação de interdiscursividade, a ideologia, entre outras características da AD, e as estratégias discursivas nos textos icônico-verbais contribuem para um reforço do preconceito racial e para a concepção do negro ainda ser vista de forma, mesmo que inconscientemente, depreciativa e estereotipada, apesar da sociedade ter evoluído no quesito forma de sistema a ser seguido, de escravista à capitalista.

Dessa forma, podemos perceber que essa ideologia racista ficou introjetada em nossa memória, e como essa inconsciência ideológica ajuda a propagar essa concepção irrisória que faz com que discursos sejam interpelados por ela, supondo ideias que não correspondem a fatos reais. Assim, percebemos que é preciso que haja a formação de professores em análise do discurso para que obtenham a capacidade de identificar os discursos racistas presente nos textos icônico-verbais, uma vez que podem ser considerados como um dos principais veículos de reprodução do preconceito.

Havendo essa formação, os professores estarão ajudando a desconstruir esses estereótipos encontrados nesses textos e estarão favorecendo os alunos a trabalharem sua visão crítica sobre o que eles possam encontrar nos livros didáticos, pois os discursos são influenciados histórica e ideologicamente.

4- Bibliografia

THEODORO, Mário (org.), Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: Ipea, 2008.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** – Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprendizagem e ensino das Africanidades brasileiras**. 2° Ed. In Munanga, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2005 (23; 155; 172)

VAN DIJK, T.A. **Racismo e Discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

VOESE, Ingo. **Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRANDÃO, Helena H. Nagalime. **Introdução à análise do discurso**. 2º ed. Ver. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

DISCURSO E SUSTENTABILIDADE NO AUTO DO BUMBA-MEU-BOI DO MARANHÃO

Joaquim de Oliveira Gomes (FPSLZ)[1]

RESUMO: É impossível pensar a vida na terra sem estabelecer um contato vital com o meio ambiente, o que se tornou um dever de casa, que exige mudanças de comportamento, vontade política e emprego de tecnologias para a preservação, manutenção e uso da terra de forma sustentável. Este trabalho faz parte de um projeto maior de pesquisa, que se encontra em estágio inicial visando identificar o discurso de sustentabilidade presente no auto do bumba-meu-boi do Maranhão, principalmente nas toadas mais conhecidas de São Luis, capital do Estado. Com isso, espera-se conhecer os modos como a natureza vem sendo apresentada nas toadas, aliada a uma proposta de sustentabilidade do meio ambiente, como uma forma de relacionar as manifestações folclóricas do Maranhão, especialmente o bumba-meu-boi, atentas com o desenvolvimento sustentável do planeta, bem como o registro de sua má utilização. Para tanto, recorre-se a autores que trabalham com a linguagem, notadamente com a Análise do Discurso, cuja natureza permite trazer o sujeito como produtor de um discurso.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem, discurso, sustentabilidade, meio ambiente.

ABSTRACT: It is impossible to imagine life on Earth without making a vital contact with the environment, what has become an obligation that demands behavior change, political will and the employment of technology to preserve, maintain and use natural resources in a sustainable way. This study is part of a broader research project, which is in its beginning, and aims to identify the idea of sustainability present in the State of Maranhão's bumba-meu-boi, especially in its most known songs in São Luís, capital of said State. It is intended to understand how nature has been depicted in bumba-meu-boi songs, along with an idea of the environmental sustainability, as a way of relate Maranhão's cultural aspects, especially bumba-meu-boi, that is aware of the planet's sustainable development, as well as how natural resources' misuse has been presented in those lyrics. For that, it is referred to authors who theorize about Language, especially Discourse Analysis, whose essence allows the agent to be the producer of a discourse.

KEYWORDS: language, discourse, sustainability, environment.

1 INTRODUÇÃO

Chegamos a um nível de saturação da terra que já não se pode mais pensar a vida sem o devido cuidado com o meio ambiente. Ao longo de toda a sua história, a natureza

[1] quinchas@yahoo.com.br

precisou “gritar” para ser ouvida. Mesmo assim, ainda estamos longe de atender aos reclames do meio ambiente.

O mundo globalizado, o mundo da tecnologia, o mundo da informação não tem empreendido esforços suficientes para aliar o crescimento e a vida sustentável na terra.

Nesse cenário, as convenções, os tratados e as tomadas de decisões passam à largo que do realmente a vida na terra precisa. Aliar interesses políticos com as demandas ambientais e sociais tem sido um entrave nos rumos que se quer dar ao planeta.

Portanto, toda e qualquer ação que coloque o meio ambiente em evidência deve ser levada em consideração e constituída como um fator decisivo para a vida na terra.

Este trabalho pretende investigar um ramo do folclore brasileiro, como um setor de desenvolvimento social, capaz de engrossar a fila dos segmentos que lutam em prol da vida na terra.

Preocupar-se com o meio ambiente passou a ser uma tarefa de todos os seres humanos. Compreender e empreender alguma ação nesse sentido tem sido uma luta que se arrasta antes mesmo do Encontro de Estocolmo em 1972, e perdura até os nossos dias. E assim será para sempre se quisermos um planeta vivo, o que se entende, com seres humanos e toda a espécie de vida que existir, seja em sua fauna, flora e seus recursos naturais.

A luta é diária e precisa ser de todos. Sabe-se que o grande mobilizador e executor desse compromisso é o Estado, mas, por outro lado, compreende-se que cada cidadão no mundo inteiro é parte integrante e responsável por esse processo.

Como se vem expondo, a sociedade civil, principalmente aquela que agrega um número significativo de pessoas em sua volta, deve servir para promover a sensibilização, a conscientização e o apoio necessários ao combate de ações que trazem dano ao meio ambiente.

Nessa linha, recorre-se aos grupos folclóricos, geralmente oriundos de camadas menos favorecidas da sociedade e que se localizam em áreas periféricas, para levantar questões que valorizem a vida na terra. O bumba-meu-boi, como expressão do folclore brasileiro, notadamente, com maior repercussão no Nordeste, é o centro desta investigação.

A cidade de São Luis, capital do estado do Maranhão, localizada na região nordeste, com características intermediárias da região norte, possui um dos maiores movimentos folclóricos de bumba-meu-boi do país, com características peculiares de seu povo e de sua miscigenação, reunindo milhares de pessoas durante as apresentações nos festejos juninos, período de maior expressão, com seus diferentes sotaques e variadas toadas – canções populares, que tematizam desejos e sonhos, decepções e nostalgias, agradecimentos e louvações, ou ainda, fazendo sátiras de situações pontuais da vida atual, seja local, regional ou nacional.

É nesse contexto das toadas de Bois de diferentes sotaques, que se pretende analisá-las para identificar a forma como vem sendo construído o discurso da sustentabilidade. A inquietação partiu das seguintes indagações: haveria um discurso de sustentabilidade nas todas de bumba-meu-boi de São Luis? Se há, como é construído? Antes, porém, faz-se um apanhado sobre os estudos do meio ambiente.

2.O MUNDO E A QUESTÃO AMBIENTAL

O homem evoluiu de uma maneira invejável, mas, por outro lado, ainda conserva um espírito egoísta, preconceituoso, individualista e irresponsável consigo mesmo, com o outro e com as coisas que o cercam. Fome, miséria e pobreza extrema de alguns povos evidenciam a forma desumana como as políticas governamentais foram construídas em beneficio de poucos. E, para acentuar ainda mais essas questões, ainda há os desvios de dinheiro público, característico das sociedades em desenvolvimento. Outro fator preocupante e que está no centro das atenções mundiais, são as políticas de crescimento e desenvolvimento dos países, que agridem de forma irresponsável o meio ambiente, em prol de grandes projetos industriais, que geram emprego e alavancam a economia.

Mas o mundo despertou para os impactos que esses investimentos produzem, bem como para a necessidade de crescimento social. Dessa forma, propõe um ajuste nessas políticas de maneira a aliar o desenvolvimento com o respeito ao meio ambiente, o que se denominou de políticas de desenvolvimento sustentável. Um caminho longo. Sobre essa trajetória, toma-se Monteiro (2015), em seu artigo, publicado na Revista do CEDS, Periódico do Centro de Estudos em Desenvolvimento Sustentável da UNDB:

> A ideia de 'sustentabilidade' está presente na história da civilização humana desde tempos remotos e, ainda hoje, é claramente vislumbrada no conhecimento coletivo de comunidades tradicionais. Entretanto, a exata expressão 'desenvolvimento sustentável' da civilização contemporânea ocidental trata-se, propriamente, de um conceito que vem sendo produzido histórica e discursivamente desde a segunda metade do século XX até os dias atuais. Essa produção histórica e discursiva tomou palco inicialmente na arena política internacional, mais propriamente no seio de conferências mundiais concernentes aos temas de meio ambiente e desenvolvimento promovidas pela Organização das Nações Unidas – ONU. (MONTEIRO, 2015).

Então, desde a primeira reunião mundial da Conferência das Nações Unidas (ONU) em Meio Ambiente Humano, realizado em Estocolmo, no ano de 1972, e as demais que se seguiram, os países passaram a debater sobre os impactos ambientais produzidos pelos grandes investimentos, o que vem gerando ações de combate e de conscientização sobre o uso adequado do meio ambiente, em qualquer dimensão, seja local, regional, nacional ou mundial, sem deixar de fora as condições sociais e educacionais, decisivas para o trato adequado da natureza. Um mundo verde é o que se deseja. O mundo verde é o que se quer. E se não se pode restaurar o que foi degradado, mas que se torne menos degradado, é que se pode e deve fazer. Esse é o caminho de um mundo renovado, sustentável.

Segundo o economista mexicano Enrique Leff,

> O discurso do desenvolvimento sustentável busca gerar um consenso e uma solidariedade internacionais sobre os problemas ambientais globais, apagando interesses opostos das nações e grupos sociais em relação ao usufruto e manipulação dos recursos naturais para o benefício das populações majoritárias e grupos marginalizados da sociedade. (LEFF, 2001, p. 68).

Para tanto, é preciso mobilizar todas as cadeias produtivas da sociedade em prol da própria sobrevivência do homem na terra. Não só as cadeias governamentais, empresariais, mas, também, a comunidade civil. Ensinar para as gerações que estão chegando, como somos responsáveis pelo ecossistema, pela fauna, pela flora tornou-se uma obrigação. O rio que corre hoje pode desaparecer se não cuidarmos de suas nascentes e das áreas marginais de seu curso.

Mesmo com toda a discussão sobre a utilização adequada da terra, que já se arrasta por mais de quatro décadas, com uma expressiva adesão de empresas, entidades de classe, governos e agentes não-governamentais, é preciso tornar obrigatório nas pessoas a importância da sua prática adequada com a utilização do meio ambiente.

Como todo movimento, cuja repercussão produz cores e sons para todos os lados, mas, em seguida, vindo a cair no esquecimento, a questão do uso do planeta não pode ser tomada como um movimento, e sim como uma ação permanente e responsável, e que esteja na pauta principal das políticas governamentais e sociais.

De Estocolmo até a presente data, muita coisa já se fez, mas, ainda, é preciso fazer muito mais. Não é interessante que os países assinem os tratados se não cumprem as metas, se não sejam fiscalizados, se não desenvolvam ações concretas para o beneficio do homem, uma vez que o processo de institucionalização dessas questões já existe.

Segundo, Ferrari (2014),

> Neste panorama vemos, em todos os níveis, que os acordos e interesses políticos são extremamente vulneráveis (quando não voláteis), e que os atores se dispersam com mesma rapidez que se aglutinam quando algo se mostra – ideologicamente – interessante, lucrativo ou danoso à imagem de suas agremiações e alianças políticas.

Nesse caminho, talvez os países que ainda possuem áreas verdes, como o Brasil, por exemplo, deva servir de modelo para os outros, que já ceifaram suas matas, secaram seus rios e acabaram com a sua fauna, conservando e reeducando a sua população para os impactos que o homem produz na natureza, mesmo com pequenos gestos. É preciso orientar as pessoas de baixa renda e aquelas que se valem da natureza para sua sobrevivência, e que estão longe de uma educação ambiental, para que não venham a sofrer com a degradação do meio ambiente.

Assim, as campanhas e todas as políticas voltadas para o uso sustentável da terra são benéficas, recomendadas e aceitas. Não podemos mais desconhecer ou ficar alheios sobre os impactos negativos que o homem causa na natureza. As grandes cidades, por exemplo, entram em colapso com uma simples chuva, em decorrência do descarte mal feito de lixos domésticos, da construção de moradias em ambientes inadequados, dentre outros problemas de ordem estrutural, educacional e político.

Estamos em plena era da tecnologia, que provoca uma revolução no comportamento social das pessoas. As mídias eletrônicas estão presentes em todas as áreas sociais. O homem mudou o seu comportamento em razão dessas mídias. Mas, o homem não mudou como deveria, a favor do meio ambiente. Por isso, é importante que

os movimentos e grupos sociais, principalmente aqueles com maior penetração na sociedade se mobilizem para forjar um pensamento crítico e apurado sobre uma sociedade sustentável.

Nessa corrente, é preciso utilizar esses espaços como braços mobilizadores de uma sociedade politicamente correta, em que o uso sustentável do meio ambiente seja o centro das questões deste século. A terra urge por um cuidado permanente realizado por toda a sua gente. Daí, a necessidade de trazer para o centro das questões ambientais as comunidades de base em suas diferentes atuações, por entender que possuem um poder de mobilização e de credibilidade junto aos seus membros.

Mas será que os grupos sociais com maior penetração na sociedade estão atentos para o uso adequado do meio ambiente? O que tem sido feito por essas agremiações para o combate ao uso indiscriminado da terra? Qual seria a contribuição que as figuras de destaque dessas comunidades, como cantores e cantadores de grupos folclóricos, estão promovendo na sociedade?

Dessa maneira, pensa-se, em especial, nos grupos de bumba-meu-boi do estado do Maranhão, força vital e de maior larga na sua cultura local, regional e nacional. O que tem sido feito para proteger o meio ambiente? Estariam vinculados a algum movimento de combate ao uso indiscriminado da terra?

É importante salientar que esses grupos de bumba-meu-boi, simplesmente denominados de Bois, atraem uma multidão de pessoas ao seu redor, dançando, cantando e celebrando as festividades dos santos juninos, durante todo o mês de junho, sem contar com os meses de maio e agosto, sendo o primeiro, com os “ensaios” e os “batizados dos bois” que antecedem a brincadeira oficial, e o segundo, com os festejos “da morte” do Boi.

3. O BOI DO MARANHÃO

A festança do Boi no Maranhão, principalmente em sua capital, São Luís, já se arrasta por mais de cem anos, e a cada ano cresce o número de pessoas de dentro e de fora do Estado, fazendo a alegria de seus brincantes e da economia.

O culto ao boi, conforme atesta o Dossiê do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (2011), ocorre de diferentes maneiras e está presente em

várias partes do mundo, "[...] atestam ter esse animal papel preponderante nas representações socioculturais de povos do Mundo Antigo".

No Brasil, o culto ao boi se dá em várias regiões, com identificações diversas. A sua origem é motivo de muita controvérsia. No Maranhão, o auto do Bumba-meu-boi conta a história de Catirina, mulher do vaqueiro da Fazenda. Grávida, deseja comer a língua do boi mais bonito da Fazenda. Para atender ao pedido da mulher, Francisco, ou Chico, rouba o boi e tira-lhe a língua. Ao serem descobertos, são castigados e o dono da fazenda tenta de todas as formas fazer renascer o seu novilho predileto. Os pajés ou Cazumbas, também chamados de Cazumbás, são chamados para fazer uma pajelança de modo a ressuscitar o boi. Depois de muita dança, o boi renasce e se tem um final feliz com todos dançando em sua volta. Para alegrar a Fazenda, nove dias de festas foram realizados. Cantadores se revezam fazendo toadas, cantigas em homenagem ao boi morto/resuscitado e aos demais personagens. É importante salientar, que os Bois se distinguem uns dos outros pelo sotaque, ou seja, como entoam as suas toadas – de matraca, de zabumba, de orquestra e de costa-de-mão, como pode ser constatado abaixo, segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (2011):

> Usualmente, costuma-se dividir os grupos de Bumba-meu-boi em cinco estilos, conhecidos como sotaques: da Ilha ou de matraca, de Guimarães ou de zabumba, de Cururupu ou de costa-de-mão, da Baixada e de orquestra, originários de São Luis, dos municípios de Guimarães, Cururupu, de Viana e da região do Rio Munim, respectivamente.

Com os passar dos anos, essas toadas ganharam novos temas e saíram da fazenda para cidade, enfatizando os seus encantos e problemas, que variam de acordo com o momento, seja pela derrota da seleção brasileira para a seleção da Alemanha, seja pela derrubada de um Presidente, pelo amor de uma donzela que se vê pela janela de um ônibus, ou ainda, pela natureza.

Daí o nosso interesse em identificar como as questões ambientais são trazidas por esses cantadores de Boi do Maranhão. Em que condição se apresenta a Terra. É preciso descobrir se existe, como existe e como se dá a visão da sustentabilidade do planeta nas toadas de Boi.

4. DISCURSO E SUSTENTABILIDADE

A partir das noções de discurso, ou seja, compreendendo como ele se organiza, enquanto formação ideológica, formação discursiva, interdiscurso, posição do sujeito, etc., segundo Pêcheux (1988), pode-se categorizar as construções do entendimento de sustentabilidade, uma vez que o discurso se constitui como representação histórico-social de um povo. E, mais ainda, ao se tomá-lo como transformador da realidade social.

Por isso, percorrer este caminho investigativo, principalmente por comportar duas grandes áreas do saber, como a linguagem e o meio ambiente. Ambas falam por si só da real necessidade de se realizar esta investigação. A primeira, por se constituir como natureza incondicional do homem. É nela, com ela e por ela que o homem se realiza. E, a segunda, por se constituir em ponto vital para a existência do planeta. Sem ele, nada sobreviveria. São formas de manifestação da vida que estão imbricadas. O homem é linguagem. A natureza é o homem. É com essa visão que se busca reconhecer nas toadas de bumba-meu-boi algum discurso que comporte a problemática das sociedades atuais: viver de forma de forma sustentável com o meio ambiente.

Dessa maneira, toma-se as toadas “Natureza” e “Ressoou no universo”, do Boi de Morros, de composição de Lobato, para identificar a presença da natureza e as questões ambientais que podem suscitar. As toadas foram escolhidas de forma aleatória, disponibilizadas em sites da internet, mas principalmente, por apresentar o universo desejado: a natureza. São elas:

<u>Natureza – (Lobato)</u>
Oh! como é bonito
Ver a natureza
Toda verdejante, toda cintilante
De céu claro e de água pura
Ver voar os pássaros
Ouvir o rouxinol
As nascentes dos rios, córregos e mares
O nascer e o pôr do sol
Oh! não destruam

Com a Amazônia, não!
Floresta e o índio primeiro da nação
Quem trabalha a terra
E tira dela o seu pão
Acho que já é hora da gente rever
O progresso que queremos fazer
Pois o mundo precisa
Da natureza pra sobreviver

Ressoou no universo – (Lobato)
Ressoou no universo, ressoou
O cacique a gritar, a gritar
Clamando a tribo pra guerra
Pra terra e água preservar
Índio primeiro elemento
A viver neste imenso torrão
Tendo o sol e a lua
Como deuses de sua proteção
Vivendo da caça e da pesca
Dos rios água pura benção
Use o arco e a flecha na preservação
Tribo guerreira arma a trincheira, contra a poluição
Dos rios e fontes e igarapés
E riachos de Morros Maranhão
Tribo guerreira prepara a trincheira
Que a água é símbolo de união
Ela é motivo de paz
E não de guerra entre as nações
Povos da humanidade
Pregai e lutai para preservar
O planeta azul ele é nossa casa ele é nosso lar
Espírito que dá vida a água
Sem ela o planeta não tem vida não
Ele é o presente de Deus
Paraíso da Criação

5. A ANÁLISE

A toada “Natureza”, de Lobato, pertencente ao bumba-meu-boi do Maranhão, apresenta um universo/registro que o título sugere, falar da natureza, e logo nos primeiros versos já formaliza o seu encantamento com a paisagem vislumbrada, marcada pela

evocação "Oh! Como é bonito ver a natureza /toda verdejante ...". A toada poderia ser divida em dois momentos, o primeiro representado pela exaltação e contemplação da natureza, e o segundo, pela conclamação à preservação da natureza, a partir de uma constatação: *Pois o mundo precisa/Da natureza pra sobreviver.* Portanto, há uma quebra na visão da paisagem antes apresentada de romântica para uma paisagem desajustada da primeira.

A segunda toada "Ressoou", do mesmo autor, também se restringe ao mundo da natureza, porém de maneira mais contundente e assumindo uma posição de enfrentamento. Como se percebe, é dado ao Cacique o papel de condutor e responsável pela guerra que deve ser estabelecida contra aqueles que estão destruindo a natureza. O elemento água encontra-se no centro das questões: água é vida! O que já não se representa mais como uma ameaça, mas como uma realidade em diversas parte do mundo. Novamente a natureza é tomada sob um ponto de vista crucial, em que o homem é o seu principal algoz.

O discurso da sustentabilidade, como é sabido, é marcado pelo uso da natureza de forma consciente: a preservação, a manutenção e a exploração de forma adequada/sustentável. As toadas revelam a presença desse discurso enquanto produtor de conhecimento, do perigo da exploração da terra sem o seu devido manejo. Expressões como "progresso" simboliza a ação danosa do homem na terra. Portanto, *é preciso rever o progresso que queremos fazer*, como acentua Lobato.

Esse discurso é o discurso de todos que estão preocupados com o fim da natureza, um lugar que já não é mais só seu, mas de todos aqueles que reconhecem o desafio de viver em harmonia com a natureza. Com essa relação, os discursos se misturam na e pela linguagem.

Na ótica da Análise do Discurso, a linguagem não é um simples instrumento de comunicação ou de transmissão de informação. A linguagem é o lugar de conflitos e confrontos. O lugar da interação. Um mundo dialético entre sujeitos que ocupam lugares distintos, representativos de outros lugares, outros discursos, como afirma Bakthin (1988), Pêcheux (2009).

As toadas em questão produzem discursos mediados por outros discursos, assumindo posições de enfrentamento e de alerta para o uso da natureza. Nessa

perspectiva, são representações discursivas para além do universo em que estejam inseridas, portanto sujeitos sociais com suas histórias, capazes de mobilizar outros discursos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que este trabalho esteja em fase embrionária, pode-se perceber uma forte vinculação das toadas de bumba-meu-boi do Maranhão com as propostas atuais sobre o meio ambiente, deixando de lado o estado contemplativo da natureza para imprimir um olhar mais crítico e reflexivo sobre a continuação da existência da vida no nosso planeta.

A Análise do Discurso serviu para construir a trajetória teórica dos estudos, por trazer as condições para o entendimento do sujeito no processo de construção de seu discurso. Dessa maneira, observar a presença de um discurso pautado no princípio da sustentabilidade, produzido por uma manifestação de maior riqueza folclórica do estado do Maranhão, o bumba-meu-boi, serviu para compreender que essas manifestações, muitas vezes marginalizadas, participam da vida política e social do seu País, ainda que estejam em posições de assujeitamento.

Por fim, as toadas de bumba-meu-boi, cuja função primeira deve ser de atender ao processo de fruição e encantamento de seus apreciadores, vai além, ao produzir questões que fazem parte do momento atual – a preservação do meio ambiente, mas acima de tudo se constituem como uma prática discursiva, como assinalam os estudos da linguagem.

4 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail V. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira e outros. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Introdução à análise do discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1991.

COMISSÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A RIO+20. Guia Rio+20**.** Rio de Janeiro, 2012.

FERNANDES, Cleudemar. Análise do Discurso**:** reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas: 2005.

FERRARI, Alexandre Harlei. De Estocolmo, 1972 a Rio+20, 2012**:** o discurso ambiental e as orientações para a Educação Ambiental nas recomendações internacionais. 2014. Tese (Doutorado). UNESP. Disponível em: <http: //repositório.unesp.br>. Acesso em: 4 jul. 2016.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão. Dossiê do registro como Patrimônio Cultural do Brasil. São Luís: Iphan, MA, 2011. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_bumba_meu_boi(1).pdf>. Acesso em: 4 jul. 2016.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental.** São Paulo: Cortez, 2001.

MONTEIRO, Isabella Pearce de Carvalho. **Desenvolvimento Sustentável:** a evolução teórica, o abismo com a prática e o princípio de responsabilidade. 2015. Disponível em: <http://www.undb.edu.br/>. Acesso em: 4 jul.2016.

ORLANDI, Eni P. Análise do Discurso**:** princípios e procedimentos. 6.ed. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade. São Paulo: Pontes, 2006.

_____. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4.ed. Campinas: Pontes, 2003

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso**:** uma crítica á afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

PHYNNA, PIPOKA E *BIXO*: ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE UMA TRADIÇÃO NO IFAM NA CIDADE DE MANAUS (AM)

Josibel Rodrigues e Silva (IFAM)[1]

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise discursiva sobre relações de poder fundamentadas em uma tradição que é mantida e reproduzida entre alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Campus Manaus Zona Leste (CMZL), na cidade de Manaus (AM). A tradição corresponde a um sistema de classificação entre os alunos do ensino técnico integrado ao médio, a saber: *phynna* (aluno da 3ª série)*, pipoka* (aluno da 2ª série) e *bixo* (aluno da 1ª série). Esta tradição se configura como uma forma de hierarquia, em que os discentes da terceira série seriam superiores aos demais e os da primeira constituiriam a categoria mais inferior e, dessa forma, teriam que vivenciar humilhações. Para este estudo construiu-se um ensaio teórico sobre poder e discurso (DÍAZ, 2012; FOUCAULT, 2013, 2008, 2006; MACHADO, 2006; REVEL, 2005; TAVARES, 2012), tradição (LUVIZOTTO, 2010; HOBSBAWM; RANGER, 1997) e sobre os estabelecidos e *outsiders* (ELIAS, 2000). Concluiu-se por meio das análises que a tradição dos *phynna, pipoka* e *bixo* configura-se como poder saber espraiado na escola que, por meio de manobras disciplinares e discursivas, produz os sujeitos que dão continuidade à tradição, os *bixos*.

PALAVRAS-CHAVE: Tradição; Relações de poder; Discurso.

ABSTRACT: This paper presents a discursive analysis about power relations based on a tradition that is maintained and reproduced among students of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas (IFAM), Manaus Zona Leste Campus (CMZL), in the city of Manaus (AM). The tradition corresponds to a system of classification among students of the technical education, namely: phynna (student of the 3rd year), pipoka (student of the 2nd year) and bixo (student of the 1st year). This tradition is configured as a form of hierarchy, in which the students of the third year would be superior to the others and those of the first year would constitute the lower category and, therefore, they would have to experience humiliations. For this study, a theoretical essay on power and discourse was developed (DÍAZ, 2012, FOUCAULT, 2013, 2008, 2006, MACHADO, 2006, TAVARES, 2012), tradition (LUVIZOTTO, 2010; HOBSBAWM; RANGER, 1997), and on the categories of established and outsiders (ELIAS, 2000). It was concluded through the analysis that the tradition of the phynna, pipoka and bixo is configured as know power spread in the school that, through disciplinary and discursive maneuvers, produces the subjects that give continuity to the tradition, the bixos.

KEY WORDS: Tradition; Power relations; Discourse.

[1] josibel.silva@ifam.edu.br

INTRODUÇÃO

Não existe em Foucault uma teoria geral do poder, pois este autor não o considera como uma realidade que possua uma natureza ou essência com características universais, o que há em seu ver, são formas díspares e heterogêneas do poder em constante transformação (MACHADO, 2011). Sendo assim, *o poder está espraiado*, não se concentra em um único lugar, instituição ou pessoa, é antes, uma prática social constituída historicamente, cujas formas ao ser exercido são variadas, nas esferas em que penetra, nos discursos que incentiva ou interdita, nas estratégias que se utiliza para se fazer sentir e para criar verdades sobre os indivíduos, enfim, nas redes de relações que engendra (TAVARES, 2012).

Assim, sob uma análise baseada em ideias foulcauldianas (FOUCAULT, 2013; 2008; 2006; MACHADO, 2006; DÍAZ, 2012; TAVARES, 2012; REVEL, 2005), busca-se neste estudo entender de que forma relações de poder são mantidas e reproduzidas entre alunos de uma instituição escolar da cidade de Manaus. Emprestam-se, para isso, algumas denominações e ideias de Hobsbawm e Ranger (1997) e de Luvizotto (2010) sobre a categoria tradição, e do estudo de Norbert Elias (2000), em que se apresenta um diálogo teórico sobre os estabelecidos e os *outsiders*.

A instituição escolar é o Campus Manaus Zona Leste (CMZL) e o corpo discente são os alunos dos cursos técnicos integrados ao médio. O cerne deste estudo é uma análise sobre a crença de que alguns alunos são superiores aos outros, herança de uma tradição, a tradição[2] dos *phynna, pipoka* e *bixo*. Ainda, de que forma, alguns costumes que antes eram considerados *bullying* pelos *bixo*, começam a ser reproduzidos por eles, na medida em que vão se acostumando ao ambiente escolar, na medida em que vão se transformando em *phynna*.

Os dados deste estudo advêm de um projeto de Pibic Jr. realizado nos anos de 2011, 2012 e 2013, em que se pretendeu investigar a situação de diversidade cultural neste contexto, por meio de questionários e observações diretas nas atividades da escola. O *corpus* específico de análise deste trabalho foi gerado por meio de conversas informais

[2] Os *phynna* ou finalistas equivalem aos alunos da 3ª série, os *pipoka* são os alunos da 2ª série e os *bixo* são os alunos da 1ª série.

com alunos no ano de 2015. Neste estudo, chamamos de tradição as denominações de *phynna, pipoka* e *bixo* na escola, e a partir disto, os atos que surgem ou estão relacionados a esta tradição.

A (RE)INVENÇÃO DAS TRADIÇÕES E AS RELAÇÕES DE PODER

Entendemos tradição conforme Luvizotto (2010, p. 65),

> [...] como um conjunto de sistemas simbólicos que são passados de geração a geração e que tem um caráter repetitivo. A tradição deve ser considerada dinâmica e não estática, uma orientação para o passado e uma maneira de organizar o mundo para o futuro. A tradição coordena a ação que organiza temporal e espacialmente as relações dentro da comunidade e é um elemento intrínseco e inseparável da mesma.

A partir de Luvizotto (2010), entende-se que a tradição persiste e é (re)modelada e (re)inventada a cada geração, pois não há um corte profundo, ruptura ou descontinuidade absoluta entre o passado, o presente e o futuro. O autor revozeia Weber ao afirmar que a tradição é uma das formas de dominação em uma sociedade, em uma crença na santidade das ordens e dos poderes existentes desde sempre, em que não se pode alterar a natureza de seu conteúdo, sendo o elemento que une as ordens sociais. Assim, a tradição baseia-se em modelos que podem ser histórias fictícias, reais ou inventadas, dando conta dos inúmeros processos de simbolização no curso da história dos atores sociais. “Em suma, a tradição passa a ter um caráter normativo, relacionado aos processos interpretativos, por meio do qual o passado e o presente são conectados para ajustar o futuro” (LUVIZOTTO, 2010, p. 66).

Hobsbawm (1997), afirma que toda tradição é uma invenção que surgiu em algum lugar do passado, e muitas vezes, tradições que nos parecem antigas são bastante recentes, quando não, inventadas.

> Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente: uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (p. 9).

Para Hobsbawm (1997), estas tradições a que ele denomina de “inventadas” estabelecem uma relação de continuidade com um passado histórico bastante artificial, pois são reações a “[...] situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória” (p. 10). Contudo, apesar desta relação artificial com um passado, esta tradição, “[...], na medida do possível, utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal” (HOBSBAWM, 1997, p. 21).

O autor nos apresenta ainda algumas observações gerais sobre as tradições inventadas desde a revolução industrial.

> Estas parecem classificar-se em três categorias superpostas: a) aquelas que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; b) aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, status, ou relações de autoridade; e c) aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento (HOBSBAWM, 1997, p. 17).

No que concerne à tradição das denominações *phynna, pipoka* e *bixo*, esta parece se encaixar nas categorias de Hobsbawm, uma vez que enfatiza uma relativa coesão social e também são estabelecidos valores e padrões de comportamento.

OS *ESTABELECIDOS* E OS *OUTSIDERS* X *PHYNNA, PIPOKA* E *BIXO*

Norbert Elias (2000), fala sobre as relações de poder que caracterizaram a pequena Winston Parva, comunidade localizada na Inglaterra. Em seu estudo, objetivou analisar tais relações dentro de uma clara divisão entre um grupo estabelecido desde longa data e um grupo mais novo de residentes, cujos moradores eram tratados pelos primeiros como *outsiders*. Conforme o autor, “O grupo estabelecido cerrava fileiras contra eles e os estigmatizava, de maneira mais geral, como pessoas de menor valor humano. Considerava-lhes que lhes faltava a virtude humana superior - o carisma grupal distintivo – que o grupo dominante atribuía a si mesmo” (p. 19).

No caso de Winston Parva, não havia diferenças de nacionalidade, ascendência étnica, “cor” ou “raça” entre os residentes das duas áreas, e eles tampouco diferiam quanto a seu tipo de habitação, sua renda e seu nível educacional, em suma, quanto a sua classe social. As duas áreas eram de trabalhadores e a única diferença entre elas se consignava em que uma compunha-se de antigos residentes instalados na região havia duas ou três gerações, e o outro era formado por recém-chegados.

Para os estabelecidos, o grau de coesão das famílias que se conheciam havia duas ou três gerações foi fundamental para que os antigos residentes conseguissem reservar para si os cargos mais importantes das organizações locais. Já os recém-chegados eram estranhos não apenas para os antigos residentes como também entre si, facilitando ainda mais, a sua exclusão e estigmatização pelo grupo estabelecido, fazendo com que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar.

Como no caso de Winston Parva, em que os estabelecidos cerravam fileiras contra os *outsiders*, todos os anos os recém-chegados alunos do ensino técnico integrado ao médio do Campus Manaus Zona Leste (CMZL), sentem um certo desconforto neste ambiente educacional. Estes são vítimas de uma tradição, em que ao longo de todo um ano escolar serão estigmatizados e chamados de *bixo*.

Os recém-chegados logo percebem esta estigmatização, quando andam pelos corredores, quando estão almoçando e deixam cair algo, ou quando simplesmente, estão na sala de aula e um grupo de alunos passa e grita “bixo” ou “bixarada”. Estes se sentem como os outsiders de Elias, uma vez que não há diferença clara entre os mesmos, somente o fato de que os novatos ainda estão desunidos, não havendo uma diferença marcante com os alunos já estabelecidos no CMZL. Ambos os grupos são geralmente formados por discentes do interior e da cidade de Manaus, sendo um grupo diverso em idade, gênero e cor.

Há, então, uma espécie de estranhamento dos recém-chegados à nova escola, em que estes são levados a diferentes atitudes no intuito de se adaptar ao novo espaço.

Elias (2000) explica que,

> [...] recém-chegados empenham-se em melhorar sua situação, enquanto os grupos estabelecidos esforçam-se para manter a que já têm. Os primeiros, se ressentem e, muitas vezes, procuram elevar-se do status inferior que lhe é atribuído, enquanto os estabelecidos procuram preservar o status superior que os recém-chegados parecem ameaçar. Postos no papel de *outsiders* os recém-chegados são percebidos pelos estabelecidos como pessoas "que não conhecem seu lugar"; agridem-lhe a sensibilidade, portando-se de um modo que, ao seu ver, traz claramente o estigma da inferioridade social; [...] (p. 174).

Destarte, a partir de um mecanismo disciplinar a produção de um saber que é internalizado pelos recém-chegados, a superioridade dos *phynna* e dos *pipoka* e a inferioridade dos *bixo*. Conforme Tavares (2012), a disciplina como exercício de poder é instrumento fundamental para maior entendimento dessa questão, pois, a partir de um conjunto de técnicas, esta forma o sujeito, uma subjetividade. Desta forma, pelo saber que é aprendido no ambiente escolar entre os alunos, os *phynna* e os *pipoka* reproduzem um conhecimento de uma determinada realidade, que lhes proporciona um exercício, neste caso, o exercício de inferiorização dos novatos. Este poder do saber é associado a outras práticas como a organização do espaço, o distanciamento dos "estranhos" e a generalização de um saber identitário de superioridade, uma relação de poder produzida e absorvida em cadeia. Logo, corrobora-se a ideia de que o indivíduo é uma produção do saber e do poder, em que este último, por meio da disciplinarização, não destrói o indivíduo, mas o fabrica, sendo um de seus mais importantes efeitos (MACHADO, 2006).

Nesta produção de individualidades, Bourdieu (2001) enfatiza que há aí um jogo de forças simbólicas, em que os dominados ao entrarem na luta em estado isolado "[...] não tem outra escolha a não ser a da aceitação da definição dominante da sua identidade, ou da busca da assimilação a qual supõe um trabalho que faça desaparecer todos os sinais destinados a lembrar o estigma [...]" (p. 124).

No caso do CMZL, os *bixo*, contudo, não ficam em estado isolado em sua maioria, se unem com o tempo, não para deixarem de ser *bixo*, pelo contrário, se apropriam desta denominação, assumindo uma classificação já naturalizada. Assim, os outsiders do CMZL se tornam a "bixarada", e, quando passam para a segunda série reproduzem a tradição com os novos outsiders. Esse estado de coisas reflete o que Bourdieu (2001), chama de uma constituição legítima que se dá por meio da luta coletiva de uma subversão de

relações das forças simbólicas “[...] que tem em vista não a supressão das características estigmatizadas, mas a destruição da tábua dos valores que as constitui como estigmas [...]” (p. 124). Bourdieu (2001, p. 125), acerca da identidade, explica que, a partir de uma revolução simbólica, “O estigma produz a revolta contra o estigma, que começa pela reivindicação pública do estigma constituindo assim em emblema - segundo o paradigma “black is beaultiful””.

No caso dos *bixo*, pode-se pensar em um emblema “bixo is beaultiful”? Como uma espécie de resistência? Um deslocamento no discurso? Parece que sim, mas quando pensamos que para a tradição permanecer os *bixo* têm de ser produzidos, para que se possa recomeçar um ciclo de produção de sujeitos, passa-se a pensar de forma diferente. É o que vamos entender a seguir.

DISCURSOS ATUAIS: SER *BIXO* NA ESCOLA

Segundo Fischer (2001), o discurso em Foucault ultrapassa a simples referência a “coisas” e não pode ser entendido apenas como fenômeno de expressão de algo, pois apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, em que é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. Ainda conforme a autora, esse “mais” que Foucault se refere, sugere que seja descrito e apanhado a partir do próprio discurso, justamente porque as regras de formação dos conceitos não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos, mas, estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo (Foucault, 1986, p. 70 apud Fischer, 2001, p. 99). Em relação à análise do discurso, Fischer (2001) sinaliza que o objetivo é dar conta exatamente das relações históricas, de práticas concretas que estão “vivas” nos discursos e que sofrem interferências de procedimentos de exclusão.

À luz destas ideias, apresentam-se agora alguns discursos do sujeito *bixo* na escola, com o intuito de mostrar a relação destes aos procedimentos de exclusão e como os alunos são transformados em sujeitos que vão ao encontro da tradição *phynna, pipoka* e *bixo*, se identificando em suas determinadas classificações.

Conforme o relato a seguir, o aluno se incomoda no início quando é recém-chegado, porém há um processo de adaptação.

> *"Bem, no começo eu achei bem esquisito essa tradição, mas não me incomodei com isso, já que nunca me ofenderam ou me bateram. Os xingamentos pararam, raramente vemos pessoas sendo xingadas, eu me sinto normal sobre isso, já que essa tradição é da escola" (*Sequência discursiva 1*).*

A partir deste excerto pode-se perceber que há um posicionamento não favorável à tradição, contudo, esta perspectiva muda, uma vez que ninguém ofendeu ou bateu o aluno, por isso, este já se sente *normal*. Esta última palavra chama atenção, o que é ser normal neste contexto? Qual o conceito de normalidade construído e reproduzido na escola? É a normalidade da tradição, da estratificação da comunidade de alunos em *bixo*, *pipoka* e *phynna*. Este discurso corrobora o saber constituído pelo poder e por uma verdade, *"já que essa tradição é da escola"*. Evidencia-se, então, a vontade de verdade como forte sistema de exclusão, apoiada em um suporte institucional, reforçada e acompanhada de uma série de práticas.

Verifica-se agora uma outra sequência discursiva:

> *"Eu acho que devemos seguir as tradições, mas nunca ofendendo ou machucando as pessoas. Eu achava que essa tradição iria agredir os novatos, mas não era assim. É apenas uma diversão sem agressão. Eu aprovo isso, pois demonstra a autoridade e relevância ao avançar a série a cada ano que passa. Eu gosto, pois ano que vem, eu irei fazer a mesma coisa com os novatos" (*Sequência discursiva 2*).*

Neste discurso, as palavras "devemos seguir" e "aprovo" enfatizam que o aluno concorda em seguir à tradição, contudo, a utilização da palavra "mas" mostra uma condição, "nunca ofendendo ou machucando as pessoas". Este aluno ainda corrobora a autoridade inerente à tradição, pois para ele esta simboliza os estágios que devem ser alcançados na escola, agora ele é *bixo*, mas no próximo ano será *pipoka* e vai reproduzir esta relação, participando na construção de uma verdade.

Pode-se dizer a partir dos dois discursos que, além da vontade de verdade, há um procedimento de exclusão interno, o comentário. Neste procedimento, os discursos são reiterados continuamente, porque ainda, nunca um discurso é totalmente original, uma

vez que, “Deslizar-se pelos sulcos do comentário envolve evitar riscos e, obviamente, excluir palavras que poderiam ser perigosas, incômodas e ineficazes” (DÍAZ, 2012, p. 89).

No próximo excerto, percebe-se uma conotação mais negativa acerca da tradição.

> *“Me senti constrangido e com muito medo. O pessoal do segundo ano era o que mais bagunçava, mas ninguém me agrediu fisicamente, só me chamavam de bixo. Se for muito pesado claro que não gosto, mas agora acho de boa, porque eles não bagunçam tanto. Falaram que antigamente era muito pior” (*Sequência discursiva 3).

Este aluno apresenta palavras como “constrangido” e “medo”, que a nosso ver, relaciona-se a uma angústia que foi vivenciada pelo discente. Contudo, este tenta diminuir a seriedade dos atos de constrangimento, pois ninguém o agrediu fisicamente, *só* o chamaram de *bixo*. O termo “de boa” apresenta-se como um ajustamento do aluno à tradição e a partir de trechos como “agora eles não bagunçam tanto” ou “antigamente era muito pior”, representam a reprodução de uma verdade, a verdade de que hoje a tradição não é tão ruim assim.

Nos relatos descritos anteriormente, a tradição é caracterizada e identificada basicamente pelas seguintes expressões: bagunça, ofensa, xingamento, agressão, constrangimento, medo e “de boa”. Esta última, como já foi observado, revela o estágio de aceitação da tradição, em que na formação dos sujeitos há um início de estranhamento à tradição, mas que vai se dissipando com o tempo, até chegar ao “de boa”. Estas características são fundamentais no poder disciplinar da criação de novos *bixo*, sejam estes no sentido “bixo is beautiful”, ou no sentido do *bixo* inferiorizado, em que os componentes do primeiro grupo são unidos e orgulhosos de sua denominação e reproduzem a tradição fazendo com os novatos o que fizeram com eles; porém, o segundo representa aqueles adolescentes que não conseguem se adaptar, não criam semelhanças com os demais e sofrem um processo de exclusão no ambiente escolar. Estes são os *outsiders* de Elias.

Vale apena dizer que no âmbito das discussões pedagógicas alguns professores apoiam as denominações de *phynna, pipoka* e *bixo* como manifestação saudável e aspecto cultural da antiga escola agrícola, portanto, deveria ser mantida. Assim, os

enunciados não existem em estado isolado, neste caso, os discursos dos professores colaboram para a permanência destas classificações entre os alunos.

Bem, a partir de observações etnográficas realizadas no Pibic, a partir de 2011, pudemos observar que os alunos da primeira série não precisam mais nem passar para o estágio de *pipoka* para reproduzir esta tradição, eles mesmos se chamam de *bixo* com frequência, inclusive realizam os famosos "chás de quina[3]".

As marcas da tradição estão nas paredes da escola, nos cadernos dos alunos, e nas atividades do Campus Zona Leste como competições esportivas e culturais, em que os discentes montam torcidas e fazem suas bandeiras e uniformes com base nas nomenclaturas de *bixo, pipok*a e *phynna*, organizando cantigas em que manifestam xingamentos para outros grupos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pode-se entender a partir das ideias de Foucault que se o poder fosse somente repressivo, não seria obedecido, o que faz com que o poder seja aceito é que simplesmente ele não seja pensado como uma força que diz não, mas que de fato produz coisas, induz prazer, forma saber, produz discursos. É necessário considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, pois sua função, a princípio, não é repressiva (MACHADO, 2006).

Em relação à teoria do discurso, esta está intimamente ligada à questão da constituição do sujeito social, pois, se o social é significado, os indivíduos envolvidos no processo de significação também o são, resultando em uma consideração fundamental: "os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos" (PINTO, 1989, p. 25 apud FISCHER, p. 207).

Assim, neste estudo, buscou-se entender de que forma relações de poder são mantidas e reproduzidas entre alunos de uma instituição escolar, o IFAM – Campus Manaus Zona Leste, em que, não desejou-se chegar às verdades sobre as coisas, mas

[3] O "chá de quina" acontece toda vez que alguém faz aniversário. O aniversariante é carregado por outros alunos e estes o friccionam com as pernas abertas contra uma árvore ou uma quina de parede o número de vezes conforme a idade do aniversariante. Esta prática é proibida pela escola, mas os alunos a realizam livremente, postando até vídeos em redes sociais.

sim tentar compreender “de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro” (VEIGA-NETO, 2006, p. 87). Neste caso, o problema a ser explorado não é saber qual dos grupos está com a razão, mas em conhecer características estruturais da comunidade agricolina que ligam os grupos de tal maneira à continuidade da tradição.

O caminho para tal, foi fazer uma relação dos estabelecidos e dos *outsiders* de Elias (2000), com a tradição dos *phynna, pipoka* e *bixo*, classificações inventadas e re-inventadas por disposições, manobras e táticas disciplinares e discursivas. A tradição é o poder saber espraiado na escola, constituindo-se como verdade, mudando através do tempo, formando sujeitos e sendo modificada por eles; produzindo uma natureza de interdependência entre os grupos, pois para que os *phynna* e os *pipoka* existam, os *bixo* precisam ser fabricados, constituindo a peça central dessa configuração.

Finalmente, nos grupos estigmatizadores o sujeito paga um preço pela sua inserção no grupo, o obedecimento das normas. Já para os *outsiders*, para os *bixo* inferiorizados, a estigmatização tem um efeito paralisante, em que estes não têm alternativa, a não ser, aceitar a tradição, porém não do modo “bixo is beautiful”, mas em um modo de internalização de características inferiores em relação aos demais.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A identidade e a representação. Elementos para uma reflexão crítica sobre a idEia de região. In: **O poder simbólico**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

DÍAZ, E. **A filosofia de Michel Foucault**. Tradução de Cesar Candiotto. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2012.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERREIRA, M. S; TRAVERSINI, C. S. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação e realidade**. v. 38, n. 1. Porto Alegre, 2013.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**. Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. N. 114, 2001.

FOCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23 ed. São Paulo: Loyola, 2013.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008.

_____. **Microfísica do poder**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006. (Organizado, introduzido e revisado tecnicamente por Roberto Machado.)

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (Org.). **A invenção das tradições**. Tradução de Celina C. Cavalcante. 4. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LUVIZOTTO, C. K. A (re)invenção da tradição no contexto da modernidade tardia. In: LUVIZOTTO, CK. **As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MACHADO, R. Considerações iniciais. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

REVEL, J. **Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Carlos Piovezani e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

TAVARES, D. K. O poder como inspiração: Elias, Foucault e a educação escolar. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.** Bahia: IFBA, Nº 02, Ano 3, 2012.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

A MEMÓRIA DISCURSIVA NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Julio Ferreira Neto (UFPA)[1]

RESUMO: Estudamos um conjunto de relatórios de estágios do Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa da de sentidos e de novas significações no processo desencadeado pela memória discursiva. Para tanto, adotamos dois tipos de investigação: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. O nosso *corpus* é constituído por dez relatórios de estágio elaborados na disciplina "Estágio no Ensino fundamental" do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará. Destes, analisamos presentemente uma amostra Universidade Federal do Pará, campus Castanhal. Esta pesquisa tem como objetivo analisar como o discurso didático-pedagógico sobre o ensino de Língua Portuguesa legitima-se em produção de três relatórios de estágio. Ademais, esta pesquisa é pautada nos procedimentos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso Francesa. Partindo disso, analisamos as materialidades linguísticas que integram os relatórios de estágios. Assim, por meio dos resultados, constatamos a partir dos discursos produzidos que: a) a memória discursiva, a respeito de suas relações com a escrita, não se apaga, mas continua reverberando e deixando vestígios que interferem em seus saberes e podem interferir em suas futuras práticas pedagógicas; b) a escrita possibilitou ao sujeito subjetivar-se, atribuir e produzir significados; c) a escrita permitiu ao sujeito ocupar o lugar de autor do próprio dizer.

PALAVRAS-CHAVE: Memória discursiva; Relatório de estágio; Análise do discurso.

ABSTRACT: We studied a set of internship reports from Portuguese Language University Course at Federal University of Pará, Castanhal campus. This research aims to analyze how the didactic-pedagogical discourse about the Portuguese Language teaching legitimizes in production of meanings and new significations in the process triggered by discursive memory. Therefore, we adopted two types of investigation: the theoretical research and the documentary research. Our *corpus* is constituted by ten internship reports elaborated in the "Estágio no Ensino fundamental" subject of the Graduation Language Course at Federal University of Pará. Of these, we currently analyzed a sample of three internship reports. Moreover, this research is guided by the theoretical and methodological procedures of analysis of French Discourse. From this, we analyzed the language materialities that integrate the internship reports. Thus, through the results, we found from the discourses produced that: a) the discourse memory, about their relations with writing, doesn't go out, but continue reverberating and leaving traces that interfere in their knowledge and can interfere in their future pedagogical practices; b) the writing

[1] Estudante do Programa de Pós Graduação em Letras – Mestrado em Linguística, da Universidade Federal do Pará, Campus Guamá. Email: juliolinguagem@gmail.com

allowed to subject subjectivization, to assign and to produce meanings; c) the writing allowed to subject to take the place of the author's own saying.

KEYWORDS: Memory discourse; Internship reports; Discourse analyze.

1 INTRODUÇÃO

Ao trabalharmos com os procedimentos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso (AD) de linha Francesa temos o conhecimento de que esta linha de estudos da linguagem e toda a sua estruturação teórica é totalmente interdisciplinar, abrangendo a materialidade da língua(gem), os conceitos que recobrem a psicanálise e conceitos das diversas ciências sociais. Portanto, neste trabalho procuramos estabelecer uma análise que mescla a educação e linguagem na sociedade, usando o discurso como base para a percepção da relação existente entre os processos didáticos no ensino de Língua Portuguesa (LP), em especial no que se refere à memória discursiva e a sua relação com a escrita de relatórios de estágios.

Desse modo, entendemos que fazer análise do discurso em um *corpus* específico, não implicará em reduzir nossos estudos na aplicação da linguística sobre os preceitos das ciências da educação, nem muito menos na mera aplicação das ciências da educação à linguística. Esse encadeamento entre processos pedagógicos e linguagem possibilitará que, na nossa análise, o discurso e os sujeitos analisados sejam desnudados a partir do conceito de memória discursiva.

Para desenvolver esta análise, utilizamos um *corpus* constituído por três relatórios de estágio, elaborados na disciplina “Estágio no Ensino Fundamental”, por graduandos da turma de Letras com habilitação em Língua Portuguesa no ano de 2014, da Universidade Federal do Pará, campus Castanhal. O acompanhamento foi realizado por meio do plano de curso da disciplina, no interior das aulas, durante um semestre. No decorrer desse período, os relatórios foram elaborados de forma supervisionada, em seguida coletados, documentados e analisados.

Este artigo está organizado da seguinte forma: nesta primeira seção consta a introdução sobre essa pesquisa, em seguida nas subseções temos uma breve explanação acerca da Análise do Discurso, Memória Discursiva e também acerca das

condições de produção dos relatórios analisados. Seguidamente, na seção posterior, analisaremos os discursos a partir dos relatórios de estágios e, por fim, traçamos nossas considerações finais.

1.1. Análise do Discurso

Na Análise do Discurso (AD) se faz importante mencionar que o texto é entendido e abordado num contexto bastante amplo, incluindo todos os interlocutores e suas respectivas condições de produção como: a história pessoal, a situação da produção textual e a própria ideologia dos sujeitos. Partindo dessa noção, o texto dentro da AD não é de forma alguma tido como transparente. Ele é entendido e aceito como opaco, principalmente a partir da compreensão das várias formas de sentidos que cada texto pode gerar. Aqui se faz necessário destacar a proposta de Pêcheux (1999) de que nos discursos não vamos achar transparência, mas opacidade e um certo mutismo.

Portanto, o percurso a se fazer é o de marginalizar as significações e procurar sentidos em construção na opacidade do discurso. Fazendo isso, não estaríamos promovendo a ressignificância da *significação,* já que isso não diz respeito simplesmente a uma rejeição ao abandono do nível semântico, contudo é concebida e pensada no procedimento teórico e metodológico da AD manifestando a língua em *ideologia*, *discurso*, e ainda *inconsciente*.

Nesse sentido ainda, é possível afirmar que essas “significações”, mesmo que marginalizadas – como também ocorre a marginalização da noção de “sentido literal” – constituem, por sua formatação em termos temporais e situacionais, parte componente da memória discursiva; estas significações não são eternas, nem inertes. Elas se fraturam, se fragmentam, se desconstroem, se rompem e mudam dependendo da situação discursiva dada.

Portanto, dentro dos postulados da AD Francesa, cada sujeito, ao produzir um discurso, tende promover uma relação deste discurso em formulação com a memória discursiva, ou seja, com todos os dizeres que já foram, de fato, ditos. Pêcheux (1999, p. 52), afirma que:

> A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-

> transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Isso ocorre naturalmente, mesmo que o falante não tenha sequer consciência dessa operação discursiva. Sendo assim, em termos de Courtine (1984) em seu discurso o sujeito fala uma voz sem nome, consideravelmente atravessada e levada ao sabor da ideologia e do inconsciente. Por este motivo, a AD postula que esse "saber", que não é ensinado (nem pode ser), produz significados e sentidos importantes nos discursos produzidos. Sendo assim, essa leitura discursiva acaba por considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de uma maneira e o que é dito de outra maneira, procurando entender e escutar o não dito, exatamente na materialidade do que foi dito, considerando esta ausência como algo significativo.

1.2. Memória Discursiva

Compreendemos esse processo, quando lançamos mão do conceito de memória discursiva. Esse conceito se faz importante, pois diz respeito à recorrência de enunciados, quando separado e elegido aquilo que, de fato, dentro de uma contingência histórica específica, pode surgir sendo atualizado no discurso ou rejeitado em um novo contexto discursivo – essa ocorrência é capaz de produzir efeitos peculiares. A esse respeito, Melo (1999, p. 100) elucida que: "a noção de memória discursiva exerce, portanto, uma função ambígua no discurso, na medida em que recupera o passado e, ao mesmo tempo, o elimina com os apagamentos que opera*".*

Assim sendo, Foucault (2002) exprime que os sentidos são condicionados pelo modo com que os discursos se inscrevem na língua e na história, conseguindo assim, significar. Ou seja, o discurso significa por sua inscrição e pertencimento a uma dada formação discursiva historicamente constituída e não pela vontade do enunciador. Prova disso, é o fato de que ao nascermos, o discurso já está em processo, sendo nós que entramos e nos ajustamos nesse processo. Logo, podemos entender que a própria "incompletude" é condição e característica da linguagem.

Os sujeitos, os sentidos e os discursos nunca estão prontos, nem muito menos, acabados. Nesse mecanismo de funcionamento, o discurso repousa em formações imaginárias. Estas formações de imagens permitem a passagem de situações empíricas para as posições ocupadas pelos sujeitos no discurso. O que significa no discurso são

exatamente essas posições. E elas, necessariamente, significam em relação ao contexto sócio histórico e à memória, ao já dito (ao saber discursivo).

Assim, o sujeito falante compõe a imagem de seu interlocutor para dizer-lhe o que diz, podendo até mesmo antecipar o que ele pensará diante do que é dito. Dessa forma, ele organiza o seu discurso, antecipando contra-argumentações a seu favor. Neste jogo de dizeres se manifesta o discurso, enquadrando-se em um outro característico jogo, no caso, o de forças. Forças estas, presentes em toda e qualquer sociedade hierarquizada que promove contínuas antecipações de imagens.

Com base no que foi dito anteriormente, de forma genérica, entendemos que memória discursiva se define, aproximadamente como uma espécie de interdiscurso, ou seja, trata-se de um saber discursivo que possibilita que as nossas palavras façam sentido. Isto ocorre porque algo fala antes, em outro lugar, de forma independente do discurso que é proferido na atualidade.

O saber a que nos referimos acima corresponde a palavras já ditas e esquecidas, mas que continuam presentes e nos afetam em sua qualidade de "esquecimento". O mecanismo que regula a argumentação presente nos discursos, quando procedemos à análise a partir dos postulados de memória discursiva, nos remete a compreensão que os sentidos são escolhidos e presumidos por antecipação de interpretação, são produzidos por relações parafrásticas e disponibilizados para discursos futuros. Portanto, encontramos um sujeito capaz de deslocar-se, tornar-se observador, ao mesmo tempo em que diz (de uma forma ou de outra) conforme intenciona na produção de efeitos no interlocutor.

Ainda no que se refere à esse conceito de memória discursiva, ela procura dar a ver possibilidades de correlações de seus enunciados com os outros enunciados do interdiscurso, assim como apreender o encadeamento das práticas docentes com a escrita sobre essas práticas "como horizonte para a busca das unidades que aí se formam" (FOUCAULT, 2002, p. 30). Assim, para Foucault, um enunciado – termo polissêmico em ciências da linguagem – "é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente" (2002, p. 32). De um lado, "está ligado a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si uma existência remanescente no campo de uma memória" (FOUCAULT, p. 32).

1.3. Condições de produção dos relatórios de estágio analisados

Os relatórios que nos propomos a analisar foram elaborados por duplas de graduandos na disciplina Estágio no Ensino Fundamental do Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa da Universidade federal do Pará, campus Castanhal, no ano de 2014 no período de um semestre. Esta disciplina teve duração de 102h/a, sendo que 08 h/a foram destinadas para a observação, 02 h/a para a regência e as 92 h/a destinadas a discussão de textos que nortearam a disciplina, também para a elaboração da proposta de intervenção pedagógica e para elaboração dos relatórios de estágio.

Desse modo, durante as aulas foram realizados estudos sobre diferentes abordagens do ensino de Língua Materna, bem como organizaram atividades para o trabalho nas aulas de regência, no caso, a elaboração de questionários para ser aplicados em turma e para os professores regentes e elaboração da atividade de intervenção a ser abordada em sala de aula. Para registro das observações, o aluno é orientado a fazer um diário de campo, utilizando algumas noções básicas de etnografia de sala de aula.

Notamos que, dentre os relatórios estudados para esta pesquisa predominou, como é de praxe, a seguinte estrutura:

- Descrição das observações: apresentam a teoria e prática adotada pelos docentes em sala de aula;
- Descrição da regência: explicitam a aplicação do conhecimento teórico-prático adquirido na graduação;
- Reflexão: descrevem algumas reflexões acerca da observação, da regência, da relação entre ambas, das possíveis falhas da estrutura do estágio e da dimensão interpessoal, criada entre os alunos e estagiárias;
- Problematização: etapa em que elencam um problema relacionado ao processo de ensino-aprendizagem e buscam solucioná-lo com algumas considerações;

- Considerações Finais: destacam os principais pontos abordados em todo o relatório e sua contribuição para nossa formação docente.

2 A MEMÓRIA DISCURSIVA NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIOS

Neste artigo trabalhamos como mencionamos anteriormente, refletindo sobre discursos específicos, no caso, os discursos produzidos nos relatórios de estágio de graduandos em Letras – Língua Portuguesa. Dessa forma, analisaremos as relações entre as práticas pedagógicas de ensino de língua dos docentes regentes e como os estagiários registram estas práticas nos relatórios de estágios a partir do conceito de memória discursiva.

Destarte, quando utilizamos esse conceito para a análise do nosso *corpus*, compreendemos que ele refere-se à recorrência de enunciados dentro do discurso. Assim, a memória discursiva pauta-se na possibilidade dos dizeres que se renovam e se atualizam no momento de sua enunciação. Portanto, presentes em cada discurso, há alguns elementos que não podem surgir na superfície discursiva, tão somente porque se eles aparecerem representarão um perigo real e um considerável desequilíbrio para o discurso em questão.

Nos relatórios que analisamos, vemos que os seus locutores não abrem espaço para discutirem qual a concepção de língua(gem) que melhor norteia o ensino de LP, questão essa que seria importante para o melhor entendimento do diagnóstico das concepções de língua(gem) que eles fizeram ao observarem os professores regentes, visto que as aulas de português são desenvolvidas a partir da forma como o professor concebe a língua(gem). Na atualidade, nos relatórios de estágio analisados, há uma grande crítica ao ensino tradicional de língua sem explicitar o que seria o ensino ideal de português. Observemos o fragmento abaixo no relatório identificado como RE 01:

> As observações do estágio supervisionado do ensino fundamental deu-nos a oportunidade de acompanhar mais de perto a realidade das salas de aula das escolas públicas do município de Castanhal-PA. Desse modo, tais observações nos levaram a perceber **algumas práticas docentes, arraigadas no tradicionalismo**, **que ainda perduram nas escolas, como a relevância de um**

> **ensino de gramática descontextualizado, exercícios de fixação**, apresentados pela professora A, na turma 7º C. (RE 01, grifos nossos)

Nesses enunciados, notamos que os estagiários dizem que os professores regentes possuem algumas práticas no tradicionalismo, que ainda estão presentes nas escolas e dão ênfase a um ensino de gramática descontextualizada, ou seja, partem de um discurso cristalizado (já-dito) em que a didática da língua ainda é vista como lugar de se ensinar a estrutura interna da língua, como as normas que regem tal sistema.

Ao enunciarem que "algumas práticas docentes estão arraigadas no tradicionalismo", destacando o "ensino de gramática descontextualizada" e "exercícios de fixação" os sujeitos levam em consideração um saber que já é pré-construído acerca do ensino de português no Brasil. Em outras palavras, eles partem do contexto sócio histórico do ensino de língua nas décadas anteriores, para dizerem que o ensino *ainda* está enraizado no ensino tradicional de língua, como diz Zanini (1999) quando faz um pequeno retrospecto a respeito desse ensino.

Todavia, nos discursos analisados verificamos uma ruptura explícita com a forma de encarar esse ensino, visto que os estagiários traçam uma crítica e diagnosticam concepções de lingua(gem) que para eles não contribuem para o ensino e aprendizagem de língua, como podemos ver nos excertos abaixo:

> Essas práticas se remetem à segunda concepção de linguagem *"linguagem como instrumento de comunicação"*. Segundo Geraldi (1997, p. 41), esta concepção "está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem". Além de está presente a concepção de linguagem supracitada, há a presença da primeira concepção de linguagem "*como expressão do pensamento"*, a qual, conforme Geraldi (1997, p. 41), "ilumina, basicamente, os estudos tradicionais" e os exercícios pertencentes a essa concepção são de classificar, identificar etc.

Nesses enunciados, verificamos que os estagiários compreendem que o ensino de língua vai além de se ensinar a gramática normativa. E diagnosticam que os professores concebem a língua(gem) como sistema fechado que não leva em consideração o uso efetivo que os sujeitos fazem dela. Nesse sentido, eles demonstram a precisão de incorporar novos métodos de ensino e ressignificar os métodos preexistentes. Tais discursos apresentam na sua argumentação uma eficaz estratégia ideológica. Ainda

nesse relatório, percebemos um discurso já-dito que se faz valer novamente no momento da situação discursiva dada:

> Nesse tipo de atividade, o aluno já precisa saber os conceitos de oxítona, paroxítona e proparoxítona. Neste caso, a professora trabalhou a gramática de forma descontextualizada, não desenvolvendo a capacidade crítica-reflexiva dos alunos, pelo contrário, favoreceu o exercício de identificação, de cópia e da memorização de modelos. Uma questão importante a ser relembrada é que, nesta aula, a docente pedia apenas para que os alunos copiassem as questões do livro para o caderno, sendo que isso demoraria a aula inteira. **Esse tipo de atitude é bem presente nas salas: quando o professor já chega saturado, provavelmente vem de outras escolas, e então não tem mais ânimo para promover momentos diferenciados de aprendizagem, permanece tão-somente nas aulas expositivas**. (RE 01, Grifos nossos)

Aqui, destacamos que os estagiários, nesse contexto imediato, tomam como base um saber já estabelecido antes de sua enunciação, de que essa atitude que o professor tem em sala de aula é corriqueira e bem típica nas salas de aulas, notamos isso quando enunciam: “esse tipo de atitude é bem presente nas salas”. Dessa forma, há uma fratura, um rompimento nesse discurso quando eles dizem que o professor já chega a sala aula saturado, vindo de outras escolas, perdendo assim o ânimo para seu trabalho. Dessa forma, os estagiários confirmam que os professores tendem a ensinar a língua portuguesa de qualquer forma, devido a uma carga horária de trabalho excessiva. Por outro lado, verificamos que isso que eles registraram acerca das práticas pedagógicas não seria um problema a ser elencado para que as aulas fossem norteadas pela gramática normativa descontextualizada.

Não muito diferente dos saberes já tido dos estagiários presentes no RE 01, no relatório de estágio identificado como RE 02, analisamos também que há resquícios de como eles veem o ensino de LP e discorrem que as práticas docentes estão pautadas em um ensino de língua que leva em consideração apenas sua estrutura, caracterizando tais práticas docentes como sendo atitudes que rementem a concepções de língua(gem) que centram-se no sistema linguístico fechado, nas normas que regem a língua. Como podemos observar nos enunciados a seguir:

> Podemos perceber que as praticas de abordagem do ensino de língua portuguesa em sala de aula do ensino fundamental, ainda estão pautadas na primeira e segunda concepção de linguagem, pois, há **muita atividade de internalização dos conteúdos, exercícios repetitivos sem haver uma análise ou**

> **interpretação profunda das atividades**, característica essa da primeira concepção; linguagem como expressão do pensamento. Nesse sentido, **as aulas se fincam principalmente em conteúdos do livro didático**, que cabe aqui destacar nem sempre está de acordo com o contexto histórico e social do educando, comprometendo assim a interpretação e a pratica de elaboração de textos. (RE 02, grifos nossos)

Em relação a esse discurso, percebemos novos sentidos em relação à escrita acerca das práticas docente. Agora, é válido relembrarmos que a memória discursiva disponibiliza dizeres que afetam o modo como os sujeitos significam em uma dada situação. Como podemos verificar tudo o que se disse como: “ensino de língua pautado na primeira e segunda concepção de linguagem”, “muita atividade de internalização dos conteúdos”, “exercícios repetitivos”, “aulas que se fincam em conteúdos de livros didáticos” significaram em diferentes décadas no ensino de língua no Brasil e que esses dizeres sobre a didática das línguas estão de certo modo, significando novamente, é como se o discurso por meio do próprio discurso se atualizasse quando esses estagiários registram tais práticas nos relatórios.

Dando continuidade a análise dos relatórios, no relatório identificado como RE 03, verificamos que os estagiários ainda com base em dizeres anteriores, ou seja, em discursos já-ditos, veem que o uso que a professora regente faz do livro didático é inadequado, que segundo eles o livro foi totalmente usado como manual de ensino e que isso dificultou o trabalho da professora com os gêneros discursivos, pois o livro englobava apenas as tipologias textuais básicas, a saber: narração, descrição e dissertação, esse dizer é o que muitos estagiários carregam consigo do discurso já pré-estabelecido pela historicidade do ensino e aprendizagem do português.

Além disso, as aulas foram descritas como *monótonas*, entendemos aqui esse termo a partir do não dito, conhecimento implícito no discurso, como podemos comprovar no seguinte excerto:

> A nossa visão geral em relação às aulas ministradas e observadas destacamos algumas observações: o uso total do livro didático feito pela professora dificultou o trabalho com os gêneros discursivos, pois a professora estava sempre sob o uso das tipologias textuais básicas; a falta de dinâmica na sala de aula, não permitindo que os alunos exponham o seu conhecimento, dificultando a inteligência múltipla; a falta de controle com a turma; a falta de planejamento da aula, visto que ela confia no livro didático para passar qualquer atividade. (RE 03)

Observemos, neste discurso, que os estagiários elencam uma série de práticas pedagógicas que são vistas como problemáticas, como: “a falta de controle com a turma, a falta de planejamento da aula, visto que ela confia no livro didático para passar qualquer atividade”. Nesse discurso, percebemos que eles traçam criticas a metodologia do professor e que o discurso que eles produzem é atravessado por outro, que concebe a didática do professor regente apenas com uma visão tradicionalista de ensino de português.

Desse modo, os graduandos entram em sala de aula com um saber discursivo já constituído por outro dizer que é o pré-construído pela historia do ensino de língua no Brasil. Além disso, no discurso dos estagiários, há um silenciamento no dizer, que seria que o livro didático é um suporte dos mais variados gêneros existentes, fato este que contra argumenta que “a professora estava sempre sob o uso das tipologias textuais básicas”. É, praticamente, impossível que os livros didáticos utilizados em sala pelos professores de português terem apenas essas tipologias textuais básicas.

Outro contra argumento dos estagiários é fato de dizerem o professor “confia no livro didático para passar qualquer atividade”. Nesse momento, pensamos que o professor deve se utilizar dos conteúdos que o livro oferece com segurança, para que possa explanar da melhor forma o assunto trabalhado em sala, porém não se utilizar dele para qualquer atividade. Acreditamos que nesse momento os estagiários hesitam ao descrevem sobre a prática docente dessa forma, pois as observações eram apenas recortes de um trabalho que o professor já estava desenvolvendo em sala no período letivo.

No que diz respeito ao planejamento das aulas, os estagiários não comprovam através de dados que o professor não planeja e nem explicitam o objetivo da aula em questão. Desse modo, o discurso produzido leva em consideração a historicidade do ensino de língua portuguesa, como já elucidamos anteriormente, ensino esse que se ancorava apenas no livro didático como um manual para nortear as aulas. Assim, o saber discursivo que é construído ao longo da história é atualizado pela escrita nos relatórios e ao mesmo tempo que são modificados, partindo de um discurso já-dito.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as ideias centrais citadas na introdução desse artigo, a memória discursiva, os sentidos, os sujeitos e o discurso vão se constituindo e para Pêcheux (1983) eles não estão prontos e nem acabados. Existe sempre um processo em movimento. Nesse processo, os discursos apresentam relações de transferência que fluem sem que as percebamos durante as práticas discursivas. Desse modo, a escrita nos relatórios de estágio apontam algumas inquietações, tais como: a) a memória discursiva, a respeito de suas relações com a escrita, não se apaga, mas continua reverberando e deixando vestígios que interferem em seus saberes e podem interferir em suas futuras práticas pedagógicas; b) a escrita possibilitou ao sujeito subjetivar-se, atribuir e produzir significados; e, c) a escrita permitiu ao sujeito ocupar o lugar de autor do próprio dizer.

Os discursos analisados se constroem em práticas de linguagem imbricadas em teorias e práticas já internalizadas pelos estagiários. Por isso, o momento em que escrevem sobre as práticas docentes não é uma arena neutra, eles resgatam outras cenas que podem gerar conflitos. Nessa perspectiva, o licenciando deve criar possibilidades, formulações e constituições para garantir a interlocução entre os diferentes acontecimentos na historicidade do ensino de língua portuguesa, pois a linguagem, enquanto discurso, constrói pontes de sentidos entre os sujeitos envolvidos nas práticas discursivas.

REFERÊNCIAS

Foucault, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

Melo, C. **Cartas à redação: uma abordagem discursiva**. Tese de doutorado em lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem - IEL/Universidade de Campinas - SP, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Contexto, 1983.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: Achard, Pierre. [*et al*]**. Papel da memória**. (Nunes, J.H., Trad. e Intr.). Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18). V. 1. ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Acta Scientiarum. Maringá-Paraná. Volume 21. p. 79-88. 1999.

PRÁTICAS DISCURSIVAS NO CAMPO JURÍDICO: O EXERCÍCIO ENUNCIATIVO DA JURISPRUDÊNCIA

Luis Felipe Salluzio Amoras (UFPA)[1]
Fátima Cristina da Costa Pessoa (UFPA/Orientadora)[2]

RESUMO: Neste trabalho, investiga-se, por meio de uma abordagem discursiva, os fenômenos da linguagem em contextos de trabalho com ênfase na relação entre a dimensão textual e a dimensão social da linguagem. A articulação entre enunciação e ação, nas atividades sociais humanas, corresponde ao que Maingueneau (2008) define como prática discursiva, conceito central nesta pesquisa. Situando-se nesse contexto teórico, observa-se a forma como o Supremo Tribunal Federal (STF) e o Superior Tribunal de Justiça (STJ) exercem sua autoridade sobre os demais Tribunais de Justiça, por meio do exercício enunciativo da jurisprudência como modo de consolidar decisões com a finalidade de tornar o trabalho jurídico nacional mais coerente. Entretanto, observa-se também que nesse exercício da jurisprudência, os tribunais superiores podem gerar um trabalho jurídico alienado, levando os sujeitos desse campo a basearem suas decisões pela “verdade” imposta por seus superiores. O corpus de pesquisa será composto inicialmente por processos relativos aos tipos penais furto, art. 155, e roubo, artigo 157, no Código Penal Brasileiro, considerando-se a controvérsia sobre a tentativa ou a consumação dos crimes. Com base no referencial teórico dos estudos do discurso, será discutida a ordem institucional que se consolida no campo jurídico pela tomada da palavra, bem como o modo como essa ordem afeta às possibilidades de sentidos sobre as condutas sociais normatizadas pelo código penal.

PALAVRAS-CHAVE: Prática discursiva; Enunciação; Campo jurídico; Jurisprudência.

ABSTRACT: On this paper we aim to investigate, through a discursive approach, the phenomenon of the language used in work contexts, with emphasis on the relationship between the textual dimension and the social dimension of language. The articulation between enunciation and action, in human social activities, corresponds to what Maingueneau (2008) defines as a discursive practice, a central concept to this research. On this theoretical context is observed how the Supreme Federal Court (STF) and the Superior Court of Justice (STJ) exercise their authority over the other courts of justice, through the enunciative exercise of jurisprudence as a mean of consolidating decisions to make national legal work more coherent. However, it is also observed that in the exercise of jurisprudence higher courts can generate alienated legal work, leading the field's subjects to base their decisions on the "truth" imposed by their superiors. The research corpus will, initially, be composed of processes related to the criminal theft types, art. 155, and robbery, article 157, in the Brazilian Penal Code, considering the controversy over the attempt or the consummation of the crimes. Based on the theoretical reference of discourse studies, the institutional order that consolidates in the legal field by the words

[1] Bolsista UFPA/FAPESPA – felipesalluzio@hotmail.com
[2] fpessoa37@gmail.com

will be discussed, as well as the way in which this order affects the possibilities of senses on the social conducts normalized by the penal code.
KEYWORDS: Discursive practice; Enunciation; Legal field; Jurisprudence.

1 Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar o funcionamento discursivo do campo jurídico e o modo como se articula a ordem institucional responsável por manter ou transformar as relações que se dão no contexto de produção do trabalho jurídico. O projeto de pesquisa em questão está vinculado ao plano de trabalho "Práticas discursivas no campo jurídico: reconhecendo vocações enunciativas para o trabalho", desenvolvido, no período de agosto de 2015 a julho de 2016, por meio do programa de iniciação científica (PIBIC – UFPA) e, atualmente, em processo de desenvolvimento pela FAPESPA, vinculado ao plano de trabalho "Práticas discursivas no campo jurídico: a enunciação da jurisprudência como ação política", no período de novembro de 2016 a outubro de 2017. As pesquisas integram a agenda de investigação do grupo de pesquisa do CNPq Linguagem, trabalho e práticas discursivas no campo jurídico, tendo por propósito analisar a existência de uma ordem técnica e política que opera nas decisões tomadas pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ) e Supremo Tribunal Federal (STF), os quais, na posição de órgãos hierarquicamente superiores no sistema judiciário brasileiro, estabelecem tais decisões como referência para os tribunais de justiça estaduais.

O *corpus* de pesquisa serão os documentos que contém as decisões tomadas pelos tribunais, denominados acórdãos, coletados no site www.justBrasil.com e nos sites dos seguintes tribunais estaduais: TJ – PA, TJ-DF, TJ- RJ, TJ – RS. O objeto de análise é a enunciação das jurisprudências que tratam dos temas e tipos penais furto e roubo tentativa ou consumação, furto e roubo com violência à pessoa ou vias de fato e tentativa de latrocínio. Nesta fase do projeto, está-se por analisar as decisões do Tribunal de Justiça do Estado Pará a respeito do tipo furto e roubo tentativa ou consumação.

O exercício enunciativo da jurisprudência instituída pelo STJ e STF orienta para um trabalho jurídico coeso, que pode se tornar mecânico e alienado, quando todos os tribunais obrigatoriamente passam a pautar suas decisões a respeito de determinados

casos nas jurisprudências fixadas pelos tribunais superiores. Dessa forma, a pesquisa tem por objetivo analisar a enunciação das jurisprudências nas decisões dos Tribunais de Justiça, verificando o quanto a realização de um trabalho jurídico possivelmente alienado afeta os sujeitos que compõem a comunidade discursiva do campo jurídico e o quanto a retomada de tais decisões utilizadas como fundamento em processos penais fere a autonomia dos sujeitos do trabalho nesse campo.

A jurisprudência enquanto prática discursiva será observada pelo viés do conceito desenvolvido por Maingueneau (2008), que define que a imbricação entre as formações discursivas e as comunidades discursivas constituem uma prática discursiva e que as comunidades discursivas não são exteriores ao processo de produção dos discursos, mas fazem parte de sua constituição. Outro conceito de Maingueneau (2008) utilizado como aporte teórico é o de campo discursivo, definido como um espaço de embates entre formações discursivas que ora se opõe, ora se aliam, sendo tais espaços essenciais para a constituição dos discursos. Busca-se ainda embasamento no conceito de campo social, segundo a visão de Bourdieu (1989), que concebe campo como um ambiente de conflitos e lutas por capital simbólico, procurando-se relacionar os dois conceitos e mobilizá-los para a análise do campo jurídico.

.

2 A jurisprudência enquanto prática discursiva

O objeto de análise da pesquisa será a enunciação das jurisprudências, que são definidas, de acordo com a perspectiva jurídica, como “o conjunto de decisões uniformes e constantes dos tribunais, proferidas para a solução judicial de conflitos, envolvendo casos semelhantes” (GARCIA, 2014). O sistema judiciário brasileiro tem adotado com frequência a jurisprudência como fundamento para tomar decisões na resolução de processos penais. O STJ e o STF, órgãos máximos do judiciário brasileiro, passam a estabelecer determinadas decisões como fundamento obrigatório aos Tribunais de Justiça estaduais na resolução de casos para os quais há controvérsias jurídicas. Portanto, seu uso enquanto fonte do direito cria parâmetros normativos que não estão no código penal brasileiro, alterando assim as relações estabelecidas no âmbito do trabalho jurídico, por isso justifica-se a análise de tal prática.

O percurso da pesquisa tem por objeto de análise a enunciação da jurisprudência nos casos em que há apelação penal, para tanto se faz necessário compreender o funcionamento de um processo recursal movido contra decisão proferida pelo Estado. A hierarquia do sistema judiciário brasileiro é dividida em três instâncias ou graus de jurisdição. O primeiro grau se refere à instância onde normalmente se iniciam as ações judiciais. É composta pelos juízes de direito, juízes federais, juízes eleitorais, juízes do trabalho e juízes militares. As decisões são tomadas pelo juiz monocrático, que tem o poder de exercer sozinho a jurisdição. O segundo grau é a instância superior à qual se recorre da decisão tomada pelo juiz de primeiro grau. É formada pelos Tribunais de Justiça, Tribunais Regionais Federais, Tribunal Regional Eleitoral e Tribunal Regional do Trabalho. O terceiro grau é formada pelo Superior Tribunal de Justiça, Tribunal Superior do Trabalho, Tribunal Superior Eleitoral e Superior Tribunal Militar. Acima dessas três instâncias, como órgão máximo do sistema judiciário brasileiro, está o Supremo Tribunal Federal.

O documento que será analisado neste artigo de pesquisa será o acórdão, documento que expressa a decisão final de uma turma de juízes. Recebe esta denominação por refletir o acordo entre mais de um julgador para que se chegue a uma decisão comum, podendo esta ser unânime ou não unânime. O acórdão compõe um processo recursal. É formado quando uma das partes envolvidas em um processo recorre de uma sentença determinada em primeira instância. No artigo em questão, será analisado especificamente o tipo penal furto e roubo consumação e tentativa, observado em um acórdão do Tribunal de Justiça do Estado do Pará, solicitando absolvição ou redução de pena do acusado.

Para tal, se precisa compreender como se constitui a estrutura de um acórdão. Os elementos pré-textuais do documento em questão são: número do processo, comarca de origem, nome do apelante e da apelada, nome do procurador, revisor e relator. Em seguida tem-se um resumo de todo o processo, contendo o motivo do recurso, argumentos para se pedir a revisão da sentença do apelante, contra-argumentos da apelada e a sentença final. Logo após segue o acordo do colegiado, a decisão final. O próximo tópico é o relatório contendo a narrativa dos fatos que fundamentam o processo, o direito que está sendo discutido por ambas as partes e os argumentos e contra-

argumentos das partes retomados pelo relator do processo. Por fim, o voto do relator, onde o mesmo analisa os argumentos das partes envolvidas e opta por reformular a sentença do apelante ou mantê-la.

Para Maingueneau (2008), a prática discursiva se define pela imbricação entre uma comunidade discursiva e as formações discursivas a que a comunidade se filia. Segundo o autor, todo discurso se desenvolve em um espaço institucional que funciona como uma espécie de *"*mediador*",* que não pode ser considerado como um elemento de caráter neutro e estável e que não intervém na constituição dos discursos, pois para o autor *"a passagem de um discurso a outro é acompanhada de uma mudança na estrutura e no funcionamento dos grupos que gerem esses discursos*" *(*MAINGUENEAU, 2008, p.119, grifos do autor). Portanto, a comunidade discursiva está atrelada à produção do discurso, sendo essencial a seu processo de constituição.

A prática discursiva que será analisada neste artigo é o exercício da jurisprudência na apelação da sentença, na qual o acusado, já com uma sentença definida em primeira instância, recorre desta decisão em segunda instância, pedindo a revisão do processo. A comunidade discursiva envolvida nesta prática é composta pelo defensor público, o Estado, na condição de acusador, e o acusado/réu. Passam ainda a fazer parte desta comunidade, quando se instaura o processo de apelação penal, o relator do processo e uma turma de magistrados que irá julgar e votar pela aceitação ou não aceitação da apelação.

O objeto de análise, o acórdão do Tribunal de Justiça do Estado do Pará a respeito do tipo penal roubo, contendo pedido de desclassificação para furto, constitui um processo de apelação criminal solicitado pelo acusado, representado pelo defensor público. A partir da leitura minuciosa do documento em questão, observou-se uma série de marcas que apontam para um julgamento de valor no exercício do trabalho realizado pelos sujeitos que representam o sistema judiciário e que afirmam a imagem da justiça e do Estado, representado pelo Ministério Público, enquanto dispositivos punitivos para aqueles que violam as leis. O primeiro segmento do acórdão, o resumo, contém uma síntese de tudo o que será apresentado ao longo do documento. São elencadas palavras-chave que serão retomadas pelo relator no documento. Como o pedido do defensor solicita a absolvição do acusado, os argumentos que fundamental tal pedido são:

“Insuficiência de provas. Improcedência. Presença de provas inequívocas da autoria e materialidade. Não observância do artigo 226 do CPP[...]” (Processo 2010.3.015569-7/TJ-PA). O segmento seguinte segue com a decisão dos magistrados, nesse caso negando a reformulação da sentença e mantendo a decisão proferida em primeira instância.

O relatório do acórdão compreende a narrativa dos fatos no processo. Ressalta-se que não se tem acesso ao documento que traz o pedido de recurso do apelante nem a manifestação da apelada. Pois é a partir da leitura deste acórdão, pela voz do relator do processo, que se tem a fala de ambos retomada, caracterizando o funcionamento polifônico da prática discursiva em questão. Após o relato dos fatos pela voz do relator, que é apresentado como um relato fiel dos acontecimentos que deram origem ao processo, segue-se o voto do relator e a leitura feita pelo mesmo dos argumentos apresentados pela defesa e pela acusação. Este pondera, com base nos argumentos de ambas as partes, que decisão tomar. No caso analisado, manter a decisão definida em primeira instância.

3 O acórdão enquanto prática polifônica e suas implicações para o trabalho no campo jurídico

Com base na leitura dos dados coletados e análise do acórdão selecionado como objeto deste artigo, deve-se destacar, primeiramente, que o trabalho no campo jurídico se dá fundamentalmente por meio da palavra. A narrativa é indispensável no exercício deste trabalho e é através dela que os sujeitos envolvidos na sua realização legitimam sua autoridade na condição de responsáveis por punir aqueles que violam as leis, acreditando que sua narrativa está isenta de alteração e que os fatos são narrados exatamente como aconteceram. Todavia, a narrativa dos fatos que origina o processo analisado não é um retrato fiel dos acontecimentos, pois ela é mediada. Os fatos são narrados pela voz do relator do processo, que retoma os depoimentos prestados pelo acusado e pela vítima, registrados pelo escrivão nos autos do inquérito e do processo em primeira instância.

O acórdão analisado constitui um processo de apelação penal do Tribunal de Justiça do Estado do Pará. A conduta ilícita pela qual o acusado foi julgado e condenado é o tipo penal roubo, art.157 do Código Penal Brasileiro (CPB). O defensor público recorre

em segunda instância da decisão tomada, solicitando a absolvição ou redução da pena do acusado. Com base na leitura do relatório e de outros segmentos que formam o acórdão analisado, constatou-se que o texto que o compõe é essencialmente polifônico, pois orquestra vozes. De acordo com Ducrot (1985, apud MAINGUENEAU, 1997, p.76) "há polifonia quando é possível distinguir em uma enunciação dois tipos de personagens, os enunciadores e os locutores". As vozes do acusado e da vítima são retomadas pela voz do relator do processo. O relator é o locutor, segundo a concepção de Ducrot (apud MAINGUENEAU, 1997), que articula no texto diversas vozes com posições distintas da sua. Maingueneau (1997) pontua ainda que os

> "enunciadores" são seres cujas vozes estão presentes na enunciação sem que se lhes possa, entretanto, atribuir palavras precisas; efetivamente, eles não falam, mas a enunciação permite expressar seu ponto de vista. Ou seja, o "locutor" pode por em cena, em seu próprio enunciado, posições diversas da sua. (MAINGUENEAU, 1997, p.77, grifos do autor)

A passagem do voto do relator, a seguir, demonstra com clareza o caráter polifônico na composição do texto e o papel de articulador dessas diferentes vozes que assume o locutor na justificativa de seu voto.

Exemplo 1

> Vejamos a versão do apelante relatada em juízo às fls 69 – 70, o qual confessa implicitamente a participação no crime, porém tentando ao máximo se isentar da culpa, responsabilizando, justamente, àquele que não foi identificado:
> "Que no dia do crime o denunciado estava bebendo desde cedo, que vinha do conjunto Império Amazônico com um outro colega, e não sabia que este estava armado, sendo que este seu colega anunciou um assalto na parada de ônibus e o acusado se assustou, a vítima deu a bolsa e o celular para o seu colega e ambos saíram correndo." (Processo 2010.3.015569-7/TJ-PA, grifos no original)

Nesse excerto do texto do voto, tem-se a voz do relator que analisa a peça recursal e a retomada do depoimento do acusado em juízo, registrada pelo escrivão que acompanha o depoimento. Uma das marcas da voz do relator é o verbo na primeira pessoa do plural (Vejamos) que introduz a retomada do depoimento do acusado em juízo, interpretando-o como uma confissão de culpa e ao mesmo tempo como uma tentativa, mal sucedida, de desembaraçar-se da autoria da conduta ilícita. A voz do acusado é

retomada pela citação direta do depoimento, que é constituído por marcas que também revelam sua natureza polifônica, como os verbos em terceira pessoa do singular para se referir às ações do acusado, e a recorrência da conjunção integrante “que”, introduzindo orações subordinadas substantivas objetivas diretas, articulada a uma oração principal elíptica “declarou que”. Tais marcas revelam que o registro do depoimento do acusado na composição do processo penal não é um registro direto da manifestação do acusado em juízo, mas um registro dessa manifestação mediada pela ação de um outro sujeito do trabalho, responsável pela produção do documento: o escrivão. Pode-se, então, reconhecer que, na composição dos documentos na esfera jurídica, põe-se em cena um locutor e diversos enunciadores cujas posições podem confundir-se na valoração das condutas em julgamento.

Ao longo do relatório, identifica-se o uso de adjetivos qualificadores e de denominações que apontam para a permanente realização de um julgamento de valor positivo e/ou negativo relacionado a diversas instâncias de enunciação dessa trama polifônica. Em relação ao acusado, ao longo de todo o documento é exposto como uma figura negativa, por meio de denominações como “meliante”, “elemento” e por meio de qualificações como “inconformado”. Os adjetivos e qualificações para referir-se à vítima são, por sua vez, resultados de uma avaliação positiva, como considerar sua narrativa “merecedora de total credibilidade” e seu reconhecimento do réu com “bastante convicção”.

Um dos argumentos da Defensoria Pública para solicitar a revisão da pena imputada ao réu é a fragilidade probatória constante nos autos. Defende-se que o testemunho da vítima não foi registrado em juízo, portanto não houve reconhecimento do acusado durante o processo penal, somente durante o processo inquisitorial.

Segundo Capez (2015), o inquérito policial é o conjunto de diligências realizadas pela polícia judiciária para a apuração de uma infração penal e de sua autoria, a fim de que o titular da ação penal possa ingressar em juízo. Mesmo não sendo um procedimento obrigatório para o início de uma ação penal, oferece substratos para ela em casos em que haja a necessidade de registro de provas imediatas e não repetíveis quanto à materialidade delitiva e sua autoria, como a perícia do local, a emissão de laudos toxiológicos, laudos de exame de corpo de delito, entre outros tipos de documento. Os testemunhos, no curso de um processo penal, por sua vez, devem ser produzidos em

juízo, respeitando os princípios do devido processo legal, como a ampla defesa e o contraditório.

As decisões jurisprudenciais que suportam a decisão do relator em manter a condenação no caso julgado em análise defendem, por sua vez, que o depoimento da vítima registrado na fase inquisitorial é considerado prova da autoria do crime, pois está consubstanciado pelos demais depoimentos registrados em juízo. Seguem os dois excertos jurisprudenciais citados no voto do relator, para dar embasamento à sua decisão:

Exemplo 2

> "APELAÇÃO CRIMINAL – ROUBO – DEPOIMENTO DA VÍTIMA NA DELEGACIA – DEPOIMENTO DOS POLICIAIS EM JUÍZO – CONDENAÇÃO CONFIRMADA. I. Mantém-se a condenação quando a declaração da vítima, ainda que na fase inquisitorial, é corroborada pelos depoimentos dos policiais em Juízo. II. Em crimes contra o patrimônio, a palavra da vítima merece especial credibilidade. III. Os depoimentos policiais são presumivelmente verdadeiros, salvo prova em sentido contrário. IV. Recurso improvido." (TJ/DF – 1ª Turma Criminal. Acórdão nº 378.534 – Julgado em 10/09/2009). (Processo 2010.3.015569-7/TJ-PA, grifos no original)

Exemplo 3

> "EMENTA: APELAÇÃO PENAL ROUBO QUALIFICADO ABSOLVIÇÃO IMPOSSIBILIDADE AUTORIA E MATERIALIDADE COMPROVADAS PALAVRA DA VÍTIMA RELEVÂNCIA DEPOIMENTO DOS POLICIAIS EM HARMONIA COM AS DEMAIS PROVAS DOS AUTOS RECURSO IMPROVIDO. I – Não procede, in casu, a alegação de insuficiência de provas da autoria delitiva, eis que esta se encontra consubstanciada nos depoimentos colhidos na fase instrutória, os quais evidenciam a prática do crime de roubo qualificado pela utilização de arma, não havendo que se falar em absolvição. II *Omissis*. III. *Omissis*. IV recurso Conhecido e Improvido, à unanimidade." (TJE/PA AP nº 2009.3.0131806. Relatora: Desa. Brígida Gonçalves dos Santos. Julgado em 22/03/2011). (Processo 2010.3.015569-7/TJ-PA, grifos no original)

Com base na enunciação da jurisprudência, os depoimentos registrados na fase inquisitorial passam a ser considerados provas válidas da autoria das condutas tipificadas, destacando-se a credibilidade que passa a assumir a palavra da vítima.

No caso em apreço, o relator afirma que "vale ressaltar o remansoso entendimento de que nos crimes contra o patrimônio, a palavra da vítima, que nada ganha em incriminar

falsamente um inocente, tem relevante peso probatório na reconstituição dos fatos e por este motivo não pode ser menosprezada, salvo se existirem argumentos contrários, sérios e graves que possam ser confrontados, o que não consta nos autos." (Processo 2010.3.015569-7/TJ-PA). Pela justificativa do voto do relator, depreende-se que o julgamento do recurso deixa de se basear nos fatos para se basear nas presunções do juiz, que considera a palavra da vítima "merecedora de especial credibilidade", conforme o enunciado retomado no exercício da jurisprudência. O principal argumento que sustenta a decisão do relator pode ser traduzido no seguinte questionamento: "o que a vítima ganharia em incriminar falsamente um inocente?". Os excertos jurisprudenciais, desse modo, dão sustentação à presunção do relator, sem por em questão os procedimentos adotados na condução do processo penal que resultou na condenação do réu pelo crime de roubo. Se a enunciação da jurisprudência pode orientar o julgamento da lide penal quando os cenários do trabalho jurídico são convergentes, garantindo, desse modo, uma atuação coesa do judiciário brasileiro, o que se pode reconhecer na leitura do voto em apreço, no entanto, é que a enunciação da jurisprudência impõe uma leitura do cenário do trabalho jurídico, pois o homogeiniza em relação a cenários prévios. Pergunta-se, em uma leitura crítica dos autos, se todas as tomadas de depoimento na fase de instrução de um processo são realizadas sob as mesmas condições, para que se garanta sem questionamentos total credibilidade à palavra da vítima em casos de crime contra o patrimônio. Pergunta-se se o não comparecimento das vítimas em juízo, nos casos de crime contra o patrimônio, são sempre justificáveis.

Entende-se que pela enunciação da jurisprudência, portanto, funda-se uma renormalização no exercício do trabalho jurídico, em que o ônus da prova deixa de ser do acusador para a sanção de um acusado, para passar a ser do acusado, que deverá provar sua inocência, uma vez que sua palavra já é de saída desacreditada no jogo de forças que se estabelece no campo jurídico.

Schwartz (2011,p.34) define a renormalização como

> [...] as múltiplas gestões de variabilidades, de furos das normas, de tessitura de redes humanas, de canais de transmissão que toda situação de trabalho requeira, sem, no entanto, jamais antecipar o que elas serão, na medida em que essas renormalizações são portadas por seres e grupos

> humanos sempre singulares, em situações de trabalho, elas mesmas também sempre singulares.

Visto que a vítima não prestou depoimento na fase judicial e nem fez o reconhecimento do acusado, a validação do depoimento prestado na fase policial na fase judicial altera as normas prescritas do trabalho jurídico. O depoimento da vítima é apresentado como prova definitiva e merecedora de total confiança para que o apelante seja punido. Isto se torna evidente no trecho a seguir.

Exemplo 4

> Como se pode observar, através dos depoimentos da vítima, em sede policial, bem como das demais testemunhas de acusação, as quais ratificam o depoimento da vítima em juízo, fica claro a autoria delitiva imputada ao ora apelante. (Processo 2010.3.015569-7/TJ-PA)

Tal expressão reforça a crença de que o trabalho pela palavra é capaz de apresentar o real com fidelidade. O não reconhecimento de que o relato da vítima na fase inquisitorial é resultado de um processo de mediação, portanto de natureza polifônica, que envolve uma comunidade discursiva específica, faz crer que se tem acesso direto à narrativa da vítima acerca dos fatos, como no excerto que segue.

Exemplo 5

> A declarante encontrava-se na parada de ônibus localizada na Almirante Barroso, em frente ao prédio da SESAN quando de repente foi abordada por dois indivíduos, um deles posteriormente identificado como o conduzido FRANCISCO RODRIGUES DA SILVA JUNIOR, o qual puxou a bolsa tiracolo da declarante, QUE, em seguida o conduzido mandou que seu comparsa pegasse o aparelho celular da declarante, o que foi feito, visto que o referido comparsa portava uma faca; (...) nesse momento chegou uma viatura da policia militar, onde vinham o condutor cabo Melo e a testemunha soldado Cirilo; Que a declarante contou aos referidos policiais o que havia acontecido e juntos seguiram na viatura direto na rua do Utinga em perseguição aos meliantes, Que, ao dobrarem na Av. 1º de dezembro, avistaram os dois autores do roubo que seguiam correndo pela pista, quando a declarante os apontou aos policiais; Que, os meliantes ao verem a viatura policial, entraram no mato, quando policiais pararam a viatura e entraram também no mato atrás dos autores do roubo. (Processo 2010.3.015569-7/TJ-PA)

Ressalta-se a importância do depoimento ratificado pelas autoridades policiais: “torna-se plenamente válida a prova produzida, sobretudo porque suas declarações, em sede de inquérito, coadunam-se a dos policiais militares” (Processo 2010.3.015569-7/TJ-PA)**.** É, também, a palavra dos policiais valorizada em detrimento da palavra do acusado.

4 Conclusão

À guisa de conclusão, pode-se depreender que o exercício da jurisprudência nesse caso particular determina o trabalho de revisão da pena imputada ao acusado, uma vez que não se questiona, no retorno aos autos, as condições de produção do relato da vítima, tampouco as condições em que se efetua o reconhecimento do acusado no momento do crime. Uma vez que a jurisprudência determina a proeminência da palavra da vítima sobre a palavra do acusado, o simples fato de haver o registro dessa narrativa, em quaisquer condições, determina de saída uma assimetria em relação ao valor simbólico que cada agente assume nesse campo estruturado de forças.

Recentemente, no Brasil, ganhou destaque na mídia nacional o caso do ator e psicólogo Vinícius Romão de Souza, preso por 16 dias, após ser reconhecido erroneamente pela vítima como o autor do furto de sua bolsa.

Com base na enunciação da jurisprudência, o trabalho de revisão da pena imputada ao acusado não se configura como um trabalho de revisão do devido processo legal, mas um trabalho de revisão da prática discursiva jurídica que possa dar sustentação às decisões em primeira instância. Talvez essa prática repetitiva e alienada é o que explique, em relação à mesma peça recursal, a contradição da Defensoria Pública em solicitar, no mesmo processo, a absolvição do réu pela fragilidade probatória constante nos autos e, ao mesmo tempo, a desclassificação da pena para a condenação por roubo tentado, contradizendo o pedido de absolvição. Se a jurisprudência, e não a revisão dos autos do processo, é que dá sustentação à revisão da sentença, seria preciso apostar também nos variados argumentos que garantissem ao acusado algum abrandamento de sua pena.

Por fim, destaca-se que uma investigação dessa natureza ocupa-se em compreender o funcionamento da prática discursiva em um campo de atuação

profissional, questionando o modo como se efetiva a tomada da palavra e o valor que ela assume na relação entre os sujeitos que compõem, nesse campo, uma comunidade discursiva. Mais que interrogar a justeza dos procedimentos jurídicos, interroga-se a centralidade das práticas discursivas para a configuração desses procedimentos e os efeitos que eles geram sobre a organização social.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (Coleção memória e sociedade).
CAPEZ, Fernando. *Curso de Processo Penal*. 17ª ed., São Paulo: Saraiva, 2015.
GARCIA, Gustavo. Papel da jurisprudência precisa de mais debate científico. Disponível em http://www.conjur.com.br/2014-mai-23/gustavo-garcia-papel-jurisprudencia-debate Acesso em: 14/08/2016.
MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
_____. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução Freda Indursky. 3ª ed., Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 19-45, 2011.

Sites consultados

www.justBrasil.com
www.tjpa.jus.br

A DÊIXIS DISCURSIVA DO TRABALHO DOCENTE: O ESPAÇO/TEMPO DO TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES NA ATUALIDADE

Maríllia Dias Costa[1] (UFPA)
Orientadora: Fátima Cristina da Costa Pessoa[2] (UFPA)

RESUMO: A proposta deste trabalho é investigar os modos como os professores avaliam as possibilidades de realização do trabalho docente em condições reais de trabalho nas instituições escolares, confrontando-se a experiência cotidiana com as prescrições oficiais para a docência no Brasil. Apoia-se teoricamente nos postulados da Análise do Discurso, na perspectiva de Dominique Maingueneau (2008), e nos postulados da Ergologia, desenvolvidos pelo filósofo Yves Schwartz (2010). Com base na articulação dessas duas perspectivas sobre a linguagem e o trabalho, analisa-se as enunciações sobre o trabalho docente pela voz do(a) professor(a), ao convidá-lo a refletir sobre o uso de "si" no cotidiano do trabalho. Para alcançar os propósitos da pesquisa, considerou-se que a melhor condição para ouvir o professor é adotando como metodologia a entrevista semi-estruturada. Para tanto, foram elaborados instrumentos metodológicos necessários à condução da coleta de dados, como um roteiro de entrevistas, um termo de consentimento livre e esclarecido, uma carta convite e uma ficha de registro dos dados pessoais e profissionais dos(as) entrevistados(as). Definiu-se também o perfil de profissional a ser convidado a participar da pesquisa, considerando-se o gênero, o tempo de atuação profissional, o nível de formação e o nível de atuação profissional. Desta forma, a pesquisa encaminha-se a explorar as inúmeras possibilidades de análise que as entrevistas proporcionarão, tanto focando na análise do gênero entrevista quanto em atenção às necessidades de (re)adaptação dos instrumentos metodológicos, como exemplo o roteiro de entrevistas. É importante enfatizar que as etapas antecedentes, como a leitura da bibliografia pertinente para a construção do projeto de pesquisa e a realização da entrevista piloto, já demonstram a relevância do trabalho a ser feito e a responsabilidade que é trabalhar com depoimentos cedidos aos pesquisadores.

PALAVRAS-CHAVE: Dêixis discursiva; Trabalho; Docência.

ABSTRACT: This study has as purpose to investigate the way how teachers evaluate the possibilities of realize the teaching work in actual working conditions on the educational establishments, facing themselves to daily experience with the official prescriptions about teaching in Brazil. To promote and support this work, it was used the theoretical postulates of Discourse Analysis, by Dominique Maingueneau (2008) perspectives and the theoretical postulates of Ergology developed by the philosopher Yves Schwartz (2010). Based on articulation of both perspectives about language and work, the enunciations upon teaching work are analyzed by teacher's speech when they are invited to reflect about "oneself" usage on everyday work. In order to achieve the purposes of the research, it was considered that the best condition to listen to teacher is adopting as methodology the

[1] Bolsista PIBIC/UFPA, marihcosta15@gmail.com
[2] fpessoa37@gmail.com

semi-structured interview. Therefore, were drawn necessary methodological instruments to conduct the data collection, like an interviews guide, an Informed Consent Form, an invitation-letter and a register file of the interviewees personal and professional datas. In addition, the teachers' professional profile was defined in order to invite them to participate of the research, considering the sex, the time of professional exercise, the formation level and the professional exercise level. Thus, the study follows exploring the countless possibilities of analyze that the interviews will provide, such as focusing on analyze the genre interview as well in attention to demands of the (re)adaptation in the methodological instruments, for example, the interview guide. It is important to emphasize that the previous steeps, as the relevant bibliography reading to research project construction and the realization of a pilot interview, already testify the work relevance to be done and the responsibility that is to work with narrations given to the researchers.

KEYWORDS: Discursive Deixis; Work; Teaching.

1. Introdução

Com a perspectiva de trazer reflexões sobre as relações entre linguagem e trabalho, mais precisamente estendendo as análises acerca das situações de linguagem relacionadas ao trabalho docente, as principais referências utilizadas para a produção deste artigo são os pressupostos da Análise do Discurso, na compreensão de Dominique Maingueneau (2008), e da Ergologia, desenvolvidos pelo filósofo Yves Schwartz (2010), em cujas teorias se apoiam os objetivos determinados na discussão a respeito da inserção institucional da docente e do docente em seu trabalho na atualidade.

Após verificar o funcionamento discursivo das publicações midiáticas destinadas ao segmento profissional docente, em que se reconhece uma cena de enunciação que frequentemente individualiza a professora e o professor no contexto da instituição escolar, busca-se investigar como a professora e o professor reconhecem o espaço e o tempo de seu trabalho, ou seja, busca-se investigar o que diz e como diz a professora e o professor sobre o seu trabalho, sobre o contexto das políticas educacionais no estado e no país, como tais políticas valorizam a atuação do profissional docente e o fortalecimento da instituição escolar a que ela e ele pertencem.

Situa-se a condução das pesquisas no campo discursivo educacional, assumindo-se o conceito de campo discursivo proposto por Maingueneau (2008) e entendendo-o como um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência (em

relação de conflito ou de aliança), que delimitam reciprocamente uma região determinada do universo discursivo. Para Maingueneau (2008), é no interior do campo discursivo que se constitui um discurso e a hipótese é de que essa constituição pode ser descrita em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes. Situando-se nesse lugar teórico, pode-se reconhecer que os discursos mobilizados para a definição do espaço/tempo do trabalho concebida pela e pelo docente em suas atividades laborais podem ser divergentes do que se observa nas prescrições. Articulados à Análise do Discurso, que pensa os fenômenos da linguagem, os conceitos da Ergologia são fundamentais para pensar o trabalho, uma vez que nesta pesquisa pensa-se a relação entre linguagem e trabalho. Para a Ergologia o trabalho se modifica e nesse processo é possível observar uma constante aprendizagem diante das atividades realizadas.

Portanto, assumindo-se que há uma tensão entre a ordem dos discursos e a ordem das ações, cabe a esta pesquisa buscar, questionar, sobretudo analisar e compreender melhor o que ocorre durante este processo de produção de sentidos sobre o trabalho nos contextos do trabalho docente. Busca-se ouvir a e o profissional docente, visto que, tomando-se os dados cuidadosamente coletados, espera-se obter informações seriamente úteis para muitas questões que são postas ao longo da pesquisa e, assim, por meio das análises dos dados coletados, será possível tecer uma rede de sentidos que poderá ou não corroborar com aquelas primeiras relações reunidas nas análises das publicações midiáticas.

2. Dêixis discursiva

Para pensar a linguagem no contexto de trabalho faz-se necessário analisar, em relação ao campo discursivo em que a investigação se situa, neste caso particular o campo discursivo educacional, as cenas de enunciação em que são constituídos os textos produzidos pela comunidade discursiva que atua neste campo, bem como os planos da organização textual reveladoras dos discursos mobilizados para a produção de sentidos. Uma vez que o objeto desta pesquisa é compreender como a e o docente situa o trabalho que realiza nas coordenadas de espaço e tempo discursivos, a principal categoria de análise que se elege para a análise discursiva é a categoria dêixis discursiva, proposta

por Maingueneau (1997). Define-se dêixis discursiva como a existência de três instâncias em que a enunciação aparece ancorada: o par enunciador e co-enunciador, como instâncias subjetivas da enunciação, a cronografia e a topografia, que são, respectivamente, o tempo e o espaço ideológicos de onde enunciam esses participantes. De acordo com Maingueneau (1997, p. 42),

> se existe uma dêixis discursiva é porque uma formação discursiva não enuncia a partir de um sujeito, de uma conjuntura histórica e de um espaço objetivamente determináveis do exterior, mas por atribuir-se a cena que sua enunciação ao mesmo tempo produz e pressupõe para se legitimar.

Neste contexto, dêixis diz respeito às coordenadas discursivas de sujeito/tempo/espaço, cujo caráter é social, histórico, político e ideológico. Portanto, pensando-se o sujeito do trabalho como alguém que faz investimentos para realizar o trabalho, reconhece-se a constituição de uma dêixis. A e o profissional docente constituem uma dêixis ao se reconhecer institucionalmente, melhor dizendo, ela e ele são levadas a se reconhecer no lugar e no tempo apropriado para a realização de seu trabalho.

Para Maingueneau (2008, p. 35), “não é possível, pois, determinar *a priori* as modalidades das relações entre as diversas formações discursivas de um campo”, cabe ao analista do discurso determinar, diante de seu propósito, o que é relevante e isolar os espaços discursivos para realizar as análises. Para isto é necessário levar em consideração seus conhecimentos prévios acerca do campo que ele elege para a investigação. Os resultados, orientados pelas restrições de acordo com as hipóteses previamente elaboradas, podem vir a firmar ou infirmar tais hipóteses, afirma Maingueneau (2008, p. 35). No escopo desta pesquisa, investiga-se a dêixis discursiva na perspectiva da e do docente, principalmente observando-se tanto a percepção de sua inserção na ordem institucional quanto o contexto sócio-histórico em que se inserem os fatos de sua experiência por eles narrados.

Deste modo, para contribuir com êxito e ser fiel à proposta de trabalho, reconhece-se que, além de provocar reflexões a respeito da dêixis em questão, faz-se necessário

definir um percurso metodológico de coleta de dados que favoreça às e aos docentes que colaboram com a pesquisa a confrontação com sua realidade de trabalho e, eventualmente, possíveis mudanças no modo de percebê-la. E, assim, sob a luz desta perspectiva, entende-se que, segundo Maingueneau (2008, p.121) “é impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função da qual ele é organizado em silêncio”.

3. O processo de definição dos instrumentos metodológicos para a coleta de dados da pesquisa

De acordo com os objetivos da pesquisa, após as primeiras leituras que introduziram os fundamentos teóricos em que as decisões metodológicas e analíticas se apoiam, iniciou-se uma discussão cuidadosa para se definir os parâmetros que norteiam a seleção das e dos docentes a participarem da pesquisa. Pensou-se, principalmente, em ouvir uma certa diversidade de perfis, considerando-se as diferenças de gênero, faixa etária, tempo de serviço na docência, nível de formação profissional e nível de atuação profissional. Ao relacionar esses parâmetros, chegou-se a um número inicial de 30 docentes a serem entrevistados ao longo da pesquisa.

Segundo as definições assumidas no planejamento da pesquisa, pretende-se entrevistar professoras e professores, que tenham menos de 40 anos de idade e mais de cinquenta anos de idade; que tenham até 10 anos de atuação profissional e mais de 15 anos de atuação profissional; cuja formação profissional seja o curso básico do magistério, o curso de graduação e cursos de pós-graduação. Pretende-se ainda entrevistar professoras e professores que atuam na educação básica e na educação superior. Pretende-se alcançar nesse escopo a avaliação que as professoras e os professores fazem de sua inserção institucional, a depender dos parâmetros selecionados na pesquisa, que definem sua trajetória no campo da educação formal.

Dando-se sequência ao planejamento da pesquisa, definiu-se os instrumentos metodológicos para o registro das intervenções das e dos docentes participantes. Considerando-se os objetivos principais da pesquisa, optou-se pela utilização de uma entrevista semiestruturada, com 11 (onze) perguntas iniciais, para que a interação entre

pesquisadoras e docentes seja satisfatória e com maior garantia de sucesso. Entendeu-se que para um resultado mais satisfatório na reunião de dados relevantes para a pesquisa, o contato entre pesquisadoras e docentes colaboradoras e colaboradores se desse presencialmente, em uma interação conversacional conduzida por um roteiro elaborado previamente, mas flexível o suficiente para permitir que entre elas e elas seja possível se desenrolar uma conversa mais ou menos espontânea sobre a percepção da inserção institucional na realização de seu trabalho. Durante as entrevistas, as intervenções das pesquisadoras e das e dos docentes colaboradoras e colaboradores são gravadas em áudio e, juntamente com a tomada de notas feitas manualmente, registram-se as interações.

Vale ressaltar que, para a elaboração das 11 (onze) perguntas que compõem o roteiro inicial, foram necessárias diversas reflexões e leituras sobre “como perguntar?” e “o quê perguntar?”, principalmente. Isto porque, mesmo reconhecendo-se a relevância dos objetivos da pesquisa, há certo receio diante do ato de abordar as e os docentes, uma vez que esse tipo de intervenção não deixa de ser uma espécie de invasão em um espaço íntimo e pessoal. Assim, foram asseguradas algumas precauções para salvaguardar a plena liberdade da colaboradora e do colaborador em participar da pesquisa, buscando-se garantir que as entrevistadas e os entrevistados necessariamente tenham compreendido plenamente todo o processo de coleta e análise dos dados e em que acarretam os resultados. Daniel Faïta (2010, p. 184) dá suporte aos cuidados que foram tomados na construção dos instrumentos metodológicos, afirmando que

> é preciso assegurar que a pessoa que vamos submeter a essa prova, cuja cooperação garantimos, compreendeu perfeitamente as implicações antes de se submeter ao exercício, porque pode acontecer de haver pessoas que não se recusam, mas que se curvam a essa disciplina sem saber em que elas estão se engajando.

Desta forma, para que a pesquisa fosse encaminhada de forma segura e transparente, desenvolveu-se também um termo de consentimento livre e esclarecido no qual, acrescido de explicações feitas no momento da entrevista, pôde-se deixar claro todas os verdadeiros objetivos da entrevista e os procedimentos adotados pelas

pesquisadoras quanto ao tratamento dos dados, além de uma carta convite para as professoras e os professores identificadas como potenciais participantes da pesquisa, em que se apresentam os procedimentos a serem adotados durante a entrevista. Elaborou-se ainda um documento no qual se registra os dados das professoras entrevistadas e dos professores entrevistados, documento este que é mantido em sigilo sem nenhuma possibilidade de ser usado na divulgação dos resultados da pesquisa.

4. Trabalho instituído e sua relação com o trabalho investido

Ao se concentrar na análise das publicações midiáticas destinadas às e aos docentes com o interesse de compreender o processo de produção de sentidos sobre o trabalho que realizam, entendeu-se que nelas se constituem cenas de enunciação que definem uma identidade para a professora e o professor.

Sabendo que o trabalho se modifica durante sua realização, com base nos pressupostos da Ergologia investe-se na reflexão de diversas problemáticas, como as relações entre trabalho e uso de si; saber investido e saber instituído; trabalho coletivo e a singularidade; a constituição de uma organização de trabalho e o reconhecimento do uso de si.

Posto que o propósito em abordar estas questões dá-se devido, sobretudo, ao observar que a identidade do docente que se constitui nas publicações midiáticas muitas vezes está em dissonância com a realidade e não condiz com o prescrito para o trabalho, compreende-se que averiguar as experiências vividas pelas e pelos docentes, considerando-se, como Duraffourg (2010, p. 62), que “interessar-se pelo trabalho é se interessar por essa dialética fundamental entre o singular e o geral”, é uma forma de reconhecer como a trabalhadora e o trabalhador docente elaboram suas percepções sobre sua inserção na instituição educacional onde trabalham para compreender qual a dêixis discursiva mobilizada para a constituição de sentidos sobre ser professora/professor, sobre trabalhar em uma instituição de ensino, sobre fazer parte de uma equipe de profissionais cujo propósito seja garantir a instrução formal de crianças, jovens e adultos.

Perseguindo-se esse horizonte, os instrumentos metodológicos elaborados para garantir a coleta de dados relevantes para a pesquisa objetivam favorecer, na interação entre as pesquisadoras e as colaboradoras e os colaboradores da pesquisa, uma confrontação com a instituição de trabalho e com a equipe de trabalho, levando a uma avaliação das relações institucionais construídas nesse tempo e espaço.

As questões previamente elaboradas no roteiro semiestruturado da entrevista abordam as questões sobre a inserção do docente na instituição de ensino provocando a professora e o professor a dizer sobre o funcionamento da instituição e sua localização nessa estrutura, sobre as relações mais próximas e mais distanciadas tecidas entre os sujeitos-atores dessa instituição e sobre a legislação que estabelece os direitos e deveres desses sujeitos-atores na realização de seu trabalho. As perguntas previamente elaboradas foram formuladas de maneira bem aberta, de modo a garantir à entrevistada e ao entrevistado que possam elaborar de maneira bastante espontânea a sua confrontação com a ordem institucional em que se inserem no ambiente de trabalho, permitindo que durante a entrevista novas questões sejam postas em relação a essa avaliação inicial, a depender das questões que foram privilegiadas na formulação das respostas das colaboradoras e dos colaboradores. Por essa razão que se optou pelo método da entrevista presencial, considerando-se que na conversa mais espontânea a direção que poderá tomar os encadeamentos tópicos sobre o principal tema em questão seja decidida entre as e os participantes da interação no momento da troca conversacional. Entende-se que esse gerenciamento local da entrevista também tem alguma coisa a dizer sobre a ordem discursiva em que se apoiam os processos de produção de sentidos sobre o trabalho docente, que será analisada quando do tratamento dos dados da pesquisa.

Perguntas como “Como você descreve o funcionamento da instituição em que você trabalha?”, “Com quais pessoas você trabalha mais diretamente e mais indiretamente no cotidiano da instituição? Por quê?” e “Você pode nos contar algum episódio no qual o conhecimento ou o desconhecimento da legislação contribuiu para o seu trabalho ou prejudicou o seu trabalho na instituição?” abrem a possibilidade de uma discussão profícua sobre as singularidades que definem a experiência de professoras e professores

nas instituições de trabalho e (acredita-se) favorecem o reconhecimento, na análise dos dados, das regularidades de sentido que fundamentam a ordem política, histórica e ideológica que define a identidade docente na perspectiva das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo educacional na atualidade.

Definidos os procedimentos a serem adotados na condução das entrevistas, realizou-se uma entrevista piloto para testá-los. Após essa primeira experiência, foram realizados alguns ajustes necessários no roteiro de entrevistas e passou-se à identificação das professoras e dos professores que atendem aos perfis definidos para a composição dos sujeitos da pesquisa. Pretende-se, com a definição desses perfis, reconhecer as regularidades e singularidades nos processos de produção de sentidos sobre o trabalho docente que atravessam as diferenças de gênero, de faixa etária, de experiência profissional e de formação profissional. Busca-se reconhecer o quanto essas diferenças imprimem convergências ou divergências na compreensão da docência como trabalho institucional.

6. Considerações finais

No presente artigo ainda não foi possível apresentar considerações iniciais sobre a análise dos primeiros dados coletados nas entrevistas já realizadas até aqui. Já foram realizadas três entrevistas, além da entrevista piloto, cada uma delas com duração entre 1h00 e 1h30m. Acredita-se, porém, que o percurso trilhado até o momento de iniciar-se a condução das entrevistas foi também um momento de produção de conhecimento que precisa ser compartilhado, valorizando-se a reflexão sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam o processo de geração de dados para a pesquisa. Acredita-se que os cuidados tomados nessa fase de planejamento resultarão na constituição de um *corpus* de pesquisa produtivo para as análises e que as análises intermediárias previstas para o tratamento dos dados a cada rodada de cinco entrevistas realizadas também incidirão sobre a configuração dos procedimentos metodológicos, que poderão ser revistos durante toda a execução da pesquisa.

Referências

DURAFFOURG, J. O trabalho e o ponto de vista da atividade – conversa entre Marcelle Duc, Jacques Duraffourg e Louis Durrive. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana. Coord. da tradução e revisão técnica: Jussara Brito e Milton Athayde. 2. Ed. Niterói: EdUFF, 2010.

FAÏTA, D. A linguagem como atividade – conversa entre Christine Noël, Daniel Faïta e Louis Durrive. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana. Coord. da tradução e revisão técnica: Jussara Brito e Milton Athayde. 2. Ed. Niterói: EdUFF, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. Gênese dos discursos. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

_____. Novas tendências em Análise do Discurso. 3 ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e ergologia – conversa entre Yves Schwartz, Louis Durrive e Marcelle Duc. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana. Coord. da tradução e revisão técnica: Jussara Brito e Milton Athayde. 2. Ed. Niterói: EdUFF, 2010.

OS SENTIDOS DO FUNCIONALISMO PÚBLICO NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO BANCÁRIO NO ESPAÇO VIRTUAL

Maxhemyliano Silva Marques (UFMA)[1]
Ilza Galvão Cutrim (UFMA)[2]

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo discutir e analisar a construção da identidade do bancário nos espaços de interação dos leitores do site G1. Para a confecção deste trabalho, recorremos aos noticiários referentes ao início/fim da greve dos bancários em 2014/2015 sob o aporte teórico da Análise do Discurso. Consideramos, em consonância aos Estudos Culturais, que a identidade se constrói discursivamente determinada pelo momento histórico e se estabelece por meio de sistemas simbólicos e culturais. Caracterizamos os espaços de interação verbal destinados a leitores do site G1 como uma arena livre de manifestação discursiva, onde os sujeitos, afetados pelo anonimato, produzem e reproduzem sentidos a respeito do bancário e de suas ações grevistas. A análise dos enunciados produzidos nessas condições revelou conflitos sócio-históricos que vão constituindo os sentidos dos movimentos linguageiros na interação verbal dos sujeitos que enunciam. É nessa via que a partir da exposição do movimento grevista no ciberespaço, a constituição de sentidos do funcionalismo público orienta a produção discursiva de identidades para o bancário.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Análise do Discurso; Bancário.

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss and analyze the construction of the bank worker identity in interaction spaces of G1 website readers. For the preparation of this work, we used the news on the beginning/end of the bank workers strike in 2014/2015 under the theoretical contribution of Discourse Analysis. We consider, in consonance with Cultural Studies, that identity is discursively constructed, determined by the historical moment and is established by means of symbolic and cultural systems. We characterized the spaces of verbal interaction of the G1 website readers as a free arena for discursive manifestation, wherein the subjects, subject to anonymity, produce and reproduce meanings regarding the bank workers and their striking actions. The analysis of the statements produced in these conditions revealed socio-historical conflicts that constitute the meanings of the linguistic movements in the verbal interaction of the subjects who enunciate. It is in this sense that, from the exposition of the strike movement in cyberspace, the constitution of meanings of the public service guides the discursive production of identities for the banking worker.

KEYWORDS: Identity; Discourse Analysis; Bank Worker.

[1]Mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ocupante de cargo efetivo na autarquia DETRAN/MA. E-mail: maxhemyliano.marques@detran.ma.gov.br.
[2] Orientadora. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (Araraquara). Professora associada do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: ilzagal@uol.com.br.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é apenas parte de um conjunto de pesquisas que investiga a circulação discursiva de sentidos sobre o servidor público e como os atuais discursos de valorização sobre o servidor/serviço público vão produzindo novas identidades a esses trabalhadores. Nessa direção, nossas pesquisas investigam as relações de poder que estão por trás da manutenção e transformação do que é *ser servidor público* na modernidade.

Contemplaremos parte dessa discussão que é objeto de investigação de nossa pesquisa de mestrado a partir de materialidades linguísticas existentes no portal G1.com. Essa escolha se deve ao fato de que se trata de uma das plataformas mais acessadas no país, sobretudo no que tange ao jornalismo. Destacamos no portal os espaços que usuários utilizam para comentar as matérias.

Elegemos, como *corpus* desse trabalho, os dizeres localizados nos fóruns de discussão disponibilizados pelo G1.com ao rodapé de cada matéria. Trata-se de um espaço de interação mútua, onde se acumula um volume de informações crescente. Nesses espaços, o futuro das discussões é incerto. A qualquer momento usuários podem retomar discussões, seja realizando nova colocação, seja interagindo com dizeres de outros usuários. Procuramos por matérias entre os anos de 2014 e 2015 que noticiavam a adesão de bancários à greve ou mesmo o retorno desses sujeitos a seus postos de trabalho após algum período de suspensão de suas atividades.

Nessa direção, viabilizamos nossos propósitos de estudo sob o enfoque teórico e metodológico da Análise do Discurso (AD) de base foucaultiana. Assim, todo enunciado se filia a uma rede de memórias que lhe permite o sentido e o legitima, contribuindo para o movimento de manutenção e transformação de sentidos e para a produção de identidades.

2 DISCURSO, CIBERESPAÇO E IDENTIDADES: aportes teóricos

Bauman (2005) afirma que nosso mundo fluido exige identidades não permanentes. Compreendemos, dessa forma, a identidade como fruto de uma construção discursiva, num jogo de processos sócio-culturais. Esse jogo permite a produção de

sentido das construções identitárias, por meio das forças que atuam na manutenção e transformação de discursos institucionalizados.

Apoiados em Wanderly (2011), tomamos a Internet como espaço privilegiado de manifestação de sentidos. A autora contribui ao afirmar que nos ciberespaços[3] reside um mecanismo de ilusão do tudo poder e do tudo dizer, evidenciado pela manifestação de discursos escritos antes controlados por outras instituições sociais e políticas. É possível compreender assim que o discurso materializado nesses espaços não está alheio às práticas sociais e dialogicamente podem interferir nelas, remetendo-nos assim à clássica pergunta de Foucault (2006, p. 8) em sua obra *A ordem do discurso*: “mas o que há de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”.

Consideramos Levy (1996, 16) ao afirmar que o “o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual”. O teórico compreende o ciberespaço como um complexo problemático, longe de significar apenas a ausência da realidade, mas que esta constitui o virtual e o virtual constitui a realidade. A democratização do ciberespaço, como afirma Recuero (2009), como local que surgiu para substituir espaços públicos em que os indivíduos constroem laços sociais, leva-nos a concebê-lo como “arena livre de luta”, onde os dizeres, revestidos de efeitos de verdades, digladiam-se em busca da legitimação social.

É importante verificar que a partir da posição teórica e metodológica que seguimos, os sentidos são históricos: um enunciado só tem sentido porque já fez sentido antes em outros lugares. Assim, a produção de discursos está em constante contato com discursos já produzidos e aqueles que estão sendo produzidos.

Ao apreciar a produção de sentidos na Internet, apoiados em Foucault (1998), acreditamos que as relações de poder determinam a construção do que é verdadeiro numa época, constituindo os sentidos para as identidades do sujeito bancário. E que tais sentidos ancoram-se numa rede de memórias a respeito do funcionalismo público: uma trama discursiva que concebe negativamente o sujeito servidor público.

[3] No trabalho que consideramos de Wanderly (2011), a autora destaca as redes sociais, dando especial destaque a ocorrências no facebook.

3 BANCÁRIOS EM GREVE: a figura do bancário grevista nas redes de sentido

A ferramenta de comentários do site G1.com exige que internautas se inscrevam na discussão a partir de uma conta. Porém, apesar de o portal exigir que o internauta utilize-se de um nome para produzir seus dizeres, o que prevalece é o anonimato, permitindo-nos assim a exposição dos nomes dos usuários nas compilações em exposição a seguir. Os usuários adotam nomes diversos, geralmente não associam fotografias reais aos perfis ativados e mostram disposição em assumir uma postura de radicalização: rejeitam ou ironizam os posicionamentos contrários aos seus.

Dessa forma, a ferramenta de comentários do G1.com é essencial em nossa discussão. Os objetos a seguir, retirados desses espaços, exibem as discussões iniciadas no ciberespaço que discursivizam o bancário em época de adesão à/suspensão da greve. Vejamos:

Figura 1 – Comentários em matérias relativas à greve dos bancários no site G1.com (2014/2015). Compilação realizada pelo autor.

Nessa rede de comentários, analisamos dizeres associados a quatro usuários das redes de comentários do site G1.com. Em comum, os quatro objetos apresentam pistas sobre a concepção de bancário que emerge graças a acionamentos da memória discursiva. Percebemos que o usuário (1) discursa sobre uma suposta “classe de bancários”, um grupo reunido por uma característica em comum tão fundamental quanto a profissão: a ideia de ser preguiçoso. Esses dizeres mantêm contato com aquilo que se

observa em (3). Aqui, o sujeito produtor limita ainda mais o grupo em evidência, discursando apenas sobre um suposto "grupo de bancários do estado", associando as mesmas características em conformidade ao dizer anterior, "ocioso". O enunciado (2) apresenta outras possibilidades identitárias aos sujeitos bancários, marcados por um tom de antagonismo: "ganham bem", "trabalham mal". "Ganhar bem" repete-se em (4): "Você (vocês) já ganham bem melhor que a maior parte da população". O enunciado retoma a ideia de grupo "bancários são um bando"; há, desse modo, um efeito de sentido que coloca o usuário na posição de alteridade: ele faz parte da "população que não é bancário".

As regularidades linguísticas que marcam identidades para o bancário no ciberespaço são produzidas em especial pelo uso da adjetivação negativa. Afetados pela ideia de que pode se dizer tudo, os usuários utilizam-se das contas anônimas para representar o sujeito bancário como essencialmente "preguiçoso", o qual circundam outros qualificativos: "acomodado", "péssimo trabalhador", "folgado". Destacamos especialmente o enunciado "bancários do estado" pela associação negativa histórica do funcionalismo público, como um setor que não produz. Trata-se de um discurso construído nos espaços da memória, onde existe uma discursivização do funcionário público como sujeito relaxado e preguiçoso.

Vejamos outros recortes de comentários no espaço virtual de discussão do G1.com. A partir deles é possível verificar a partir do acontecimento discursivo "greve dos bancários", a emergência de uma variedade de dizeres tentando controlar os sentidos associados à paralisação desse grupo social.

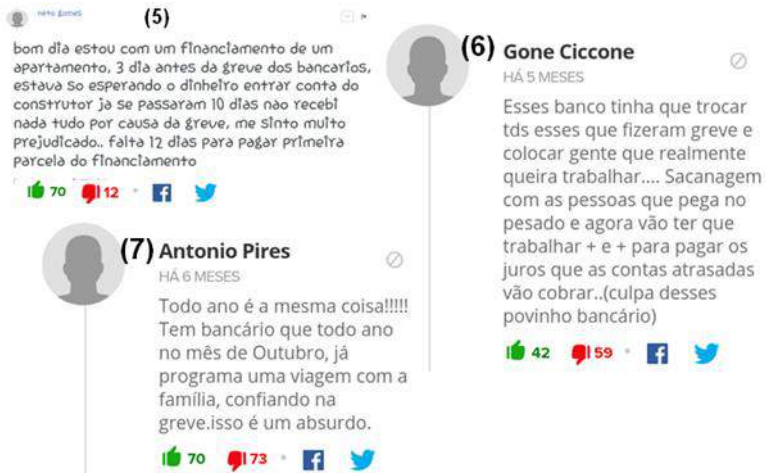


Figura 2 – Comentários em matérias relativas à greve dos bancários no site G1.com (2014/2015). Compilação realizada pelo autor.

Os dizeres dos usuários desqualificam o direito à greve pelo bancário ao projetar uma elevação dos direitos do sujeito produtor do dizer. Em (5) temos um movimento linguageiro mais sutil, em comparação aos demais, mas que da mesma forma exige do bancário a interrupção da greve, pelo fato de "sentir-se prejudicado". O sujeito constrói sua enunciação com base na apelação (afetado pela ideia de que seu dizer exposto no ciberespaço alcançará alguém do grupo bancário) ao afirmar que ficará sem seu imóvel caso os bancários resistam no movimento grevista.

Todo discurso é prática sócio-histórica, firmes nessa concepção que a estabilização do enunciado que diz que o bancário trabalha mal, reaparece em (6). O enunciado novamente retoma esse sentido ao propor uma reorganização social, sugerindo uma "troca de todos que fizeram greve e contratação de gente que realmente queira trabalhar". Percebe-se novamente o princípio da alteridade ocorrendo a partir da sugestão de um grupo que "realmente pega no pesado", no qual sutilmente o usuário se inclui, levando a constituição do sentido de que a disposição ao trabalho demarca a fronteira entre o bancário e o restante da sociedade.

Se os sentidos são históricos, a produção dos enunciados é um movimento tenso que se dá entre a relação dialógica necessária existente entre língua e sociedade. O discurso a respeito do bancário grevista germina na memória, nos incontáveis movimentos sindicais desses grupos e de outros do funcionalismo público que atravessaram a história e garantiram direitos ou privilégios[4] a esses trabalhadores. É o que se observa nas formulações a seguir.

[4] Durante a análise do *corpus,* notamos que a palavra "greve" revestida como "privilégio" apareceu nos discursos de sujeitos "não bancários", enquanto houve uma reconfiguração de sentido quando proferida por sujeitos que se diziam bancários: a palavra passou a funcionar como "direito".

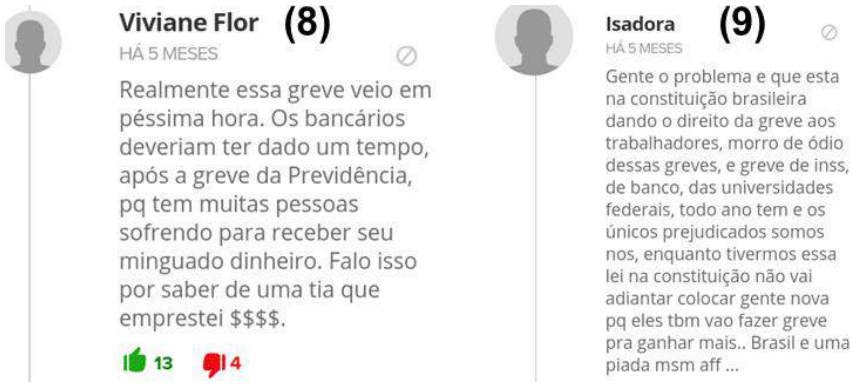


Figura 3 – Comentários em matérias relativas à greve dos bancários no site G1.com (2014/2015). Compilação realizada pelo autor.

Nas materialidades linguísticas que apresentamos, percebemos que os sujeitos dão explicações de base histórica à greve do bancário e nelas sedimenta seu discurso de repulsa ao movimento grevista. O usuário (8) em sua enunciação faz surgir da memória um acontecimento importante: a greve dos funcionários da previdência que também afetou a sociedade. Esse acontecimento, da ordem do histórico, corporifica o seu dizer ao propor que a classe “deveriam ter dado um tempo”. O usuário produz seu enunciado a partir de uma autoridade que lhe foi atribuída, porque segundo o conteúdo de seu discurso, há uma experiência empírica que se transpôs para o ciberespaço por meio da linguagem "falo isso por saber de uma tia que emprestei $$$$ (dinheiro)".

O dizer (9) retoma as greves historicamente mais comuns no sistema: "greve de INSS, de banco, das universidades federais", atualizando uma memória ao sinalizar as consequências que as greves trouxeram para a sociedade. O enunciado retoma palavras do enunciado (5), "os únicos prejudicados somos nós [não bancários]", valendo-se da configuração do direito à greve como "defeito da constituição brasileira".

O ciberespaço, como lugar em que aparentemente não há forma de controle sobre o que é produzido, reflete os conflitos das relações sociais. A partir dos sentidos históricos que configuram o funcionalismo público (em especial o bancário) como um grupo capaz de prejudicar outros grupos sociais, o sujeito pensa ser livre para, por meio da linguagem, sugerir práticas no âmbito social para solucionar o impasse. Os enunciados repetem o dizer autoritário da demissão em massa a partir da inscrição numa formação discursiva que propaga a informatização como substituta da mão-de-obra do homem.

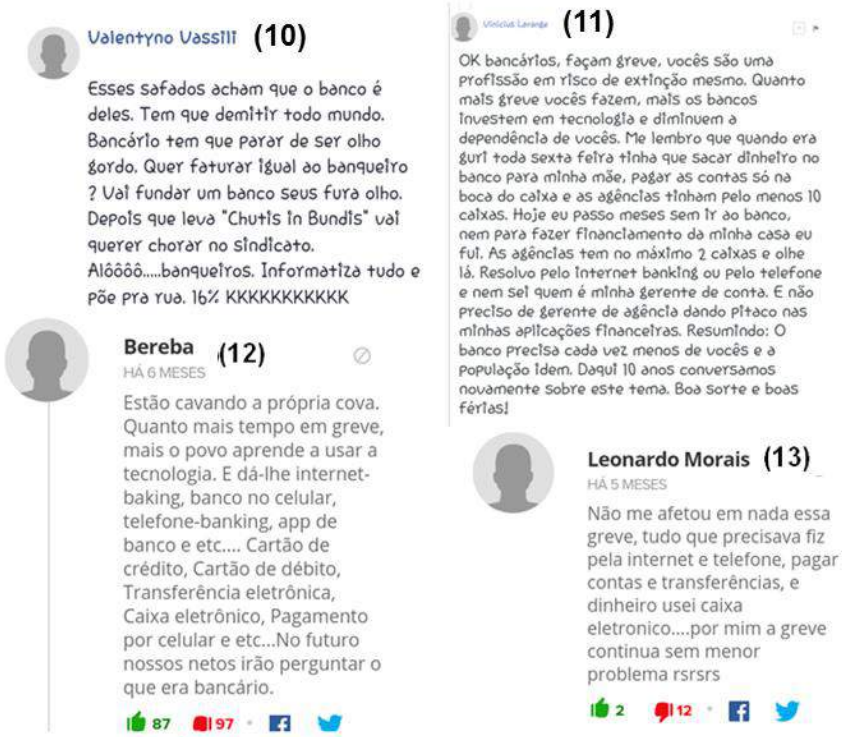


Figura 4 – Comentários em matérias relativas à greve dos bancários no site G1.com (2014/2015). Compilação realizada pelo autor.

Os objetos simbólicos acima mantêm semelhanças no modo de produção de seus dizeres. O enunciado (10) mantém contato com as materializações discursivas já analisadas que guiam os sentidos da identidade do sujeito bancário como “preguiçoso” e “ocioso”, propõe que o sistema realize uma “demissão em massa”. Tal enunciado, que em sua superfície afirma que o bancário julga-se o “dono do banco”, carrega um efeito de verdade: a partir do exame da seleção do verbo em tempo presente “acham”, notamos uma construção discursiva da ideia de evidência, como se fosse um fato socialmente comprovado.

A partir das materializações em destaque, é perceptível apreender que o homem moderno utiliza-se de diversas ferramentas tecnológicas que fazem parte do cotidiano, para amenizar os efeitos da greve dos bancários sobre o corpo social. Os dizeres (12) e (13) reforçam o discurso da inutilidade do sujeito bancário, apoiando-se do discurso da informatização como uma ferramenta capaz de substituir o trabalho humano. Esse discurso orienta a produção do paradoxo que existe na materialização (13), “por mim a greve continua sem menor problema”, revelando uma tentativa contraditória de

categorizar a greve como um fenômeno social de natureza inócua a partir da filiação do enunciado ao discurso da informatização.

Ressalta-se que o objeto (11) mantém esse discurso do homem como substituível pela máquina ao utilizar-se de argumentos que partem das memórias: o sujeito da enunciação realiza em seu dizer um percurso histórico, onde rememora a necessidade do bancário na história. O dizer mantém pela memória os sentidos históricos entrelaçados fortemente à identidade do bancário, que aparecem com frenesi nos dizeres já apresentados. Como espaço que substitui espaços públicos, a estrutura afeta esse dizer à medida que o internauta tem a ilusão de que aquele espaço pode ser acessado por sujeitos bancários, por isso a seleção do verbo "conversamos" nessa materialização revela tentativa de discussão com os bancários.

O espaço virtual, como arena livre de manifestação discursiva, propicia também o aparecimento de dizeres advindos de usuários que se colocam na condição de bancários. Na perspectiva de dar simetria aos processos discursivos que ocorrem no ciberespaço, os dizeres desses sujeitos surgem na expectativa de deslegitimar os discursos proferidos e tentar reconfigurar o sentido da greve, conforme veremos.

Figura 5 – Comentários em matérias relativas à greve dos bancários no site G1.com (2014/2015). Compilação realizada pelo autor.

Em (14), percebe-se uma reconstituição dos ditos anteriores, num movimento de “repetição”, porém com pontos de deriva. O objeto recupera os dizeres que apareceram como afirmações incontestáveis em (10), (11), (12) e (13), transformando-os em perguntas. Ocorre, porém um deslize de sentido. O dito em (14) encurrala essas

afirmações numa teia de sentido que luta para atribuir ao bancário uma posição de importância para a sociedade. Esse combate que o dizer trava nas redes discursivas é afetado pela historicidade, ditando a substituição de “bancário pode ser substituído pela informatização” mediante efeito de deslize, por “a tecnologia não consegue sozinha fazer as atribuições de um bancário”.

Por sua vez, o dizer (15) está inscrito sob a mesma formação discursiva que autorizou o aparecimento do dizer (14). Retomando os acontecimentos históricos que também apareceram nos objetos já analisados, as greves de outros órgãos públicos, o dizer captura o sentido da greve (tida como impertinente) e tenta fazer esse sentido funcionar como direito. O sujeito discursivo sugere que *alguns* “vêm encher a paciência” dos bancários. O termo em destaque revela uma tensão dialética que existe no corpo social entre aqueles que não apoiam a greve dos bancários (que não seriam muitos, e sim *alguns*) e os próprios bancários.

4 CONCLUSÕES

A partir do nosso posicionamento, vemos que as relações de sentido não podem ser apreendidas sistematicamente, pois os discursos são produzidos a partir das relações sócio-históricas que colocam os sujeitos como condições do saber. Para que um dito produza sentido, é necessário que se localize num eco de sentidos já constituídos e seja pronunciado a partir da inscrição em uma formação discursiva, que autoriza seu aparecimento e a evidência do sentido (FOUCAULT, 2006). Isso significa dizer que a realização de um enunciado não surge isoladamente, mas que ele remete a uma série ainda maior, uma ordem do discurso, que autoriza determinados enunciados a serem efetivamente produzidos e outros não.

Nessa via, a partir de nossa análise, percebemos que a concepção de funcionalismo público atrelado à ideia de improdutividade, preguiça, é retomado a partir de uma atualização da memória e proliferados discursivamente também no ciberespaço. São sentidos que circulam longe do controle das instituições sociais e têm, na Internet, a ilusão de que podem ser enunciados sem censura.

Os dizeres analisados evidenciam estratos de acontecimentos menos visíveis das relações sócio-históricas. Os sujeitos não estão isolados na confecção de seus dizeres.

Assim, não é possível conceber o usuário do G1.com como fonte de seu dizer, pois a partir da análise que nos propomos fazer, seu dizer é uma repetição controlada por meio de procedimentos sociais. Como nos diria Foucault (2006), vontades de verdade que se impõem para restringir a mutabilidade de sentidos que insistem em associar servidores públicos à ideia de improdutividade e difundir a ideia da demissão e informatização como resolução do impasse.

Se os sujeitos são vitimados pelos lugares sociais, é neles que conseguem alcançar suas identidades. Dessa forma, a partir do exame dos objetos simbólicos desta pesquisa é que percebemos que a tentativa de requalificar os sentidos do bancário como uma classe que realmente trabalha e que por isso merece melhores condições de trabalho e remuneração, apareceu em dizeres de sujeitos que se colocaram na condição de bancários. Uma nova identidade para os bancários se constrói discursivamente, pelos próprios bancários. Como "não há enunciados que não suponha outros" (FOUCAULT, 2005, p. 112), os sentidos nunca se fecham: o sujeito que se identifica como bancário retoma os ditos anteriores e tenta reconfigurar os sentidos negativos já associados.

A identidade do bancário é então construída a partir de uma complexa relação de forças que tenta qualificá-lo e desqualificá-lo a partir da atualização de discursos já institucionalizados, num movimento que possibilita novos discursos aparecerem. Em outras palavras, os sentidos negativos associados ao servidor público se dispersam pela História e atingem a constituição identitária do bancário, o que nos leva a entender que a construção do que é *ser bancário* ou mesmo *ser servidor público* não advém de condições dadas naturalmente, mas se constitui partir de jogos enunciativos que legitimam por meio do poder o que são esses sujeitos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **A ordem do discurso**. 13 ed., São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais e Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

WANDERLEY, Rita de Cássia Kramer. Efeito desterritorialização no Facebook. In: FLORES, Giovanna G. B.; NECKEL, Nádia R. M.; GALLO, Solange M. L. (orgs.). **Discurso, cultura e mídia:** pesquisas em rede. Palhoça: Editora Unisul, 2015, p. 19-29.

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NAS MÍDIAS SOCIAIS: UMA ANÁLISE COM BASE EM FATOS ATUAIS

Rafael Wendel Alves Pantoja (UNIFAP)[1]
Tânia Fátima Leal da Silva (UNIFAP)[2]
Suzana do Espírito Santo Barros(UNIFAP)[3]

RESUMO**:** O objetivo desta pesquisa é trazer à discussão o problema do preconceito linguístico nas redes sociais, pois notamos que nos dias atuais o falante tem se apoiado no discurso preconceituoso para justificar seus posicionamentos linguísticos e sociais. Para tanto, selecionamos um dos meios de comunicação de massa da atualidade: as redes sociais – *Facebook*,*Twitter*, *Youtube*. Com o advento da internet, o preconceito linguístico chegou nesse meio de comunicação sendo veiculado por meio de *memes* e de páginas criadas com o intuito de ridicularizar publicamente "erros de português" cometidos nas redes sociais, além de comentários de perfis pessoais nessas redes. Assim, objetivamos mostrar que o preconceito lingüístico também está se enraizando nas redes sociais *online*, que por sua vez, disseminam esse preconceito, reforçando estereótipos. Os dados analisados são oriundos de *memes* extraídos das redes sociais no ano de 2016. Como suporte teórico, apoiamo-nos pressupostos da teoria Sociolinguística, Fiorin (2010), Mussalim e Bentes (2001), Braga (2003) e nos estudos sobre preconceito linguístico, Bagno (2007).

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística; Preconceito Linguístico; Redes Sociais.

ABSTRACT:The research's objective is bring to the discussion Linguistics Preconception's problem on social networks, because we realized that nowadays the spreakers have been supporting on preconception discourse to justify their linguistics and social positioning. Therefore, we selected one of the topically mass media: the social networks – Facebook, Twitter, Youtube. With the advent of Internet, the linguistics preconception came in that mass media being served by *memes* and pages created with the objective of publicly ridicule "portuguese mistakes" made on social networks, moreover personal profile comments on those networks.So, we objected show the linguistics preconception also is rooting on social networks *online,* on the other hand, share that kind of preconception, reinforcing stereotypes. The data analyzed came from *memes* extracted from social networks in 2016. As theoretical support, we supported in Fiorin's studies (2010), Mussalim and Bentes (2001), Bagno (2007) and Braga (2003).

KEYWORDS: Sociolinguistics; Linguistics Preconception; Social Networks

INTRODUÇÃO

Utilizando estudos da área da Sociolinguística, sobretudo os voltados para abordagem do preconceito linguístico, buscaremos mostrar através de dados retirados de

recortes de redes sociais, como o *facebook*, *Twitter* e *Youtube*, que o preconceito linguístico tem sido difundido e reforçado na sociedade com ajuda desses meios de comunicação virtual. Para chegar a esse objetivo, adotamos ométodo qualitativo-interpretativista de análise, pois será feita uma observação e discussão acerca dos fenômenos linguísticos, o preconceito linguístico nesse caso, fenômenos esses que estão diretamente atrelados às práticas humanas sociais cotidianas.

Apesar da área da sociolinguística ser rica em pesquisas voltadas para questões acerca do preconceito linguístico, viu-se necessidade em discutir o preconceito linguístico na mídia, com enfoque nas redes sociais. Com o advento da internet, a população ganha voz para expor o que pensa em razão das redes sociais serem como um grande megafone que permite a expressão livre de opinião.

Os dados foram coletados no ano de 2016 em publicações de perfis públicos e comentários de perfis pessoais postados nas redes sociais. O interesse para o estudo surgiu a partir de percepção de que os usuários dos perfis,no meio de comunicação *online,*têm usado recorrentemente argumentos com teor preconceituoso linguisticamente para debater em “posts” (conteúdo) na internet. Observamos que há pessoas que usam seus perfis para compartilhar seus pensamentos preconceituosos com seus “seguidores”, que são pessoas que comungam das ideologias de um perfil público em uma rede social.

Desse modo, iniciamos esse texto situando brevemente a base teórica que orienta a análise aqui tecida, posteriormente, abordamos o conceito de preconceito linguístico e os estudos voltados para a temática, sobretudo os realizados pelo pesquisador Marcos Bagno. Em seguida, expomos a metodologia adotada para a construção do corpus e, por fim, destacamos as discussões com base nos dados coletados.

1. REFERÊNCIAL TEÓRICO

1.1 BREVES PALAVRAS SOBRE A SOCIOLINGUÍSTICA

Para iniciarmos a discussão, trazemos uma definição acerca do que é Sociolinguística e o que estuda. Para Mollica (2003), a Sociolinguística estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando à atenção para um tipo de

investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais,focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. A definição anteriormente citada é dada num contexto mais geral dessa área de estudos, pois é importante destacar que a Sociolinguística não é constituída por uma única área em si, mas se divide em subgrupos de análise, cada um com sua singularidade que o caracteriza.

Logo, para a Sociolinguística, questões como: As línguas variam? Como Variam? Por que variam? Quando variam? Tornaram-se fio norteador para seus estudos. Mas não somente isso, a partir de estudos sociolinguísticos acerca das questões anteriores, por exemplo, foi possível traçar recorrências dentre as variações entre regiões, classes sociais, idade, sexo e, até mesmo, variações históricas.

Levando esses conceitos para um contexto mais científico do discurso, podemos nomear essas variações como: variações diatópicas, diastráticas e diacrônicas, respectivamente. Ilari e Basso (2006) definem variação diatópica como “Por variação diatópica (do grego *dia* = através de;*topos* = lugar) entendem-se as diferenças que uma mesma língua apresenta na dimensão do espaço, quando é falada em diferentes regiões de um mesmo país ou diferentes países”.

Por sua vez, a variação diastrática é percebida quando se compara a fala de diferentes classes sociais de uma mesma população. Já a variação diacrônica se dá ao analisar realizações discursivas históricas de falantes de uma mesma língua, tendo em vista que as línguas são mutáveis, ou seja, podem sofrer mudanças durante um determinado período de tempo.

A variação é, portanto, o foco dos estudos sociolinguísticos a partir da relação direta entre linguagem e sociedade. Por esse motivo, é no meio social que as manifestações linguísticas expressam seus propósitos, um deles, destacado aqui, é o preconceito linguístico, sobre o qual discorreremos a seguir.

1.2 PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UMA REALIDADE

Começaremos esta seção trazendo uma definição acerca do preconceito linguístico. Para Bagno (2007), o preconceito Linguístico está ligado, em boa medida, à

confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Logo, ao não externar questões acerca dessa problemática para a população em geral é contribuir para a perpetuação desse tipo de preconceito na sociedade.

Para Scherre (2015), Preconceito Linguístico define-se pelo julgamento depreciativo, desrespeitoso, jocoso e, consequentemente, humilhante da fala do outro ou da própria fala. Sendo assim, é importante salientar, que, geralmente, as variantes estigmatizadas são as ligadas a grupos econômico e socialmente menos prestigiadas dentro de uma escala social, o que corrobora com a ideia de que a língua de um indivíduo faz parte de sua cultura e externa seus valores em meio à sociedade na qual o indivíduo vive.

Ainda parafraseando Scherre (2015), a autora questiona“quem determinou quais variações seriam “certas” e quais seriam as “erradas”? Ou, até mesmo, o porquê de haver necessidade de se ter, dentro de uma sociedade, esse pensamento de “usar essa variante é errada, já que existe essa outra..” ou algo nesse sentido?. É ainda mais interessante questionar, tomando como parâmetro comparativo o cenário politico-social atual, existirem tantas manifestações e lutas contra os mais diversos tipos de preconceito, porém quase nada se ouve, lê ou sabe-se sobre medidas para combater o preconceito linguístico. Bagno (2007) afirma que ao invés de haver movimentos contra o preconceito linguístico, o que existe são formas de alimentar essa prática, onde o autor cita os veículos de comunicação (rádio e televisão) como os principais contribuintes da ideia de “certo” e “errado”, além dos instrumentos tradicionais do ensino da língua: a gramática normativa e os livro didáticos. Assunto esse que será tratado em seções seguintes.

Pouco se ouve falar sobre o Preconceito Linguístico no cotidiano das lutas por algum tipo de melhoria ou contra qualquer outro mal que assole a sociedade, mas o que não pode ser deixado de falar é o fato de que essa forma de preconceito é tão ruim quanto qualquer outro tipo de estigmatização que existe na sociedade. Além disso, é importante analisar com cautela essas questões que permeiam o preconceito linguístico, pois junto dessa prática estão arraigadas muitas outras formas de preconceito, tendo em

vista que quando se deprecia indivíduos com base no preconceito linguístico está se olhando não apenas a linguagem daquele ser, mas também, quem ele é e suas origens.

Essa afirmação não só justifica a importância do preconceito linguístico ser debatido em escolas, praças públicas e na sociedade em geral, mas também induz a reflexão sobre o que está implícita à prática desse tipo de preconceito.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa é de cunho qualitativo-interpretativista, por meio da análise de conteúdo. Foram selecionadas cinco imagens (*prints*) das redes sociais *Facebook, Twitter* e *Youtube*, a fim de ilustrar e confirmar a tese de que o preconceito linguístico é também disseminado nesses meios.

As imagens extraídas das redes sociais têm como conteúdo, postagens de perfis públicos e pessoais (nas postagens de páginas desvinculadas de perfis pessoais o nome foi preservado com uso do efeito ofuscar) ; comentários em vídeos e páginas; “memes”, além dediálogos públicos.

As imagens extraídas de redes sociais foram encontradas por meio de pesquisas com palavras chave (como *falar errado*, *preconceito linguístico* e *falar certo*); de vídeos e de páginas que têm conteúdo linguisticamente preconceituoso; de notícias jornalísticas que noticiaram casos de preconceito linguístico de grande repercussão midiática, que aconteceram em redes sociais.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para começar a discussão sobre as formas de propagação do preconceito linguístico nas redes sociais *online*, é preciso mostrar como é feita essa disseminação do preconceito e de que maneira vem ganhando proporções grandes e tão rapidamente. Para tanto, é preciso elencar que, nesse meio de comunicação especificamente, diferente da mídia televisiva, por exemplo, o público tem poder de fala. Quando é visto um vídeo, o público pode reagir a ele; quando é postada uma imagem, o público pode comentar sobre ela, aprovando ou desaprovando. Infelizmente, o que observamos foi a disseminação do preconceito linguístico também no meio da *web* – apesar de algumas pessoas se

mostrarem conscientes – pois a grande maioria das pessoas reproduz esse preconceito que nasce nas escolas, passa para a mídia televisiva e acabou migrando para a internet.

O *Youtube* é a rede social que mais se assemelha à televisão, sendo uma rede exclusiva de vídeos, em que surgiram os *vloggers* ou *youtubers* – pessoas que gravam vídeos de opinião sobre assuntos variados. Dentre esses assuntos, alguns *youtubers* têm o humor como pauta principal. Uma famosa *youtuber* tem como um dos quadros de seu canal no site o chamado "Não seja burro", que já introduz perfeitamente sobre o que o quadro se trata: puro preconceito linguístico. A "humorista", em seu quadro, zomba de variantes desprivilegiadas da língua, de forma que faça humor para seus telespectadores. Em grande parte das vezes, seu público concorda e aplaude a sua "correção" e sua atuação como "professora" na *web*, como mostra a imagem a seguir:

Imagem 1: reprodução do site Youtube; retirada em 17/10/2016.

Essa famosa *youtuber*tem 154.574 visualizações e 22.119 curtidas em apenas um de seus vídeos, além de 358.057 inscritos no seu canal até o momento dessa pesquisa. Alguns *youtubers* chegam a ter milhões de seguidores em seu canal e, com isso, acabam migrando para televisão, teatro e outros meios de comunicação. Com essa repercussão, os *vloggers* acabam ganhando a fama e levando como profissão seus canais nessa rede social.

A imagem 2 é de outra rede social: o *Twitter*. O *tweet* – postagem feita no site em questão – é de um famoso *Youtuber*, tido como um dos primeiros e mais importantes *vloggers* pelo público.

Imagem 2: reprodução do site *Twitter*; retirada em 27/06/2016.

A imagem acima retrata o discurso de muitas pessoas, comuns ou artistas, sobre o uso “correto” da Língua portuguesa. Ao usar a alternância entre “mas e mais” inúmeras vezes o *vlogger*busca dar ênfase ao “erro de português” muito comum na sociedade. Além disso, vincula o uso correto da língua em questão à faixa etária do falante, pois, ao questionar se o indivíduo tem mais de 8 anos de idade e ainda não sabe a diferença entre o uso das duas palavras (mais e mas) no cotidiano, logo não tem conhecimento suficiente para lidar com as responsabilidades de uma vida adulta, tanto que o *youtuber*termina seu *tweet*questionando “o que vc tá fazendo da sua vida?”.

Ademais, também é importante ressaltar a maneira com que o produtorestrutura seu texto: “PRECONCEITO LINGUISTICO... HAUAHAUAHAUA”. O artista usa de um recurso denominado *CapsLock* também para chamar a atenção para seu tweet, pois esse artifício é usado, na linguagem cibernética, para exprimir um sentimento (geralmente ironia ou raiva), ao que parece ser uma resposta a algum seguidor que o questionou pela prática do preconceito. Tudo isso, unido a uma representação de risos também em *capslock.*

Provavelmente, como consequência desse tipo de opinião preconceituosa, vemos um seguidor do *youtuber* comentando o *tweet* de um perfil público. Através da análise do

comentário do seguidor anônimo é possível inferir que o mesmo está duvidando da real existência do preconceito linguístico, quando escreve que "falar corretamente é preconceito linguístico", além de tentar julgar as discussões acerca dessa problemática social apenas como elemento usado para justificar o "uso errado" da Língua Portuguesa, quando o seguidor usa da interjeição "me poupe" para transmitir sua insatisfação com toda aquela discussão acerca do preconceito.

Mas, apesar de no caso acima, o famoso ser o preconceituoso, muitas vezes quem está nos holofotes também é vítima de preconceito linguístico. As redes sociais, por oferecerem maior liberdade de expressão para o público, também permitem que esse público fique mais próximo de pessoas famosas – como cantoras e cantores, atrizes e atores e assim sucessivamente. Muitas vezes, essa proximidade dá espaço para o assédio ultrajado de preconceito linguístico, como mostra a imagem abaixo:

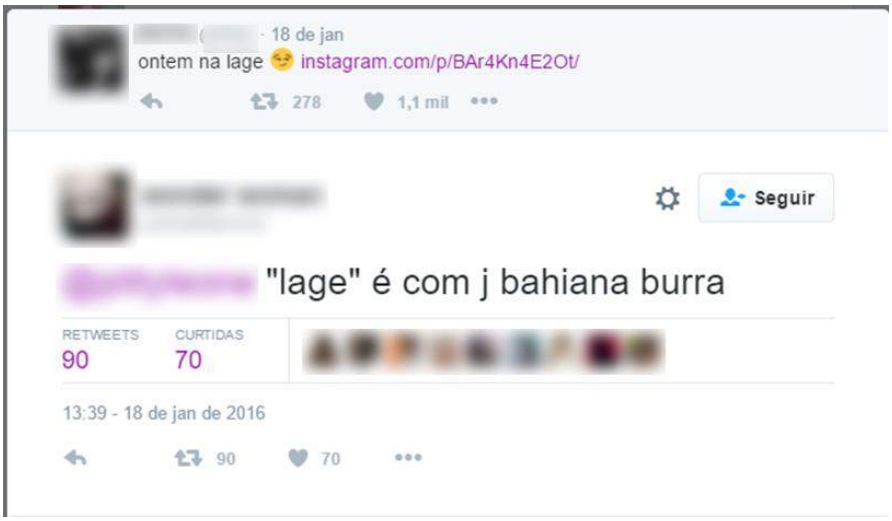


Imagem 3: reprodução do site *Twitter*; retirada em 27/06/2016.

A pessoa que fez a postagem com a palavra "lage" é uma braseileira famosa cantora de rock, conhecida em todo o Brasil. A cantora em questão é nordestina – especificamente, da Bahia, como observa a autora da ofensa, quando chama a artista de "baiana burra". Segundo Bagno (2007), o preconceito linguístico tem como uma de suas características o preconceito regional, principalmente com o povo nordestino, que tem seu

comportamento e sua fala tidos como “atrasados”, “pobres”, “retrógrados” como o autor observa ironicamente na citação:

> (...) o que está em jogo aqui não é a língua, mas a pessoa que fala essa língua e a região geográfica onde essa pessoa vive. Se o Nordeste é “atrasado”, “pobre”, “subdesenvolvido” ou (na melhor das hipóteses) “pitoresco”, então, “naturalmente”, as pessoas que lá nasceram e a língua que elas falam também devem ser consideradas assim... (BAGNO, 2007, p. 45)

A exclusão que o preconceito linguístico causa não existe apenas dentro das mídias sociais. O que acontece é um reflexo dessa realidade, uma reafirmação de que essa exclusão existe. No ano de 2016, ocorreu um caso que ficou famoso nas redes sociais: um médico escreveu em uma receita que não existiam as palavras “raôxis” ou “peleumonia”. O caso chocou muitas pessoas e serviu, de certa forma, para conscientizar as pessoas que o preconceito linguístico existe e precisa ser combatido. Na imagem4, pode-se observar a foto postada pelo médico, acompanhada dos comentários que foram feitos na foto por duas funcionárias do hospital. A imagem acompanha um zoom no “receituário” preconceituoso que o médico prescreveu:

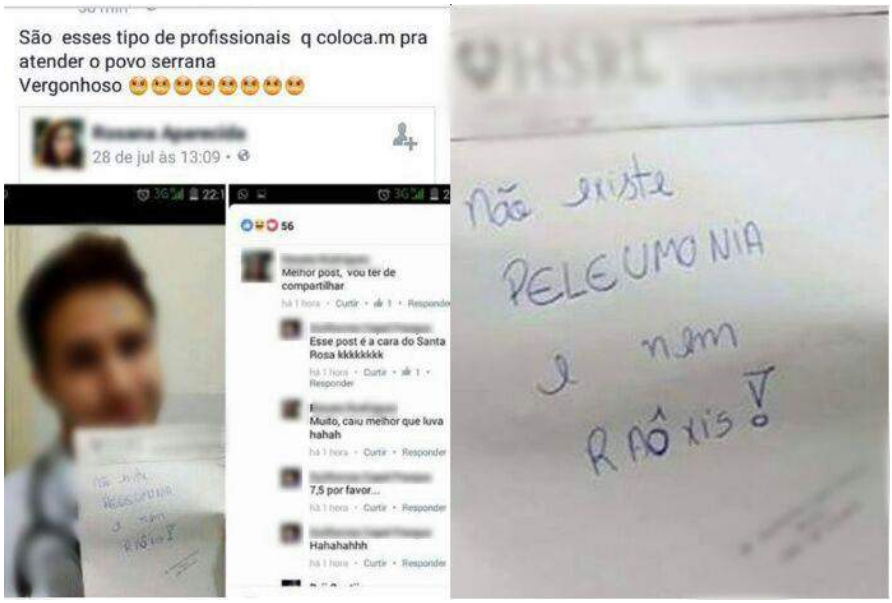


Imagem 4: reprodução do site *Facebook.*

Além das postagens em páginas e comentários ofensivos, nas redes sociais também são constantemente compartilhados os famosos “memes”, sendo essas imagens

de cunho humorístico, criados com fotos de alguma pessoa em específico ou imagens extraídas da internet.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se perceber, portanto, diante do *corpus* da pesquisa, que o preconceito linguístico é fortemente disseminado nas redes sociais e, como os outros preconceitos, precisa ser discutido para que haja uma conscientização da população, maior consumidora/disseminadora de preconceito veiculado nas mídias. Por esses fatos justifica-se a real necessidade de políticas públicas que ajudem no combate a esse mal social, assim como já existem políticas voltadas a outros preconceitos, fazendo com que essa discussão chegue a todos, e, com isso, promover a conscientização de que o preconceito linguístico é danoso e geralmente, por essa via, emanam outras formas de discriminar um falante.

b

5. BIBLIOGRAFIA

ALKMIN, Tânia M. Sociolinguística: Parte 1. In: MUSSALIM, Fernanda (Org.); BENTES, Anna Christina (Org.). Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras, v.2. Ed:1 São Paulo.Editora. Loyola, 2001.

BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico. O que é, como se faz. Ed: 49. São Paulo. Ed: Loyola, 2007.

COELHO, IzeteLehmkuhl. Et al. Sociolinguística. Cap. 2. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2012.

FIORIN, José Luiz. José Luiz Fiorin. Introdução a Linguística I – Objetos Teóricos. Ed: 6. São Paulo. Editora. Contexto, 2010.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006. p. 151-196.

MOLLICA, Maria Cecília; Maria L. Braga. Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação. São Paulo. Ed Contexto. 2003

SCHERRE,Marta. O Preconceito Linguístico Deveria Ser Crime. Revista Galileu. Disponível em http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI110515-17774,00-O+PRECONCEITO+LINGUISTICO+DEVERIA+SER+CRIME.html**,** em 24/10/2016, às 1854.

O DISCURSO SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA MÍDIA: INTOLERÂNCIA E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Mayara Alexandra Oliveira da Cruz (UEPA)[1]
Sueli Pinheiro da Silva (UEPA) [2]

RESUMO: Este trabalho aborda o discurso sobre o preconceito linguístico na mídia considerando as perspectivas da intolerância e da violência simbólica. O objetivo é analisar o discurso sobre o preconceito linguístico por meio de textos escritos veiculados nas mídias digital e impressa, visando à desconstrução desse preconceito por meio dos estudos sociolinguísticos e ligados às questões ideológicas. Para tanto, utiliza-se como metodologia a pesquisa qualitativa e descritiva, baseada na análise crítica e interpretativa de textos que circulam na mídia e perpetuam noções equivocadas acerca da língua portuguesa, produzidos por pessoas que apresentam grande destaque no cenário brasileiro, situadas em grupos intelectuais prestigiados, e que são, pois, formadoras de opinião. As discussões feitas para embasar esta pesquisa baseiam-se, sobretudo, em Bagno (2007, 2015), Bourdieu (1982, 1983), Leite (2008) e Scherre (2008). Os resultados obtidos apontam para o fortalecimento da ideologia do preconceito linguístico, com a mídia exercendo um importante papel nisso. A relevância dessa pesquisa consiste, portanto, na discussão e desvelamento do preconceito linguístico reproduzido na mídia.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Preconceito Linguístico; Mídia.

This work presents the discourse about linguistic prejudice in the media considering the prospects of intolerance and symbolic violence. The aim is to analyze the discourse about linguistic prejudice through written texts conveyed in digital and print media, aiming at the deconstruction of this prejudice through sociolinguistic studies linked to ideological issues. The methodological procedures are qualitative and descriptive based in critical and interpretive analysis of texts circulating in the media and perpetuate misconceptions about the Portuguese language, produced by people who have great prominence in the Brazilian scene, belonging to the intellectual groups prestigious, and so form opinion. The arguments made to support this research are based mainly in Bagno (2007, 2015), Bourdieu (1982, 1983), Leite (2008) and Scherre (2008). The results point to the strengthening of the ideology of linguistic prejudice, with the media playing an important role. Therefore, the relevance of this research is in discussion and unveiling of linguistic prejudice reproduced in the media.

KEYWORDS: Discourse; Linguistic Prejudice; Media.

[1] mayocrux@gmail.com
[2] suelipinheiro2011@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge a partir da percepção de que o preconceito linguístico é pouco discutido na sociedade, de modo que se camufla nos discursos e promove, em relação a isso, um silenciamento nas pessoas. Este silenciamento não faz deste preconceito menos agressivo que os demais, sobretudo porque afeta íntima e socialmente o sujeito por meio da linguagem, que "é o que o homem tem de mais íntimo e o que representa a sua subjetividade" (LEITE, 2008, p. 13).

Entretanto, qual é o papel da mídia na reprodução do preconceito linguístico? Devemos atentar para o fato de que a mídia atua representando os interesses da elite dominante, constituindo-se como um dos agentes de padronização da norma-padrão, ao lado de outras instâncias (escola e a literatura, por exemplo).

Outra questão diz respeito ao pouquíssimo espaço que os linguistas - pessoas que estudam cientificamente a linguagem - possuem na mídia. Quando se trata de assuntos relacionados à língua, todos opinam e apelam para o senso comum, expressando opiniões equivocadas. Jornalistas, políticos e pessoas com formações diferentes da formação dos linguistas perpetuam noções falaciosas acerca da língua, em programas televisivos, revistas, jornais ou internet.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o discurso sobre o preconceito linguístico por meio de textos escritos veiculados nas mídias digital e impressa, visando à desconstrução desse preconceito, por meio dos estudos sociolinguísticos e referentes às questões ideológicas. A partir de então, seguem os objetivos específicos:

- Caracterizar as principais ideias que compõem o preconceito linguístico;

- Identificar palavras, frases e/ou argumentos indicativos de preconceito linguístico em textos escritos veiculados nas mídias digital e impressa.

Dessa forma, as considerações feitas ao longo desta pesquisa serão ancoradas, principalmente, em Bagno (2007 e 2015), Bourdieu (1982 e 1983), Leite (2008) e Scherre (2008).

1.1 Língua e relações de poder

O vínculo entre língua e poder é destacado pelo semiólogo francês Barthes (1977, p. 11): “esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem — ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua”. Assim, o poder está imbricado na língua, porque ela é uma classificação e “toda classificação é opressiva”.

Para Barthes (1977, p. 13), “a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer”. Mais do que um simples meio de comunicação, a língua “é um poderoso instrumento de controle social, de manutenção ou ruptura dos vínculos sociais, de preservação e destroçamento das identidades individuais, de promoção ou de humilhação, de inclusão ou exclusão.” (BAGNO, 2007, p. 83).

De acordo com Bakhtin e Volochínov (1997, p. 127), “a *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*”.

Podemos, então, dizer que a língua não é um espaço neutro de comunicação, uma vez que possui essência política. Assim, “os usos linguísticos podem ser o espaço da pertença, mas também da exclusão, da separação e até da eliminação do outro” (FIORIN, 2009, p. 164). Além disso, os discursos que circulam socialmente são marcados pelas relações de poder, sendo manifestações de ordens política e ideológica.

1.2 Mídia, língua e violência simbólica

Anteriormente, comentamos sobre o poder da mídia de influenciar a sociedade, sobretudo no que diz respeito às questões linguísticas. Agora, iremos fortalecer esta afirmação a partir da visão de Althusser (1989, p. 44), que classifica a mídia como um dos

Aparelhos Ideológicos de Estado (doravante AIE), sendo chamada de “AIE da Informação”, que abrange, por exemplo, a imprensa, o rádio, a televisão, etc.

Os AIE pertencem, em sua maioria, ao domínio do privado e funcionam predominantemente pela ideologia e, às vezes, pela repressão:

> Os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica (...) Se os AIE «funcionam» de maneira massivamente prevalente pela ideologia, o que unifica a sua diversidade é precisamente este funcionamento, na medida em que a ideologia pela qual funcionam é sempre unificada apesar das suas contradições e da sua diversidade, na ideologia dominante, que é a da «classe dominante» (ALTHUSSER, 1989, p. 47-48).

Além disso, a estrutura das relações de produção linguística é baseada na relação de força simbólica dos interlocutores, isto é, no seu capital de autoridade, afinal, “a língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos” (BOURDIEU, 1983, p. 5-6).

Na concepção deste autor, a língua é um bem simbólico, que se associa aos valores simbólicos daqueles que a falam, ou seja, “uma língua vale o que valem aqueles que a falam, isto é, o poder e a autoridade, nas relações de força econômicas e culturais” (BOURDIEU, 1983, p. 11).

A escola, os gramáticos e a mídia, por exemplo, contribuem para a relação de dominação linguística, haja vista que tratam a norma-padrão como sinônimo de língua portuguesa. Segundo Bourdieu (1983, p. 11), “a língua dos gramáticos é um artefato que, universalmente imposto pelas instâncias de coerção lingüísticas, tem uma eficácia social na medida em que funciona como norma, através da qual se exerce a dominação dos grupos”.

Neste contexto, em que a língua é considerada um bem simbólico e utilizada para oprimir, há um importante conceito criado por Bourdieu, o de violência simbólica, que é o modo de imposição e inculcação que explica e descreve o processo pelo qual a classe dominante impõe a sua cultura, a ideologia, o modo de vida, os hábitos e, é claro, a

língua, à classe dominada, que não se percebe como vítima desta violência, considerando a situação natural.

De acordo com Bordieu e Passeron (1982, p. 19, grifo dos autores), "*todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta a sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força*".

Ademais, a violência simbólica é exercida pelo Estado e outras instituições (mídia, escola, sistema jurídico, etc.) e baseia-se na imposição da cultura da elite como legítima, na criação de uma identidade única, sendo as culturas das classes desfavorecidas menosprezadas, de forma que suas identidades sejam fragilizadas:

Dessa maneira, a língua é utilizada como um recurso de violência simbólica, visto que a classe privilegiada, por meio das suas instâncias (escola, mídia, sistema político, etc.), busca impor a norma-padrão - considerada como a "língua legítima" - a todos os brasileiros, que não percebem esta opressão, logo, quem não domina esta norma é excluído e marginalizado socialmente.

1.3 As faces do preconceito linguístico

Neste momento, abordaremos algumas noções que caracterizam o preconceito linguístico, materializadas nos discursos que circulam na sociedade. Para isto, apresentaremos os principais mitos deste preconceito, propostos por Bagno (2015).

Antes, porém, precisamos destacar que o preconceito linguístico reflete atitudes de diversas ordens, não somente linguística, mas política, ideológica, e, sobretudo, social:

> O preconceito e a intolerância lingüísticos revelam o comportamento de um falante diante da linguagem de outro e é, pois, um fato de *atitude lingüística.* Como tudo o que diz respeito à linguagem, a atitude lingüística não pode apenas ser interpretada como um assunto puramente pertinente ao domínio da língua. Antes de tudo, como sabemos muito bem, a linguagem é social, plena de valores, é axiológica e, por meio dela, consciente ou insconscientemente, o falante mostra sua ideologia (LEITE, 2008, p. 13-14).

Este preconceito é mais difícil de ser percebido e advém da rejeição à diferença, provocando atitudes intolerantes quanto aos usos linguísticos do outro:

> A característica fundamental da intolerância lingüística é veicular a agressividade verbal contra alguém em razão da linguagem que usa. Desse modo, o agressor desqualifica o agredido, usando como argumento um fato qualquer de linguagem, que pode ser uma falha gramatical, uma palavra mal escolhida, o sotaque, ou qualquer uso linguístico que dê espaço à crítica. É comum os intolerantes afirmarem que as falhas apontadas mostram defeitos maiores do *outro*, tal como a dificuldade de raciocínio, a falta de clareza na exposição das idéias, a dificuldade de pensar de modo organizado ou, até mesmo, a incapacidade de pensar (LEITE, 2008, p. 134).

O primeiro mito proposto por Bagno (2015, p. 25) é "o português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente", que não reconhece a diversidade linguística do português brasileiro, sendo fomentado pela escola, que busca "impor sua norma linguística como se fosse, de fato, a língua comum a todos os mais de 200 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação econômica, de seu grau de escolarização etc." (BAGNO, 2015, p. 26).

Há ainda o mito baseado na ideia de que "Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português", que demonstra o sentimento de inferioridade e dependência que os brasileiros sentem em relação aos nativos de Portugal:

> O brasileiro sabe o português, sim. O que acontece é que nosso português é *diferente* do português falado em Portugal. Quando dizemos que no Brasil se fala *português*, usamos esse nome simplesmente por comodidade e por uma razão histórica, justamente a de termos sido uma colônia de Portugal. Do ponto de vista linguístico, porém, a língua falada no Brasil já tem uma *gramática* – isto é, tem regras de funcionamento – que cada vez mais se diferencia da gramática da língua falada em Portugal (BAGNO, 2015, p. 43)

Outro mito que está diretamente ligado a esta noção de que o "brasileiro não sabe português" é o "português é muito difícil". Para Scherre (2008, p. 89), "quando um falante nativo de uma língua explicita o sentimento de que *não sabe falar a sua própria língua*, ele de fato está confundindo a *sua língua* com a gramática normativa de parte da sua língua".

Também predomina na sociedade a ideia de que "é preciso saber gramática para falar e escrever bem", sendo, inclusive, veiculadas por muitos professores de língua portuguesa e nas gramáticas normativas. Se fosse assim, "todos os gramáticos seriam grandes escritores (o que está longe de ser verdade), e os bons escritores seriam especialistas em gramática" (BAGNO, 2015, p. 92).

Esta concepção também trata a língua como subordinada à gramática normativa, que se constitui em um instrumento de poder e exclusão social. Assim, falantes e escritores da língua precisam da gramática para se manifestarem “corretamente” e tudo o que não se encontra na gramática “não” é língua portuguesa. Logo, é um equívoco dizer que se deve ensinar gramática para melhorar o desempenho linguístico dos alunos:

Para sermos bons produtores de textos e leitores, “não precisamos do conhecimento consciente de toda a nomenclatura ou de todas as particularidades da descrição lingüística ou da prescrição normativa” (SCHERRE, 2008, p. 141). Aprende-se a ler, lendo; lendo textos que façam sentido. Aprende-se a escrever, escrevendo; escrevendo textos dos mais diversos gêneros, atendendo às diferentes intenções comunicativas.

Existe também o mito que afirma que “o domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social”. Conforme Bagno (2015, p. 106):

> O mero domínio da norma-padrão não é uma fórmula mágica que, de um momento para outro, vai resolver todos os problemas de um indivíduo carente. É preciso garantir, isso sim, o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde e à habitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo o respeito.

Portanto, é cada vez mais evidente que tratar de língua é tratar de política e que estas reflexões precisam sempre se articular com as posturas dos linguistas e professores de língua portuguesa visando à democratização linguística e social.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva, baseada na análise crítica e interpretativa de dois textos escritos que perpetuam as concepções do preconceito linguístico, reproduzidos pelas mídias digital (internet) e impressa (revista *Veja*). São textos que apresentam grande circulação e repercussão, produzidos por pessoas que apresentam grande destaque no cenário brasileiro, situadas em grupos intelectuais prestigiados, e que, portanto, são formadoras de opinião.

2.1 Análise dos textos

Os textos são analisados a partir da Sociolinguística qualitativa, por meio dos pressupostos de Bagno (2015) acerca da mitologia do preconceito linguístico (noções falsas sobre a língua portuguesa que estão impregnadas na nossa cultura) e de considerações referentes às questões ideológicas.

Em cada texto analisado, tentamos descontruir estas concepções equivocadas sobre a língua por meio dos estudos sociolinguísticos, de modo que haja o confronto do discurso do senso comum em relação ao discurso científico, além de relacionarmos estes discursos às reflexões ideológicas.

O primeiro texto que será analisado é uma notícia, publicada em 17 de maio de 2011, no site do jornal *Zero Hora*, e traz uma fala de Cristovam Buarque.

> **País não pode criar apartheid linguístico, diz Cristovam Buarque sobre livro do MEC com erros**
>
> Senador criticou a distribuição de livros didáticos que trazem frases como "nós pega o peixe"
>
> O senador e ex-ministro da Educação Cristovam Buarque (PDT-DF) criticou ontem a distribuição de livros didáticos, autorizados pelo Ministério da Educação (MEC), que admitem o ensino da língua portuguesa com erros de gramática. Segundo ele, o país não pode criar duas línguas, fortalecendo, assim, o que chamou de *apartheid* linguístico.
>
> — Permitir a criação de dois idiomas, o português dos condomínios e dos shoppings e o português das ruas e dos campos, é quebrar o que há de mais substancial na unidade de um povo. Permitir duas línguas é fortalecer o apartheid brasileiro — afirmou na segunda-feira, em pronunciamento no Plenário do Senado. Para Buarque, é preciso quebrar o preconceito contra aqueles que não falam bem a língua oficial. Uma saída para isso, segundo ele, é ensinar a todos o português correto. Segundo ele, o povo e a elite precisam aprender a língua oficial e sem erros. Em concursos públicos e vestibulares, lembrou o senador, não são aceitos os erros de gramática. (...)

Esta notícia faz referência ao episódio do livro didático “Por uma vida melhor”, da autora Heloísa Ramos, que foi adotado pelo Ministério da Educação (MEC) para a

modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este livro, bastante criticado por "defender erros de português", foi distribuído, em 2011, para aproximadamente 500 mil estudantes de 4.236 escolas, de acordo com dados do MEC.

Na verdade, este livro didático apresentava um capítulo destinado ao tratamento da variação linguística. Ocorre que, desde aquela época, todos os livros didáticos já abordavam a variação linguística no ensino de língua portuguesa. Assim, não houve nenhuma "inovação", porém, provocou muita polêmica na mídia. Várias pessoas posicionaram-se contra à distribuição do livro e era comum encontrarmos notícias veiculadas nos meios de comunicação como, por exemplo, "MEC distribui livro com erros de português" e "Livro distribuído pelo MEC defende errar concordância".

Dentre as pessoas que foram contrárias à distribuição do livro, está Cristovam Buarque, senador e ministro da Educação durante o governo Lula. Como vimos no texto, ele defende que não se pode fortalecer o "apartheid linguístico" no Brasil, ou seja, não se deve permitir a criação de duas línguas, pois quebraria o elemento mais importante da unidade de um povo. Identificamos, portanto, um dos mitos do preconceito linguístico: "O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente".

Os estudos linguísticos já comprovaram que não existem línguas uniformes e inertes, logo, a homogeneidade linguística é irreal, afinal, "toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico, etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística etc.)" (BAGNO, 2015, p. 27).

Quanto à suposta quebra da unidade de um povo devido à existência do "português dos condomínios e dos shoppings e o português das ruas e dos campos", conforme a afirmação do político, destacamos as reflexões de Sobral (2011, p. 24):

> As variedades linguísticas "da rua" têm seu lugar, porque a diversidade enriquece a cultura e isso exige respeito ao seu valor intrínseco e a seu direito de existência, para além de alienadas teorias elegantes, além de refletir a diversidade do próprio país. Excluir a "língua da rua" ou a língua dos corredores ou da tradução, da academia**,** da comunicação oficial etc. é algo que repugna, pois a coexistência dessas modalidades é vital para o dinamismo na estabilidade, a unidade na diversidade, a dialética dialógica centrífugo-centrípeto, que é a vida da língua. Empenhar-se em menosprezar ou abolir uma ou outra dentre elas é inaceitável. As

> variedades “da rua” e os experimentalismos linguísticos dos escritores, e mesmo certos exageros acadêmicos e antiacadêmicos, contribuem para a diversidade sem acabar com a unidade. Uma língua nacional é a contribuição de todas as forças sociais, dispersivas e integrativas, que incidem sobre os usos da língua e as atitudes linguísticas.

Além disso, o ex-ministro da Educação defende que o “português correto” deve ser ensinado a todos. Inferimos, então, a existência do “português incorreto”. O discurso do “certo” e do “errado” na língua é bastante forte e denota caráter ideológico, opressor e segregador:

> O perigo inerente ao uso de categorias como “certo” e “errado” no caso da língua é a exclusão que isso implica: quem usa o dito “errado” e não tem condições de sair dessa situação por si, já que se trata de um problema social, acaba por assumir uma identidade de pessoa inferior. E quem usa o “certo” pode arvorar-se o direito de ditar o que pode e deve, e o que não pode e não deve, ser dito – partindo de categorias estáticas que são infiéis ao dinamismo da linguagem (SOBRAL, 2011, p. 20).

Ressaltamos que a variedade prestigiada deve sim ser ensinada à população, porém de maneira adequada, eficiente, sem desrespeitar e discriminar as suas variedades linguísticas:

> Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de um sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais (SOARES, 1993, p. 78).

Por conseguinte, percebemos o quão grave é o preconceito linguístico na nossa sociedade, na medida em que é vociferado por uma pessoa que atuou como ministro da Educação, algo bastante contraditório, sobretudo se considerarmos que vai de encontro às orientações oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, um documento publicado pelo MEC, acerca das questões linguísticas.

Agora, vemos três capas da revista *Veja*, também constituídas de ideias preconceituosas acerca da língua. Da esquerda para a direita, a primeira capa é de uma edição de novembro de 2001; a segunda foi publicada em setembro de 2007 e a terceira, em agosto de 2010.

Capas da Revista Veja

Imediatamente, associamos estas três capas aos seguintes mitos do preconceito linguístico: “é preciso saber gramática para falar e escrever bem” e “o domínio da norma padrão é um instrumento de ascensão social”, que podem ser observados quando lemos: “falar e escrever certo”, “falar e escrever bem: rumo à vitória”, “como o domínio da língua impulsiona a carreira” e “os 10 erros de português que arruínam suas chances”, por exemplo.

Ademais, notamos os subtítulos: “o brasileiro tem dificuldade de se expressar corretamente. Mas está fazendo tudo para melhorar, porque precisa disso na profissão, nos negócios e na vida social” e “expressar-se com clareza e elegância é essencial para avançar na vida”. Logo, é muito evidente a postura intolerante da *Veja* em relação à língua utilizada pelos brasileiros:

Também há a ideia da ascensão social relacionada ao “falar e escrever bem/certo”, que ocorreria pelo domínio das regras da gramática tradicional. Ora, todos os usuários da língua portuguesa sabem a sua língua. A tarefa da escola é desenvolver esse conhecimento que os alunos já possuem, além, é claro, de trabalhar vários e diferenciados usos daquilo que eles já sabem. Então, trata-se de envolvê-los no mundo do letramento, visto que saber gramática normativa não implica a inserção desses sujeitos nas práticas de leitura e escrita.

Desse modo, saber a norma-padrão não garante ascensão social, não possibilita aprender usar a língua em seus aspectos funcionais nem permite a apropriação de todos os gêneros que circulam na sociedade. É a atividade constante de ler e escrever textos que insere o cidadão no universo letrado. Assim, é incoerente dizer que "o domínio da língua impulsiona a carreira", quando "língua" significa "gramática normativa". Os falantes do português são, pois, vítimas da violência simbólica, já que não percebem a opressão à qual estão submetidos, e, inclusive, fortalecem-na, agindo como "cúmplices" dos opressores:

> O que é incontestável e paradoxal é que há uma imensa quantidade de brasileiros, desses que "não sabem português" e que, em tese, não teriam acesso aos bons empregos, que estão em seus postos, devidamente empregados. Paradoxal é verificar que essas pessoas, levadas pela ideia de que "não sabem português", alimentam a indústria editorial desses manuais que "ensinam os brasileiros a falar e escrever melhor" (LEITE, 2003, p. 180).

Este fato se torna mais grave por ser reproduzido pela revista *Veja*, que possui ampla circulação e repercussão nacional. Do ponto de vista político e ideológico, atentamos para o caráter elitista, conservador e reacionário dessa revista, ligada à extrema-direita. Assim, o discurso que ela veicula é o discurso da sua classe social, que é o discurso hegemônico, com o objetivo de reforçá-lo, convencer o seu público-alvo, e, assim, colaborar para a manutenção do status-quo. A palavra, é, pois, ajustada ao seu interlocutor:

> Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1997, p. 113).

Portanto, as três capas da revista *Veja* perpetuam a confusão já existente na sociedade sobre língua e gramática normativa, pois as tratam como sinônimos. Ressaltamos, ainda, que esta confusão é propositadamente reforçada, considerando as questões políticas e ideológicas que permeiam esta revista.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos textos, produzidos por pessoas da classe privilegiada e veiculados em importantes meios de comunicação, notamos a grande presença de questões políticas e ideológicas, afinal, a língua não é neutra. São, pois, repletos de crenças, valores e modos de pensar, de maneira que veiculam ideias arraigadas na nossa sociedade, que, praticamente, não são questionadas, debatidas e/ou desconstruídas, talvez pelo fato do preconceito linguístico ser, na verdade, um preconceito de ordens social, política, cultural, etc.

Contudo, independentemente do preconceito linguístico refletir questões sociais, políticas e ideológicas, por exemplo, acreditamos que isto não exime os linguistas, como pessoas que estudam cientificamente a linguagem, de assumir o compromisso acadêmico e, principalmente, ético, de combater e resistir a este preconceito, afinal,

> É das tarefas mais nobres lutar publicamente contra o preconceito lingüístico e não deixar que pessoas possam ser menosprezadas pela forma sua forma de falar. É finalmente tarefa das mais nobres lutar por democracia lingüística: é preciso dar vez e voz a todas as falas, incluindo-se entre elas as falas que não têm prestígio, erroneamente denominadas de erradas (SCHERRE, 2008, p. 13).

Neste processo de luta, a mídia deveria ter um papel fundamental, por meio da divulgação das pesquisas linguísticas, na concessão de maior espaço aos linguistas, em programas televisivos, blogs, colunas de jornais e revistas, etc., para que divulguem suas investigações e, assim, possibilitem o acesso destes conhecimentos a tais perspectivas à sociedade.

Portanto, a relevância dessa pesquisa consiste na discussão e desvelamento do preconceito linguístico reproduzido na mídia, em que a linguagem é utilizada como um veículo de ideologias, funcionando como instrumento de violência simbólica pelo grupo dominante, que impõe um modelo de língua “correta” aos brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevič. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (org.). **Bourdieu** – Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. vol. 39. p.156-183.

FIORIN, José Luiz. **Língua, discurso e política**. *Revista Alea*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, 2009, p. 148-165.

LEITE, Marli Quadros. **Intolerância e linguagem**: um estudo de caso. *Revista ANPOLL*, n. 14, 2003, p. 175-188.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SILVA, José Otacílio da. Bourdieu. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso**: perspectivas téoricas. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-181.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 10. ed. São Paulo: Ática, 1993.

SOBRAL, Adair. Língua nacional, gramática, variação: algumas implicações para o ensino de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira (org.). **Linguística Aplicada**: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 2011. p. 19-46.

Disponível em: http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2011/05/pais-nao-pode-criar-apartheid-linguistico-diz-cristovam-buarque-sobre-livro-do-mec-com-erros-3313764.html. Acesso em 14 de março de 2015.

REGULARIDADES E INSTABILIDADES DE SENTIDOS: AS POSSIBILIDADES HISTÓRICAS NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DOS PESCADORES ARTESANAIS DA VILA DO TREME

Roseli da silva Cardoso(UFPA)[1]

RESUMO: Este artigo resulta das leituras e discussões acerca dos estudos teóricos empreendidos na disciplina Tópicos Avançados de Linguística: discurso e identidades, ministrada pela professora Drª Ivânia dos Santos Neves do programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará- Campus de Belém. Tem como objetivo colocar em prática a metodologia avançada da análise do discurso para interpretação dos sentidos socialmente produzidos e manifestados na materialidade discursiva em uma determinada sociedade. Nesta perspectiva, as narrativas que serão analisadas foram coletadas no ano de 2014, elas fazem parte de minha pesquisa e estão disponíveis na íntegra na minha dissertação de mestrado intitulada “Os saberes da gente do mar: o imaginário e as experiências de vida dos pescadores da vila do Treme, Bragança (PA)”, do programa de pós-graduação Linguagens e saberes na Amazônia da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, orientada pelo professor Doutor José Guilherme dos Santos Fernandes. Dissertação defendida e aprovada em maio do ano de 2015.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Discurso; Sociedade; Pescadores.

ABSTRACT: This article results from the readings and discussions about the theoretical studies undertaken in the discipline Advanced Topics in Linguistics: discourse and identities, taught by Professor Ivânia dos Santos Neves of the post-graduate program in Letters of the Federal University of Pará - Campus de Belém. It aims to put into practice the advanced methodology of discourse analysis for the interpretation of the senses socially produced and manifested in the discursive materiality in a given society. In this perspective, the narratives to be analyzed were collected in the year 2014, they are part of my research and are available in full in my dissertation entitled "The knowledge of seafarers: the imaginary and life experiences of the fishermen of the Treme village, Bragança (PA), "of the post-graduate program Languages and Knowledge in the Amazon of the Federal University of Pará, Bragança Campus, guided by Professor José Guilherme dos Santos Fernandes. Dissertation defended and approved in May of the year 2015.

KEYWORDS: Language; Speech; Society; Fishermen.

INTRODUÇÃO

[1] Doutoranda do programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará – UFPA, campus de Belém- roselicrds008@gmail.com

O presente estudo fundamenta-se nas teorias francesas da Análise do Discurso (doravante AD), a partir dos fecundos conceitos de Foucault (1969) acerca do discurso e Pollak (1989) sobre a memória coletiva. Isso se justifica porque nosso objeto de análise é composto pelas narrativas orais dos pescadores da vila do Treme, o qual possibilita perfeitamente um estudo das práticas discursivas presentes na memória coletiva da referida comunidade. Nesse sentido, propõe-se uma ousada empreitada: estudar a linguagem na sua complexa exterioridade conjugando pesquisa de campo e Análise do Discurso, o saber local em diálogo com o saber universal.

Nesta perspectiva, apresento uma breve abordagem sócio-histórica dos pescadores da vila do Treme por meio de princípios teóricos e procedimentos analíticos da AD, com o objetivo de estabelecer a relação entre linguagem, discurso e construção de identidades nas práticas discursivas e possibilidades históricas a partir da materialidade discursiva composta por regularidades e instabilidades de sentidos presentes na memória coletiva dos sujeitos deste estudo.

Uma vez apresentado o objetivo deste artigo, faz-se necessário indicar sua estrutura. A priori, pretende-se destacar as categorias teóricas acerca dos conceitos da AD, tais como: formação discursiva, raridade, exterioridade, acúmulo e política tecnológica do corpo nas relações de poder e saber; posteriormente, os estudos sobre a memória coletiva, memória subterrânea, memória em disputa e memória oficial. Em seguida, a apresentação do objeto de análise, sua localização, caracterização e sujeitos pesquisados. Finalmente, a análise da materialidade discursiva dos pescadores artesanais na conjuntura social da vila do Treme- Bragança-PA.

CATEGORIAS TEÓRICAS

Os princípios teóricos que orientam este artigo estão centrados no funcionamento do discurso com base nos conceitos de Michel Foucault encontrados em Arqueologia do Saber (1969) e Vigiar e punir (1975) e da memória coletiva de Michel Pollak (1989). Nesse sentido, primeiramente, destaco uma abordagem acerca do que se entende por discurso, o qual é empregado por diferentes acepções. Contudo, aqui, entende-se o discurso numa perspectiva histórica, considerando os conceitos Foucaultiano de

descontinuidade, de ruptura e de limiar[2]. Em outros termos, significa voltar o olhar do analista para a descrição dos acontecimentos discursivos, diferentemente da descrição e análise da língua, uma vez que este estuda um conjunto finito de regras que autoriza um conjunto infinito de desempenhos. A noção de campo dos acontecimentos discursivos corresponde a um conjunto finito de possibilidades discursivas. Conforme definição de Foucault:

> O campo dos acontecimentos discursivos, em compensação, é um conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas; elas bem podem ser inumeráveis e podem, por sua massa, ultrapassar toda capacidade de registro, de memória, ou de leitura; elas constituem, entretanto, um conjunto finito (FOUCAULT, 2012, p. 33).

Na realidade, essa definição coloca em evidência um questionamento apontado pelo autor acima citado: como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar? A esse respeito, Foucault chama a atenção para a intenção do sujeito falante, como uma atividade consciente, aquilo que ele quis dizer, mas também, o inconsciente que emerge involuntariamente num discurso quase imperceptível nas fraturas de suas palavras manifestas. Assim, estudar os acontecimentos discursivos significa reconstruir um outro discurso, descobrir o texto invisível e a palavra muda nos interstícios discursivos para tentar compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de uma determinada situação, uma vez que “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não o reconduz às leis de um devir estranho” Foucault (p.144). Desse modo, pode-se apreender outras formas de regularidade e outros tipos de relações entre enunciados ou grupo de enunciados, livres de agrupamentos considerados como unidades naturais, imediatas e universais. Portanto, para aparecer, em sua pureza, o espaço em que se realizam os acontecimentos discursivos, Foucault (2012, p. 35) adverte que “não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações.”

[2] A noção de descontinuidade era o estigma da dispersão temporal que o historiador se encarregava de suprimir da história. Seria a atitude de apagar os acontecimentos dispersos, acidentes, descobertas, rupturas, o limiar de um funcionamento para garantir a continuidade dos acontecimentos. (FOUCAULT, 2012, p. 10)

Nessa perspectiva, para compreender tais “jogos de relações” presentes nos acontecimentos discursivos dos pescadores artesanais será imprescindível entender o conceito de formação discursiva, indiretamente sugerido por Foucault em Arqueologia do Saber. Trata-se de descrever

> Um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção que se trata de uma formação discursiva (...). (FOUCAULT, opus cit. p. 47)

Uma formação discursiva se inscreve num sistema de dispersão dos sujeitos da enunciação realizados no tempo e no espaço em uma determinada época, por isso o caráter social, histórico, geográfico e linguístico da função enunciativa, isto é, ela define o que pode e deve ser dito a partir de uma posição numa conjuntura dada. Isso confere o aspecto limitado da quantidade de enunciações efetivamente proferidas em uma certa posição no interior das práticas discursivas.

Dada a complexidade de uma formação discursiva e sua inscrição na história, a AD aponta uma variedade indefinida do que realmente seja uma memória discursiva. Por essa razão, destaco brevemente o que sugere Courtine (1981) ao relacionar o conceito de formação discursiva em Pêcheux e Foucault, para ele a memória discursiva está ligada às condições sociais, história e cognitivas de produção dos discursos que participam da elaboração e da circulação de produções verbais de sujeitos social e culturalmente situados.

Para compreender a complexidade exposta acima, faz-se necessário ressaltar os conceitos de raridade, exterioridade e acúmulo, uma vez que a análise do discurso está sob o duplo signo da totalidade e da pletora. Visão foucaultiana que mostra como os diferentes textos remetem uns aos outros, se organizam em uma figura única, diz ainda que tais textos entram em convergência com instituições e práticas, e carregam significações que podem ser comuns a uma determinada época. Considerados como expressão de uma totalidade, substituindo a diversidade das coisas ditas por “uma espécie de grande texto uniforme, ainda jamais articulado e que, pela primeira vez, traz à

luz o que os homens haviam “querido dizer”, não apenas em suas palavras e seus textos, seus discursos e seus escritos,” mas sobretudo, enfatiza Foucault, “nas instituições, práticas, técnicas e objetos que produzem”. Em resumo, nessa relação de “sentido” implícito, soberano e comunitário, como define o autor, os enunciados aparecem em superabundância, brotam através das formulações manifestas, mas ao mesmo tempo, esse sentido se esconde sobre o que aparece e secretamente o desdobra, posto que “cada discurso encobria o poder de dizer algo diferente do que ele dizia e de englobar, assim, uma pluralidade de sentidos: pletora do significado em relação a um significante único.” (FOUCAULT, 2012, p.145)

Do exposto acima, depreende-se que para a análise dos enunciados e das formações discursivas deve-se estabelecer uma lei de raridade, visto que cada enunciado ocupa um lugar singular que só a ele pertence, demarca sua localização e se isola na dispersão geral dos enunciados. Nas palavras de Foucault

> Essa raridade dos enunciados, a forma lacunar e retalhada do campo enunciativo, o fato de que poucas coisas, em suma, podem ser ditas explicam que os enunciados não sejam, como o ar que respiramos, uma transparência infinita; mas sim coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos; para as quais preparamos circuitos preestabelecidos e às quais damos uma posição dentro da instituição. (...) Por serem raros os enunciados recolhemo-los em totalidades que os unificam e multiplicamos os sentidos que habitam cada um deles. (FOUCAULT, 2012, p. 147)

Uma vez afirmada a raridade dos enunciados, estudar o discurso é, simultaneamente, contemplar sua plenitude e sua riqueza indefinida, pois ele tem suas regras de aparecimento e suas condições de apropriação e utilização. Essa característica coloca o enunciado no espaço de relação de poder, como objeto de uma luta política institucionalizada, no jogo de uma exterioridade, ou seja, no conjunto das coisas ditas, nas relações, regularidades, transformações e entrecruzamentos verificáveis que indicam o lugar singular de um sujeito falante. Assim, a análise enunciativa se dirige a formas específicas de acúmulo que não podem ser identificadas como interiorização de uma lembrança ou totalidade fechada, mas segundo a dispersão de uma exterioridade e

definir, então, o tipo de positividade de um discurso[3]. Segundo Foucault, significa substituir a busca das totalidades pela análise da raridade, o tema de fundamento transcendental pela descrição das relações de exterioridade e, por fim a busca da origem pela análise dos acúmulos.

Descrever as relações de exterioridade requer um estudo acerca da relação de poder e saber na estrutura social, o papel do Estado em uma determinada sociedade. Em Microfísica do poder e Vigiar e punir, Foucault apresenta sua ideia básica das relações de poder, dominação e repressão. Para ele, é falso definir o poder como algo que diz não, que impõe limites, que castiga, seria uma visão negativa que identifica o poder com o Estado e o considera essencialmente como aparelho repressivo. Do contrário, o autor demonstra uma concepção positiva que pretende dissociar os termos repressão e dominação em forma de violência, coerção e opressão contra os cidadãos. Na realidade, suas análises apontam que a dominação capitalista não se manteria por muito tempo se fosse exclusivamente baseada na repressão. O poder possui uma eficácia produtiva, aplica inúmeras estratégias e mantém uma positividade, apesar de "excluir, reprimir, mascarar, recalcar, esconder e censurar, o poder, de fato, produz domínios de objetos e rituais de verdade." (FOUCAULT, 2013, p. 20)

É nesse contexto de pontos de lutas e instabilidades das relações de forças vivenciadas pelos pescadores artesanais da vila do Treme que empreende-se um estudo da memória coletiva desses cidadãos a partir do conceito de Michel Pollak (1989). O autor traz uma abordagem não romântica da memória coletiva, nem a considera como simples lembranças de um passado longínquo, mas um lugar de conflitos e contradição, a qual se opõe à "Memória Oficial". A história oral enfatiza a importância das memórias subterrâneas dos excluídos, dos marginalizados e das minorias e dominadas. O autor acentua o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional, mas também, dá relevância às memórias em disputa ou memórias subterrâneas que

[3]Foucault (opus cit. p. 143) define uma positividade a partir de textos de diferentes autores como um espaço limitado de comunicação: espaço relativamente restrito, já que está longe de ter a amplidão de uma ciência tomada em todo o seu devir histórico, desde sua mais longínqua origem até seu ponto atual de realização, mas um espaço mais extenso, entretanto, que o jogo das influências que pôde ser exercido de um autor a outro, ou que o domínio das polêmicas explícitas. (...)Assim, a positividade desempenha o papel do que se poderia chamar um *a priori* histórico.

prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados.

OBJETO DE ANÁLISE

A análise enunciativa possui um caráter de atualidade e novidade, posto que sua manifestação implica um discurso proferido por um sujeito num lugar e num tempo determinado, sempre inédito, pois o que é dito, mesmo que se repita, já se realiza em diferentes possibilidades enunciativa. Nesse sentido, apresento o lugar, ou melhor, o espaço discursivo da vila do Treme; os sujeitos, os pescadores artesanais; por fim, o tempo da coleta do objeto de análise deste artigo, as narrativas orais dos pescadores da vila do Treme.

A Vila do Treme está localizada no meio rural, distante há 18km da sede do município de Bragança, Estado do Pará. De acordo com o Senso de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a população da Vila do Treme é de aproximadamente 7.000 habitantes incluindo: crianças, jovens, adultos e idosos, o que faz dela uma das Vilas mais populosas do município de Bragança. O referido município localiza-se na mesorregião do Nordeste Paraense, na microrregião Bragantina, a qual abrange os municípios de Augusto Corrêa, Bonito, Bragança, Capanema, Igarapé-Açu, Nova Timboteua, Peixe-Boi, Primavera, Santa Maria do Pará, Santarém Novo e São Francisco do Pará e Viseu.

O acesso de Bragança à vila do Treme inicia na BR 308 até a localidade do Engenho, onde segue à esquerda na Rodovia (PA 468) que leva ao município de Augusto Correa, a entrada da vila, também localizada à esquerda com placa de sinalização no início da estrada de chão (piçarra), daí adiante o percurso até a comunidade é de aproximadamente 7 km. Vejamos imagem via satélite da vila do Treme:

Figura. 01: Imagem via satélite da vila do Treme. Fonte: GoogleMaps.

É característico da Vila do Treme um vasto estuário formado por mangue e pelo Rio Caeté. Característica essa que qualifica a região bragantina, conhecida equivocadamente como região do salgado, que se estende por todo nordeste paraense, banhada pelo Oceano Atlântico. É marcante na Vila um processo de ocupação desordenado, que está sendo freado por três políticas públicas que se desenvolvem na pesca: Reserva Extrativista Marinha do Brasil (RESEX), O Projeto Demonstrativo (PD/A) e Fundo Constitucional de Financiamento do Norte (FAO). Políticas que têm por objetivo o desenvolvimento sustentável e a participação dos moradores da comunidade em seus processos de decisão e implementação. Vale ressaltar que a vila do Treme faz parte da RESEX- Caeté-Taperaçu. Criada com o objetivo de reduzir o uso predatório dos recursos pesqueiro, peixe e caranguejo, nas áreas litorâneas e de manguezal.

Quanto aos sujeitos deste estudo, apresento dois pescadores artesanais da vila, ambos continuam exercendo a atividade da pesca como fonte de renda familiar. O primeiro é o senhor Benedito Mescouto Pinheiro ou seu Dedé como é conhecido pelos moradores, trabalha na pesca na modalidade de curral, desde 14 anos de idade ajudando seu pai, contribuindo para o sustento da família. Atualmente, aos 57 anos de idade, pesca na mesma modalidade de curral na praia de Jabutiteua, braço do rio caeté que corta o

município de Augusto Correa. Católico, casado com Maria Rosa com quem teve 06 filhos, os quais não seguiram a profissão do pai.

O outro pescador é o senhor João Miranda Mescouto, 61 anos, analfabeto, conhecido como —Sete Lapada ou Jota. Trabalha na pesca desde 10 anos de idade em várias modalidades. Evangélico, casado com Leonilda Ribeiro Mescouto, pai de 06 filhos, três homens e três mulheres, todos são casados e moram próximos da casa de seu João. O auto sustento da família é garantido com a atividade da pesca.

A imagem seguinte retrata o local de grande concentração econômica da atividade da pesca, o pequeno porto da vila:

Figura 02: Porto da vila do Treme.

ANÁLISE

Antes de iniciar a análise dos acontecimentos discursivos dos pescadores artesanais da vila do Treme, é relevante esclarecer que a linguagem é colocada numa relação não linear por ser simbólica e semiótica, ela pode refletir ou refratar a realidade, isso porque cada sujeito pode falar daquilo que lhe interessa, gerando inúmeras possibilidades enunciativas e instabilidades de sentido. O trecho da narrativa abaixo traz a experiência do pescador nas reuniões com os representantes governamentais da pesca e outras instituições realizadas na vila do Treme:

> Não! Não! Eu quase não vou nesse negócio, até porque é assim né, o pessoal aqui no Treme, só tem direito, eu acho de... Só é aceito, é só, como diz o homem: tudo quanto é coisa tem um cabeça, lá da frente né, sempre só é aceito o que o cabeça quer né. Quer dizer que o que eu falo não vai adiantar de nada, o que o outro fala não vai adiantar de nada. Se por acaso tiver o Pedro Faria que é o cara que trabalha aqui, que é não sei o quê do Incra. (...) O pastor Sandoval fazia parte, era o Orlando, era o Valdomiro de Aciteua. (...) Eles é quem faz, eles é que tem o direito. O povo, o que o povo fala cada vez não é aceito. (PESCADOR JOÃO MIRANDA MESCOUTO, EM 09/09/2014)

No jogo das relações discursivas apresentadas acima, fica evidente no discurso do pescador um posicionamento negativo e reprimido por sentir-se sem voz diante daqueles que o representam. Quando sugere uma exterioridade formada por duas classes sociais: a do povo sem voz, os pescadores artesanais e o pessoal (definição do pescador), em contradição à classe dos representantes de instituições governamentais, igreja e líder de comunidade, detentores do poder e do saber, frente ao que foi dito de modo consciente em "*tudo quanto é coisa tem um cabeça, lá da frente né, sempre só é aceito o que o cabeça quer né"*. Entretanto, no jogo do inconsciente, o pescador involuntariamente assume o discurso da minoria, dos oprimidos e dominados, em que o silêncio configura um sentimento de impotência e desvalorização da classe trabalhadora da pesca artesanal da qual pertence, perceptível em "*Quer dizer que o que eu falo não vai adiantar de nada (...)"*. Aqui estamos diante de uma das várias estratégias do Estado e instituições para garantir o controle da situação, sem a necessidade de atitudes repressivas e violentas, isto é, a realização das reuniões "democráticas" de um povo sem voz. Trata-se dos rituais e verdades que formam a positividade do poder, ou seja, o conjunto de enunciados que garante sua eficácia produtiva e aceitabilidade nas relações discursivas, exemplificado na fala do pescador: *"Eles é quem faz, eles é que tem o direito".*

Vê-se que estamos diante de discursos finitos do pescador, inscritos por enunciados que marcam sua intenção diante de uma situação dita democrática, uma vez que, a priori o evento pretende dá voz aos participantes. No entanto, ao reestabelecer seu texto miúdo e invisível para compreender o enunciado na sua estreiteza e sutileza da situação, percebe-se a descontinuidade que confere uma incisão no discurso de participação democrática, as palavras ditas pelo pescador, sutilmente, constituem sua posição de "corpo produtivo e corpo submisso" em relação ao sistema de sujeição

imposta pelos detentores do poder. Conforme Foucault, trata-se de um instrumento cuidadosamente, calculado, organizado, uma vez que

> Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da força ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais, sem no entanto ser violenta; (...) pode ser sutil, não fazer uso de armas nem de terror, e no entanto continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um "saber" do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo. (FOUCAULT, 2013, p. 29)

O fragmento seguinte da narrativa do pescador traz os acontecimentos discursivos referentes à comercialização do produto no mercado capitalista, em que as regularidades discursivas se diferem no confronto entre o passado e o presente. Vejamos o que é dito:

> No tempo da safra que dá muito, a gente não vende aqui... porque não tem comprador né, vende muito pouco, nós pega, nos leva tudo pra Belém, né. Encaixota e leva pra Belém. Quando tem peixe nos vamo todo dia pra Belém. Todo curralheiro faz esse mesmo serviço. Antigamente com 10 anos atrás a gente tinha marreteiro. Quando chegava o tempo da safra a gente entregava o peixe pra eles. Aí eles distribuía pra Belém. Só que depois a gente aprendemo vender o peixe pra Belém (...) nós mesmo leva o peixe (...) nós ganha mais, né[4]. (PESCADOR BENEDITO MESCOUTO, 17/09/2014)

Depreende-se no discurso do pescador uma memória em disputa como forma de resistência às dificuldades e contradições do mercado capitalista. Resiste a um passado de assujeitamento, no qual é obrigado a repassar seu produto por um preço desvalorizado, isto porque havia um controle de venda dos marreteiros (ou atravessador, pessoas que compram o produto para revender). Nesse período, a regularidade discursiva seria a incapacidade do pescador de comercializar o seu produto na capital e, destaca o controle do corpo de produção e do corpo submisso, a tecnologia da política do corpo que controla e domina as relações de poder e saber.

Contudo, percebe-se neste trecho: "*só que depois a gente aprendemo vender o peixe pra Belém (...) nós mesmo leva o peixe (...) nós ganha mais, né".* O discurso do

[4] É importante ressaltar que o discurso de superação não inclui todos os pescadores da vila, pois o pescador acima dispõe de condições financeiras para transportar seu produto, enquanto outros que não possuem tais condições continuam comercializando seu produto com os marreteiros.

pescador relata um presente de superação por meio da aprendizagem de um saber adquirido silenciosamente em meio ao sofrimento de ter que se contentar com a menor valor de seu produto enquanto o marreteiro ou atravessador lucra injustamente, pois este não realizou o mínimo esforço físico para aquisição do produto. As relações de poder e saber observadas nesta passagem demonstram que as condições de possibilidades históricas do discurso do pescador estão diretamente entrecruzadas com as condições de produção da política econômica, visto que, ora o discurso de incapacidade de gerir seu produto ganha visibilidade no passado ora esse discurso é apagado no presente, estabelecendo uma nova possibilidade discursiva que confere resistência por parte do pescador e a possibilidade histórica do discurso de competência e aquisição de um saber.

Portanto, pode-se falar em limiar de um funcionamento, a ruptura e a descontinuidade do discurso de incapacidade e dependência em comercializar seu produto, imposta ao pescador artesanal mediante as regras capitalista do mercado econômico. Nesta relação de poder e saber, o pescador resiste no silêncio do "não dito", não como incapacidade, mas como resistência e superação na medida que se apropria de um saber e desconstrói uma verdade já estabelecida socialmente, no jogo da memória entre a reminiscência e o apagamento de acontecimentos discursivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta breve análise, observei, descrevi e interpretei um sistema de dispersão do sujeito da pesca artesanal, localizado e situado no tempo e no espaço de uma positividade. Dessa maneira, tive o cuidado de seguir algumas orientações que o procedimento metodológico da AD propõe: livrar-se da busca da totalidade e do Universal e substitui-la pela busca da raridade; deixar o tema da busca transcendental pela descrição das relações de exterioridade; por fim deixar a busca incessante de uma origem pela análise dos acúmulos dos acontecimentos discursivos.

Outra questão relevante é compreendermos o que é descrever enunciados no jogo das formações discursivas? Como tentei empreender nesta análise, o enunciado não foi isolado como unidade elementar da gramática, frase ou proposição que caracteriza um seguimento horizontal, mas defini sua função mediante uma série de signos que lhe conferiram uma existência específica no jogo das posições ocupadas pelos sujeitos da

pesca. Em outros termos, descrevi o enunciado de forma vertical considerando as condições de existência de diferentes conjuntos de significantes, essa postura se justifica porque a análise enunciativa é paradoxal, isto é, descreve as coisas porque foram ditas, mas também, ao mesmo tempo, o não dito que involuntariamente recobrem a abundância de sentidos. Entretanto, a lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa, portanto não paradoxal porque a formação discursiva se caracteriza pela dispersão, ou seja, enquanto a regularidade de uma frase é definida pelas leis de uma língua, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva. (143)

Finalmente, a análise dos acontecimentos discursivos dos pescadores apresentadas neste estudo não limita e nem define a riqueza de sentidos existentes no jogo das relações dos enunciados no campo de discursos que marcam o comportamento desses sujeitos. Apenas descrevo uma primeira aproximação entre o real da língua e o real da história, nada em definitivo, somente um esboço de um conjunto de enunciados em disputa, um pequeno recorte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Huicitec, 1988.

COURTINE, Jean Jacques. Le discours comuniste adresse aux chrétiens. Langages. Paris, p. 62, 1981.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão.** 41ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Microfísica do poder.** 27ª ed. – São Paulo: Graal, 2013.

_____. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: LoyoLA, 2000.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Contexto, 1983.

GREGOLIN, M. R. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In: BARONAS, R. (Org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva.** São Carlos: Pedro e João, 2007, p. 155-168.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio.** Rio de Janeiro: Estudos Históricos, 1989.

A LEGITIMIDADE DO MODO DE FALAR BRASILEIRO NA DISCUSSÃO HISTÓRICA DE PAULINO DE BRITO (1907)

Rosenita Fernandes Braga (UFPA)[1]
Raimunda Dias Duarte (UFPA)[2]

RESUMO: O presente trabalho busca analisar discursos ideológicos que nortearam a legitimidade do modo de falar brasileiro na obra paraense “Collocação dos Pronomes”, de Paulino de Brito publicados no início do século XX. A Obra é constituída de vários artigos que fazem parte das respostas dadas por Paulino de Brito ao gramático português Cândido de Figueiredo, devido às críticas feitas pelo intelectual português ao modo de falar brasileiro, denominado por Figueiredo de “Brasileirismo”. Dessa maneira, é salutar avaliar, do ponto de visto discursivo, a questão polêmica levantada por Brito, que é a afirmação da legitimidade do modo de falar no Brasil. A partir dessas questões, pretende-se, à luz da teoria bakhtiniana, analisar o discurso defendido por Paulino de Brito em sua obra, no intuito de compreender as ideologias que nortearam suas discussões. Nesse sentido, busca-se compreender as vozes sociais que legitimam as respostas de Paulino de Brito a Cândido de Figueiredo na obra sob análise.

PALAVRAS-CHAVE: Brasileirismo; Colocação de pronomes; Análise do Discurso; Polifonia.

ABSTRACT: This article analyzes the ideological discourses that guide the legitimacy of the Brazilian way of speaking in the paraense work "Colocação dos Pronomes" by Paulino de Brito that was published in the early twentieth century. The work consists of several articles that are part of the answers given by Paulino de Brito to the Portuguese grammarian Cândido de Figueiredo, due to criticisms made by the latter about the Brazilian way of speaking; and calling it “Brazilianism". In this way, it is worth evaluating, from the discursive point of view, the polemic issue raised by Brito, which is the statement of the legitimacy of the way of speaking in Brazil. From these issues, it is intended, in the light of Bakhtin’s theory, to analyze the discourse defended by Paulino de Brito in his work, in order to understand the ideologies that guided his discussions. Therefore, the aim is to understand those discourses that legitimize the responses of Paulino de Brito to Cândido de Figueiredo in the work analyzed.

KEYWORDS: Brazilianism; Colocação de pronomes; Discourse analysis; Polyphony

INTRODUÇÃO

[1] nyta_braga@hotmail.com
[2] rayduart@ufpa.br

As pesquisas sobre variação linguística têm ganhado um espaço privilegiado nos estudos linguísticos, desde a segunda metade do século XX, e vem se reafirmando ao longo dos anos. Marcos Bagno é um dos autores que discute esse assunto na contemporaneidade em obras como: *Preconceito linguístico: o que é, como se faz (1999), A Língua de Eulália (novela sociolinguística) (1997); Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa (2004); Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística (2007);* entre outras. Porém, através de pesquisas em obras do início do século XX é possível perceber que a discussão sobre uma língua brasileira legitimamente variável antecede os estudos atuais.

O presente trabalho toma como objeto de estudo a obra 'collocação dos pronomes', de Paulino de Brito, publicada em 1907, a qual trata da oposição do autor paraense ao gramático português Candido de Figueiredo, sobre o fenômeno da colocação dos pronomes no Brasil, que o intelectual português denomina de *brasileirismo.* O estudo busca analisar os discursos ideológicos que nortearam a legitimidade do modo de falar brasileiro na obra sob estudo. Trata-se de uma discussão histórica entre Paulino de Brito e Candido Figueiredo sobre o fenômeno da colocação de pronomes.

No estudo, faço uma análise discursiva de alguns enunciados da obra "collocação dos pronomes" (1907), de Paulino de Brito, sobre a legitimidade do modo de falar brasileiro. Nos enunciados analisados, confronto dois pontos de vista que envolvem as ideologias defendidas por Paulino de Brito como resposta às ideologias defendidas por Candido de Figueiredo. Para a análise discursiva, utilizo os pressupostos de Mikhail Bakhtin, tomando como categorias de análise a ideologia, a polifonia e a alteridade.

Paulino de Brito, professor da Escola Normal de Belém, ganhou notoriedade internacional ao ousar opor-se ao renomado gramático Português. O autor paraense defende na obra 'Collocação dos Pronomes' a legitimidade de uma língua brasileira, caracterizada pelas diferentes variedades linguísticas, e referenda o nacionalismo brasileiro no modo de falar.

O trabalho está dividido em três partes. Na primeira parte discuto sobre a base teórico-metodológica do estudo: os postulados de Mikhail Bakhtin, dos quais destaco as categorias ideologia, a polifonia e a alteridade. Na segunda parte, faço um breve estudo da vida de Paulino de Brito, ressaltando as contribuições do intelectual para a educação

no Pará. Na terceira parte, analiso a legitimidade do modo de falar brasileiro, com base na teoria bakhtiniana.

Para compreender os discursos ideológicos que nortearam a legitimidade do modo de falar brasileiro na obra de Paulino de Brito, discuto, a seguir, alguns conceitos da teoria bakhtiniana.

1 A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO (ADD)

A base teórico-metodológica da presente pesquisa está ancorada nos estudos de Bakhtin, por meio da Análise Dialógica do Discurso (ADD). O teórico preconiza um estudo em que linguagem, diálogo, relação sócio-cultural e sujeitos são indissociáveis. Portanto, é de suma importância estudar, analisar, os discursos dos sujeitos, levando em consideração os aspectos históricos e ideológicos da língua como um mecanismo vivo, que passa por transformações de acordo com o momento histórico.

Neste estudo, discuto 3 categorias da teoria Bakhtiniana. São elas: ideologia, polifonia e alteridade.

a) IDEOLOGIA

Bakhtin postula que a ideologia é um evento dialógico, concebido nas relações sociais. A linguagem é o espaço em que é percebida claramente a materialização dos fenômenos ideológicos, por isso, Bakhtin defende que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 34). O signo (palavra) é ideológico, logo, tem natureza social. “O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 30).

O teórico postula que “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode destorcer essa realidade, ser-lhe fiel ou apreende-la de um ponto de vista específico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 30). Faraco (2009, p. 51) argumenta que “a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos”. Nesse sentido, sendo as experiências humanas heterogêneas e diversas, os signos não podem

ser únicos, mas múltiplos, pois é na arena ideológica que se confrontam as múltiplas verdades.

Baktin/Volochínov (2006, p. 36) consideram que a palavra é um elemento essencial que cerca toda criação ideológica. O processo de compreensão dos atos ideológicos é acompanhado e comentado pela palavra. Nesse sentido, o teórico postula que a refração ideológica é acompanhada de uma refração ideológica verbal, pois a palavra está presente em todos os atos de compreensão e interpretação.

b) POLIFONIA

Segundo Discini (2006, p.72), a noção de polifonia proposta por Bakhtin "diz respeito à multiplicidade de vozes que, orientadas para fins diversos, se apresentam libertas do centro único incorporado pela intencionalidade do autor". No texto ecoam vozes independentes à do autor. Se no texto há múltiplas vozes atuando, pressupõe-se que essas vozes são de natureza social. Logo, estão presentes no contexto ideológico (político, religioso, jurídico), entrecruzando-se.

Ao tratar sobre o sentido do enunciado, Bakhtin (1997, p. 342) reitera que "as relações do sentido entre enunciados distintos são de ordem dialógica (ou, pelo menos, têm matiz dialógico). O sentido se distribui entre diversas vozes". Ao conceber o enunciado assentado nas relações dialógicas, o teórico orienta que os enunciados encontram-se com outros enunciados (já proferidos anteriormente) e estabelecem uma relação de confronto entre as vozes, que ora irão concordar entre si ora irão opor-se.

Nessa perspectiva, ao consideramos o sujeito no universo das múltiplas relações de interação social. Ele (sujeito) não absorve apenas uma voz social, mas apodera-se das inúmeras vozes sociais, as quais podem estar em consonância ou em atrito, mas se mantêm em constante ação. Dessa forma, Faraco (2009, p. 84) argumenta "como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes".

c) ALTERIDADE

Bakhtin, ao tratar sobre a existência do sujeito, preconiza que "nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse" (BAKHTIN, 1997, p. 55). O

teórico afirma que a existência do 'eu' está centrada no 'outro'. Nesse sentido, ao considerar que eu/outro é um universo de valores, esse mesmo mundo ao relaciona-se o com o 'eu' ou com o 'outro', obterá índices de valores diferentes (DUARTE, 2015, p. 53).

Bakhtin (1997, p. 314) defende que "a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro". A efetivação da experiência verbal individual também só toma contorno quando é percebido no processo de interação permanente com o 'outro', isto é, o enunciado do 'outro' dá um tom valorativo ao 'eu'. Na categoria do 'outro', efetivamos nossa existência, pois a reação de valor do 'outro' em relação ao 'eu' constitui a verdadeira face dos sujeitos. Nesse sentido, Bakhtin preconiza.

> Para dar vida à minha imagem externa e fazê-la participar do todo visível, devo reestruturar de alto abaixo a arquitetônica do mundo de meu devaneio introduzindo-lhe um fator absolutamente novo, o da validação-emotiva da minha imagem a partir do outro e para o outro. (BAKHTIN, 1997, p. 50).

Nessa relação de alteridade, o 'eu', ao reporta-se a sua própria imagem, reflete apenas as unidades fragmentárias, que o 'eu' tem de sua expressividade. O 'eu' não constrói, no plano da existência, a sua imagem sozinho, pois, na medida em que o sujeito olha para si, só consegue notar o que está expresso superficialmente. Dessa forma, é necessário validar a percepção do **eu -para -o - outro-,** isto é, aquilo que represento para o outro ou o que me mostro no campo da visão do outro.

2 PAULINO DE BRITO E A EDUCAÇÃO NO PARÁ

Paulino de Almeida Brito nasceu em Manaus, 9 de Abril de 1858. Parte da infância, morou na província de Mato Grosso. Seu pai serviu na guerra do Paraguai, onde acabou falecendo. Em 8 de julho de 1870, Paulino, com cerca de 12 anos, chegava à Belém com sua família. Sua instrução primária foi no colégio "Santos Inocentes", fundado e dirígido em Belém, pelo Cônego Antônio Gonçalvez da Rocha. Ainda na fase da adolescência, entrou para o jornal "Liberal do Pará" na intenção de aprender o ofício de tipografia. Logo ganhou destaque entre seus companheiros de trabalho e começou a publicar seus

primeiros textos. Nesse mesmo período, formou-se na Escola Normal e iniciou a carreira no magistério. Em 1889, formou-se em Direito na Faculdade de Direito do Recife (profissão que nunca exerceu) em meio às aclamações do advento da República. Faleceu em belém, dia 16 de novembro de 1919, aos sessenta e um anos de idade.

Paulino de Brito, embora não tenha nascido no Pará, teve a sua vida de educador toda desenvolvida no Pará, especificamente em Belém (PARÁ,1970, p. 12). Sua tragetória educacional no Pará começa por volta de 1889. Exerce, por um curto período, o cargo de secretário do diretório, mas foi no magistério sua pincipal ocupação.pois,

> lecionava nos institutos oficiais, mas em caratér de interinidade. Vagou, porém a cadeira de português da Escola Normal, e foi posta em concurso. Paulino consquistou-a revelando por essa ocasião, além de notável erudição, a palavra, clareza de exposição e um admirável sentimento de método e precisão (PARÁ, 1970, p. 106)

O caráter irreverente do intelectual deu-lhe notoriedade como professor e filólogo. No período em que Paulino de Brito exercia o magistério em Belém (final do século XIX), “o ensino da língua vernácula recebera [...] nova orientação, que modificou na gramática os velhos métodos e a antiga terminologia” (PARÁ, 1970, p. 106). O caráter inovador da iniciativa, bem como a falta de clareza das gramáticas a respeito das novas orientações de ensino, deixava professores e alunos numa situação confusa.

Paulino de Brito, no papel de professor, defrontava-se com difculdades, uma vez que não havia um material esclarecedor com as novas orientações do ensino da língua. Foi, então, que o educador tomou a iniciativa de tornar acessíveis aos seus alunos as noções das primeiras orientações. Nesse sentido, compôs a sua primeira gramática elementar, considerada um reduzido compêndio, a qual trazia uma linguagem clara, sistemátca e límpida sobre a matéria. Constituiu “um passo decisivo para a situação caótica existente, desoprimindo a mocidade escolar dos tropeços em que se debatia” (PARÁ, 1970, p. 107).

A obra foi bem aceita aprovada e recomendada pelos conselhos de instrução pública do Pará, do Amazonas e do Rio de Janeiro, contribuindo, não só com a educação paraense, mas também, com a nacional. Paulino de Brito tencionava, por meio de seus escritos, instruir formas de aprender e ensinar a língua. Ainda no papel de educador, foi

fundador do colégio “São Vicente de Paulo”. Publicou o “Guia de Análise”, a “Gramática primária”, a “Gramática Superior’’ e preciosos livros didáticos que estiveram em uso durante muitos anos nas escolas do Pará e do Amazonas (PARÁ, 1970, p. 42).

Fonte: Duarte, 2015

A obra ‘Collocação dos Pronomes’ foi publicada no início do século XX (1907) na província do Pará, pela editora Aillaud e Cia. É constituída de vários artigos escritos por Paulino de Brito, os quais fazem parte das respostas dadas a Cândido de Figueiredo, mestre português, devido às críticas feitas pelo gramático Português ao modo de falar brasileiro, o qual este intelectual denominou de brasileirismo.

3 DISCURSOS SOBRE A LEGITIMIDADE DO MODO DE FALAR BRASILEIRO

Candido de Figueiredo, no primeiro volume da sua obra *Licções Praticas da Linguagem portuguesa,* publicada em 1891, ao analisar sintaticamente o poema “Um soneto pediste-me, criança” que fora dado ao intelectual por um admirador, polemiza ao dizer que “Um soneto pediste-me... é um brasileirismo, que deve rejeitar-se em bom portuguez” (BRITO, 1907, p. 9). Paulino de Brito trava, a partir dessa crítica, uma discussão ideológica em que defende a legitimidade do modo de falar brasileiro.

As publicações de Paulino de Brito situam-se em contexto histórico, político, econômico e cultural em transformação. O país tinha pouco mais de 18 anos de República. As ideologias defendidas principalmente pela elite burguesa sobre a educação nacional era voltada para os padrões europeus, principalmente franceses. A criança brasileira deveria ser instruída aos moldes da cultura europeia, a fim de torna-se um indivíduo culto e ‘civilizado’. Esses fatores indicam que a sociedade elitista brasileira tencionava, a todo custo, assemelhar-se com a Europa. Em contrapartida, havia outra

ideologia, a qual sustentava a necessidade de uma educação voltada para cultura nacional, para questões do povo Brasileiro (DUARTE, 2015, p.104-5).

Era um período marcado por instabilidade política, revoltas, conflitos. Os ideais republicanos como: liberdade, igualdade, soberania do povo, trabalho livre, fomentados desde a década de 1870 e que ajudaram na transição da Monarquia à República, eram alvos de contestações, uma vez que só houve transição de poder das mãos da monarquia para a elite oligárquica.

O movimento republicano preconizava que um dos fatores que contribuía à manutenção do governo imperial era a ignorância a que os indivíduos estavam sujeitos. Dessa maneira, a escola tornou-se um importante instrumento de (in)formação. Se, por um lado, havia ideologias que buscavam a educação nos moldes europeu, por outro, existia uma ideologia que defendia a necessidade de instruir o cidadão brasileiro com base nos usos e costumes brasileiros.

A instauração da República, em 1889, não representou igualdade para todos, uma vez que a centralização de poder ficou restrita à elite burguesa, centralizada nos Estados mais ricos. Os projetos relacionados à instrução pública tiveram pouco efeito, já que a educação também era voltada principalmente para a elite. Os menos favorecidos estavam à mercê de uma educação que não era pensada para todos.

A Amazônia paraense vivia o apogeu do ciclo da borracha. A elite paraense passava por um forte processo de aculturamento europeu. Buscava-se moldar o indivíduo paraense de acordo com o padrão europeu. O período conhecido como *Belle Époque* revela que as ideologias recorrentes dessa época buscavam importar os modelos de cultura vindos de além-mar a fim de tornar o sujeito um ser civilizado. Duarte (2015, p. 230) explica que “A república impõe ainda não apenas a reordenação da capital do Estado do Pará por meio de uma política que visava sanear e embelezar a cidade, mas também, a remodelação de hábitos, costumes, comportamentos sociais”. Essas ideologias buscavam alterar no indivíduo paraense aquilo que era peculiar no seu comportamento, na sua cultura.

No final do século XIX e início do XX, o ensino da língua no Brasil era norteado pelas ideologias vindas de Portugal. As normas prescritas eram ditadas por intelectuais

portugueses consagrados, como Candido de Figueiredo. Lucchesi (2001, p. 102) aponta que,

> O bom português ensinado no Brasil seguia os padrões dos intelectuais europeus, pois 'a elite colonial era naturalmente bastante zelosa dos valores europeus, buscando assimilar e preservar o máximo (o que é previsível nessas situações) os modelos de cultura e de língua vindos d' além- mar.

A voz de autoridade era (e continua sendo) de Portugal. O modelo de linguagem a ser seguido era atravessado pelas vozes sociais representadas pela Europa. Nesse sentido, o gramático português Candido de Figueiredo, ao analisar o verso do soneto "um soneto pediste-me criança" argumenta que "Um soneto pediste-me... É um brasileirismo que deve rejeitar-se em bom portuguêz, e que deve substitui-se por *um soneto me pediste ou pedisti-me um soneto".* Brito (1907, p. 10).

Segundo a norma padrão o fenômeno da ênclise prever que a colocação do pronome átono **me** só deve vim posposto ao verbo, quando o verbo estiver no início de orações ou em orações imperativas afirmativas. Dessa maneira, sintaticamente a forma 'um soneto pediste-me' não está adequada às regras e comete um 'desvio' (esse desvio é criticado por Candido de Figueiredo). Essa regra (ênclise) utilizada no início do século XX perdura até hoje na norma culta da língua portuguesa. No entanto, hoje no Brasil usa-se com maior predominância o fenômeno da próclise, quando o pronome vem anteposto ao verbo. No Brasil, por exemplo, a forma 'Dá-me um beijo', se diz 'Me dá um beijo'.

As ideologias da cultura europeia no modo de falar tinham (ainda têm) forte influência sobre a sociedade brasileira. Aquilo que fugia do padrão conservador era suscetível de rejeição e crítica. As vozes sociais que legitimam a autoridade normativa ainda vêm de Portugal. Essa posição ideológica que Candido de Figueiredo tem ao defender o fenômeno da colocação dos pronomes átonos, mediante aos padrões do português de Portugal se legitima na relação do 'eu' com o 'outro', em que, ao ter-se como referência Portugal (o outro), o Brasil (eu) é valorado de forma negativa em relação à forma de falar brasileira (*brasileirismo).* Ideologicamente, há um valor legítimo, de prestígio que se atribui ao outro (Portugal). A língua, nesse aspecto, aparece estática,

sem possibilidades de alterações. O intelectual legítima que a língua culta e 'correta ' é a que possui maior prestígio internacional, no caso Portugal.

Ao utilizar o termo *brasileirismo*, o intelectual português coloca em evidência o desprezo pela língua propriamente brasileira e a valoração do padrão linguístico imposto pelo modelo europeu. Portugal, nesse contexto, está em evidência mundial. Então, igualar-se à Europa é um sentimento que é introduzido fortemente no Brasil e a elite compra essa ideia muito rapidamente. São vozes sociais que tencionam civilizar o indivíduo republicano (no Brasil) nos moldes dos costumes, hábitos importados da Europa.

Educar o indivíduo e tira-lo de sua 'ignorância', significava também imprimir nele (indivíduo) uma língua de prestígio, culta, regida pelos padrões de Portugal. A ideia de educação, nesse aspecto, é instruir o cidadão brasileiro culto de acordo com as prescrições da língua falada em Portugal.

O autor paraense, então questiona "'Deve-se rejeitar-se... deve substitui-se... Mas por que?". "'É um brasileirismo... porque é brazileirismo?'" (BRITO, 1907, p. 10). Ao fazer esses questionamentos, Paulino de Brito tenciona debater por que a maneira de falar no Brasil é considerada de menos prestígio do que a de Portugal, já que devia ser rejeitada em "bom português". Brito argumenta que, sendo a língua portuguesa móvel, passível de variação e que as formas de fala no Brasil são distintas das de Portugal, o *brasileirismo* não pode ser considerado um "erro" que deve ser repudiado. Nesse sentido, as formas peculiares do modo de falar Brasileiro não deveriam ser valoradas de forma negativa porque são formas legítimas. Dessa maneira, Brito trava uma "briga" ideológica contra Candido de Figueiredo e defende veementemente a legitimidade do modo de falar Brasileiro, respeitando a língua como processo ativo e dinâmico, concebido nas relações sócio-históricas dos sujeitos. Pois,

> Se alguma coisa de liquido, de incontestavel, se tem podido apurar d' essas controversias, é justamente isto: que o portuguez não sendo uma lingua morta, caso em que línguas se immobilizam, se ha de alterar no tempo e no espaço, queiram ou não queiram, e no Brazil essa alteração se fará de accôrdo com as condições do meio em que vivemos (BRITO 1907, p. 13)

Ao afirmar que o português não é uma língua morta, o discurso do educador é ideologicamente atravessado por vozes que sustentam a variação legítima da língua portuguesa e que não há apenas uma forma de falar regida por Portugal. Essas vozes legitimam também as mudanças linguísticas em consonância com as mudanças nas relações sociais, ou seja, no contexto sócio-histórico nos quais estão inseridos os sujeitos. Segundo Duarte (2015) as mudanças ocorridas nas ideologias refletem as profundas mudanças na língua. E Bakhtin reitera que "a palavra é o indicador mais sensível das transformações sociais" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 34).

Sobre as mudanças no contexto sócio- histórico no Brasil que refletem na língua, Lucchessi (2001, p. 106) afirma "o movimento político, institucional e cultural de construção de uma nova nação independente se foi refletindo, lentamente e não sem resistência, no plano linguístico, liberando o padrão linguístico nacional de seus cânones conservadores e europeizantes". Paulino de Brito busca o desprendimento dos costumes importados da Europa e defende a construção da identidade nacional, a qual considera os aspectos culturais e linguísticos peculiares do povo brasileiro. Na relação do 'eu' Brasil com 'outro' Portugal, são valorizadas as concepções ideológicas da língua prescrita por Portugal, pois o país está no centro do mundo. O Brasil, por sua vez, na posição de colônia/periferia, está subordinado às normas da língua preconizadas pelo centro.

O autor paraense, ao defender sua ideia da variedade linguística, da dinamicidade da língua, apresenta um ponto de vista em que Portugal é valorado de forma negativa, em que, "Portugal o elemento estático, nós o dynamico" (BRITO, 1907, p. 13). Na intenção de comprovar esse posicionamento, o autor reitera que as formas de falar no Brasil estão "profundamente enraizadas na linguagem do nosso povo" (BRITO, 1907, p. 13). Trata-se de vozes sociais que legitimam a dinâmica da língua que resulta no fenômeno da linguagem nacional, passível de variação.

São esses elementos fundamentais da língua que atravessam a identidade do modo de falar brasileiro, que está enraizado na história do povo, bem como nos seus costumes e hábitos, os quais são distintos dos de Portugal, o 'outro'. Num momento em que a Europa era modelo de civilização, "Paulino de Brito, por ele mesmo considerado um modesto autor da província do Pará, ousou opor-se a Candido de Figueiredo, mestre Português" (DUARTE, 2015, p. 114).

Para legitimar seu ponto de vista sobre a variedade linguística, Brito descreve, em sua obra os diferentes usos do português de Portugal, comparando-o com o português do Brasil. Brito (1907, p. 10) revela que “o povo, por exemplo, diz em Portugal<< está a cantar >> e no Brazil <<está cantando>. Em Portugal <<cá estou>> e no Brazil <<aqui estou>>”.

O intelectual do Pará defende que a língua (português) falada no Brasil não pode estar sujeita às mesmas regras utilizadas em Portugal, posto que, em cada contexto sócio-histórico e discursivo, a língua tem sua própria peculiaridade, identidade e característica. Nesse sentido, o discurso ideológico defendido por Paulino de Brito sinaliza que reduzir a linguagem ao plano homogêneo ou à prescrição gramatical, é desconsiderar o aspecto criativo, múltiplo, heterogêneo, hibrido comum a toda e qualquer língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações apresentadas neste estudo sobre o tema principal “a legitimidade do modo de falar Brasileiro na discussão histórica de Paulino de Brito (1907)”, buscou-se compreender os discursos ideológicos que nortearam a legitimidade do modo de falar brasileiro na obra ‘Collocação dos pronomes’, de Paulino de Brito. A discussão levantada pelo autor paraense em resposta ao gramático Português é situada num contexto sócio-histórico em que a cultura europeia era um modelo supervalorizado no Brasil. Em contrapartida, havia uma ideologia que defendia o nacionalismo brasileiro em seus usos e costumes, os quais envolviam também a linguagem. É nesse contexto (espírito nacionalista) que Paulino de Brito defende ideologicamente a legitimação do fenômeno da variação linguística da língua portuguesa falada no Brasil.

São vozes sociais que legitimam a dinâmica da língua, desprendida dos padrões impostos por Portugal, que representam a afirmação das peculiaridades do modo de falar brasileiro de acordo com seu contexto sócio-histórico, pois a língua, não sendo estática, é suscetível de variação. A discussão travada no início do século XX entre Paulino de Brito e Candido de Figueiredo revela que Brito, apesar de considerar-se um modesto autor da Província do Pará, põe em evidência aquilo que era desprezado pelos intelectuais da

língua: a legitimidade da variação linguística no Brasil. O autor reconhece a forma legítima de falar no Brasil e abre uma discussão importante sobre a variação linguística.

REFERÊNCIAS

Fonte Primária
BRITO, Paulino. **Collocação dos Pronomes.** Paris: Allaud, 1907

Outras Fontes
BAKHTIN, Mikhail**. Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahyd e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2006.

DISCINI, Norma. Carnavalização*.* In:.BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Outros conceitos-chaves.** São Paulo. Contexto, 2006.

DUARTE, Raimunda. **A ordem de educar meninos na Amazônia paraense: uma análise discursiva da obra 'compêndio de civilidade cristã', de Dom Macedo Costa (1886- 1915)**. Tese De Doutorado. 273 p. Instituto de ciência da educação. Universidade federal do Pará. disponível em: http://www.ppged.com.br/arquivos/File/teseRaimundaduarte.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

LUCCHESI, Dante. **As duas grandes vertentes da história da sóciolinguística do Brasil (1500- 2000).** São Paulo: DELTA.v.17, n.1. 2001, p. 97-130.Disponínel em: <http://www.scielo/scielo.php?> Acesso em: 01.jul.2016.

PARÁ. **Paulino de Brito.** Conselho estadual de Cultura. Belém, 1970.

TENSÕES E PERSPECTIVAS DO DISCURSO EM SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rubens Martins da Silva (SEDUC-TO)[1]
Súsie Fernandes Santos Silva (SEDUC-TO)[2]

RESUMO: O presente artigo objetiva a realização de reflexões sobre tensões e perspectivas da sustentabilidade no contexto pedagógico da educação básica. Toma-se como suporte teórico as propostas da Agenda 21 pelo Com-Vida (BRASIL, 2004); os pressupostos dos Temas Transversais (BRASIL, 1997); as discussões gestoras de Hargreaves e Fink (2007); as concepções em sustentabilidade de Setubal (2015). Pela Análise do Discurso (AD), linha francesa, as tensões e perspectivas são refletidas em Orlandi (2015). O *corpus* metodológico concentra sua base qualitativa na revisão bibliográfica, na leitura crítica do conto “Matadouro” de Fidêncio Bogo (2001), e na análise de ações do PPP – Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, através de registro em diário de campo. Tem-se, em suma, o foco de que a sustentabilidade analisa o lugar antropocêntrico do sujeito e que pela educação ele se constitui nos discursos resultantes de suas filiações e transformações comportamentais. Defende-se, portanto, com base nas discussões em epígrafe, as significações de que a promoção de estudos privilegiando a sustentabilidade educacional é base singular para a formação e garantia de uma educação sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade; Liderança Sustentável; Educação; Discurso.

ABSTRACT: This paper intends to promote reflections on the tensions and perspectives of the sustainability in the pedagogical context of the basic education. Its theorical anchorages are the agenda 21 by Com-vida (Brasil, 2004); the transversal themes assumptions, (Brasil, 1997); the management discussions of Hargreaves & Fink (2007); the conceptions about sustainability of Setubal (2015). According to the french discourse analysis, the tensions and perspectives are reflected in Orlandi (2015). The methodologic body focuses its qualitative base upon the bibliographic revision, the critical reading of the tale "matadouro" of Fidencio Bogo (2001) and on the analysis of the PPP (political pedagogical project) actions in the state school Adolfo Bezerra de Menezes, by means of its field diary register, I/E, the sustainability focus is that sustainability analyses the anthropocentric place of the subject, and that, by means of education, it is constituted in the discourse resulted from its behavior filiation and transformation. So, based on the above discussions, it postulates that the promotion of studies privileging the educational sustainability is a singular support the the formation and garantee of a sustainable education.

KEYWORDS: Sustainability; Sustainable leadership; Education; Discourse.

[1] E-mail: rubensliteratura@gmail.com
[2] E-mail: susiefernandes@uft.edu.br

Introdução

A discussão a respeito da sustentabilidade educacional dá assentamento à reflexão de que ela é muito mais ampla do que se imagina. Abarca, portanto, o foco da sustentabilidade ambiental, social, econômica, política e cultural.

A respeito da liderança sustentável para os gestores da aprendizagem (HARGREAVES e FINK, 2007), assimila-se o desafio de que se tenha no seio escolar a tomada de reflexões acima da simples transitividade conteudística. Isso implica no estabelecimento de provocações que façam da educação um espaço de desenvolvimento sustentável. Afinal, somente através da educação é que se consegue garantir às pessoas as condições ideais ao seu desenvolvimento.

Observando o eixo da sustentabilidade a partir dos princípios da tríplice mudança: profundidade, durabilidade e amplitude (HARGREAVES e FINK, 2007) é que se congrega a perspectiva da equidade social, da cidadania plena, e do crescimento sustentável.

Na ênfase sustentável, o presente artigo aborda a questão da sustentabilidade em três focos. O primeiro relacionado aos princípios da liderança sustentável em Hargreaves e Fink (2007). O segundo com a visão comprometida de educação e sustentabilidade pelas reflexões de Setubal (2015). Por último, no enfoque sustentável contido nos documentos oficiais (BRASIL, 1997; 2004); na análise do conto “Matadouro” por Bogo (2001).

Diante do exposto, todas as discussões estão balizadas na tomada de reflexões para sustentabilidade educacional, inclusive com provocação ao leitor para a observação de que a mudança para a sustentabilidade é tão acentuada quanto procurar agulha do palheiro. É difícil achá-la, mas a procura é o elemento fundamental.

1. Princípios da sustentabilidade

As reflexões em lideranças sustentáveis a partir do trabalho de gestores escolares, amplamente pesquisada por Hargreaves e Fink (2007, p. 24-25), concentram suas perspectivas pela atribuição de princípios que garantam sua exequibilidade no conjunto das bases sustentáveis da profundidade, durabilidade, amplitude, justiça, diversidade, engenhosidade e conservação.

> A mudança em educação é fácil de se propor, difícil de se implementar e extraordinariamente mais difícil de se sustentar. Porque [...] o aprimoramento sustentável depende de liderança bem-sucedida. Porém, tornar uma liderança sustentável também é difícil. (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 11).

Nota-se que a mudança para a sustentabilidade educacional requer a tomada de posicionamento além do discurso que se afirma. Isso implica na tomada de iniciativas voltadas ao aprimoramento da sustentabilidade. Na escola, o gestor é responsável pela articulação de mudanças comportamentais e atitudinais. E isso oportuniza a realização de serviços de liderança com os avanços necessários.

Hargreaves e Fink (2007, p. 12) abordam a "urgência de se pensar sobre e se comprometer com a preservação da sustentabilidade e nosso meio ambiente e de muitas outras áreas de nossas vidas". Esse foco, gera as tensões e as perspectivas de cuidar da sustentabilidade no contexto social e ambiental, principalmente porque a sustentabilidade ambiental funciona como um processo futuro à vida e ao planeta.

No sentido da construção de uma mudança sustentável, Hargreaves e Fink (2007) propõem a tomada de cinco atitudes fundamentais: I - Reduzir os excessos de testagem padronizada; II - Tornar-se menos punitivo com relação ao baixo desempenho escolar; III - Restaurar a diversidade educacional; IV - Esforçar-se mais para atrair e reter professores altamente qualificados durante um período de grande rotatividade demográfica na profissão; V - Conceder uma gratificação à liderança em iniciativas visíveis que apoiem e deem status à liderança e a todos os líderes em educação ao longo de suas carreiras.

Compreende-se que a questão da sustentabilidade é elemento fundamental ao contexto do ensino. É através dos estudos que se consolida os processos de conscientização sustentável em relação ao espaço educacional e ambiental. Para além do meio ambiente, a sustentabilidade educacional concentra-se na execução de ideias, por professores e gestores, de forma durável em razão do exercício a longo prazo numa mesma escola.

O acontecimento das mudanças educacionais em sustentabilidade está centrado nos aspectos tridimensionais de Hargreaves e Fink (2007) em “profundidade, amplitude e duração”. Estes três aspectos perpassam a visão de que a sustentabilidade só acontece quando as escolas, as localidades e as nações ou estados estão imbuídos dos mesmos propósitos.

O princípio da profundidade sustentável é discutido como um processo de maior importância a qualquer contexto. É um princípio que a requer a concepção de que a sustentabilidade tem seu foco na justiça e na equidade social. Seu aspecto é o que denota mais relevância dos elementos sustentáveis.

> Devemos preservar, proteger e promover, na educação, o que é, por si só, sustentável como um enriquecimento da vida: o propósito moral fundamental de um aprendizado amplo e profundo para todos em compromissos e relações de cuidado com os outros. (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 24).

Através da profundidade sustentável, observa-se que a mudança comportamental dos envolvidos direta e/ou indiretamente começa com o senso inabalável do propósito moral. Isso implica na defesa discursiva de que a liderança sustentável, segundo Hargreaves e Fink (2007, p. 31) “preserva, protege e promove o aprendizado amplo e profundo para tudo o que está relacionado ao cuidado com os outros”.

A profundidade requer a aplicação de um conhecimento lento no sentido da maturidade. Isso pode até gerar a tensão, mas sua consecução oportuniza a perspectiva de consolidação dos discursos instituídos pelos gestores da aprendizagem.

Pensando no contexto da sustentabilidade na condição de processo evolutivo, o princípio da durabilidade promove a reflexão para que as lideranças educacionais sejam duradouras ao alcance de suas metas.

> A durabilidade preserva e faz evoluir os aspectos mais valiosos da vida ao longo do tempo, ano após ano, de um líder ao próximo. Os desafios da sucessão de liderança, de liderar por e além de líderes individuais ao longo do tempo estão no coração da liderança sustentável e da mudança educacional. (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 24).

A durabilidade provoca a tensão de que a sustentabilidade precisa cuidar das ações às gerações. Por isso, o discurso constituído é o que sai do sem-lugar para o lugar

de fundação (ORLANDI, 2015). Isso implica o desafio de manter a sustentabilidade ao longo do tempo.

Através dos processos educacionais, leva-se em conta os atos dos gestores durantes suas atuações à frente das escolas. No Tocantins, por exemplo, será que as gestões educacionais mantêm o princípio da durabilidade? Não. Esse é o discurso presente em boa parte das escolas. Isso implica na percepção de que a constante troca de gestores em razão do poder político não contribui para a centralidade da gestão.

Não basta, também, a manutenção do tempo de gestão sem a ligação com o corpo escolar. A real liderança sustentável é a que se mantém fortalecida pela possibilidade de sua sucessão. Para a perspectiva da amplitude, espera-se que a liderança estabeleça sua continuidade no início de uma nova gestão. Implica, portanto, a tensão de criação de projetos sustentáveis para as sucessivas gestões.

Os gestores precisam trabalhar para uma liderança compartilhada entre os componentes da escola em que atuam. O sucesso da liderança não se consolida na tensão do líder. Há, para seu sucesso, a perspectiva da distribuição de atribuições. Na sala de aula, a responsabilidade dos estudantes em multiplicarem com as famílias os valores da sustentabilidade ambiental, por exemplo, é um indicativo dessa vertente (BRASIL, 1997).

> A liderança sustentável no princípio da amplitude é fundamental porque ela sustenta, assim como depende da liderança de outros. Em um mundo complexo, nenhum líder, instituição ou nação pode ou deve controlar tudo. Liderança sustentável é liderança distribuída, a qual é tanto uma descrição acurada de quanta liderança já é exercida em uma sala de aula, escola ou sistema escolar. (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 25).

O foco da amplitude sustentável requer a constituição de um discurso voltado para o acontecimento (ORLANDI, 2015) dos atos praticados durante a gestão. Pensa-se nesse ponto a partir da visão de assertividade. Assim, a liderança assertiva é que concretiza seus objetivos sem ocasionar injustiça aos professores e/ou estudantes.

Na perspectiva de um discurso que fale o lugar da sustentabilidade a partir do lugar da escola, ou da sala de aula, Hargreaves e Fink (2007, p. 27), compuseram os resultados de suas pesquisas ao longo de 15 anos abordando “quatro princípios que

preenchem o sentido completo da sustentabilidade e seus desafios para lideranças em escolas". Objetivamente, estabeleceram os estudos nos princípios da justiça, da diversidade, da engenhosidade e da conservação.

Os objetivos mais densos não são construídos pela força ou pelo autoritarismo (que tal pensarmos na força da "politicagem"?). Os discursos que envolvem o debate, a apresentação de propostas para uma proposta de liderança são os indicadores necessários ao exercício de gestões isentas de "apadrinhamentos políticos". A sustentabilidade educacional é feita, portanto, a partir de bases sólidas.

> A liderança sustentável não engana. Ela põe o aprendizado no centro de tudo o que os líderes fazem. O aprendizado de estudantes vem em primeiro lugar; depois, o aprendizado de todos, em apoio àquele. Assim, a liderança para o aprendizado significa criar oportunidade de aprendizagem poderosas e igualitárias para estudantes, profissionais e para o sistema. (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 34).

A conscientização a respeito dos significados/discursos sustentáveis perpassa o viés de uma sólida aprendizagem. É imprescindível que ela seja avançada, afinal, segundo Hargreaves e Fink (2007, p. 38) "o aprendizado é uma preparação para a vida e também uma parte da vida". Com isso, a propagação dos estudos em sustentabilidade remente ao discurso de um amplo sentido à vida.

Os quatro pilares educacionais instituídos por Delors (2003), a saber: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser; aprender a conviver, indicam a necessidade de se instituir o quinto pilar: "aprender a viver sustentavelmente", o qual promove o mecanismo de convívio respeitoso em relação à proteção ambiental.

> O aprender a viver sustentavelmente consiste em aprender a respeitar e proteger a terra que nos dá vida, trabalhar com outros diversos para assegurar os benefícios de longo prazo da vida econômica e ecológica em todas as comunidades, adotar comportamentos e prática que minimizem nossa pegada ecológica em todas as comunidades. (HARGREAVES e FINK, 2007, p. 41).

O processo educacional sustentável remete à tomada de discursos em que o lugar do (não)discurso do sujeito (gestores, de professores e de estudantes) expresse a relação com o lugar de onde fala e para onde fala. Isso é o que promove o ato de (in)sustentar as formações discursivas, ideológicas e sociais do próprio discurso.

No conjunto dos princípios aqui pontuados, a sustentabilidade trabalhada na e pela educação básica, denota a constatação dos fins a que se aplicam/projetam. Afinal, para que se discute a sustentabilidade?

2. Educação e sustentabilidade

O ensino sobre sustentabilidade na educação básica requer a observação de premissas extremamente centradas em procedimentos que valham sua gênese. Por esse foco, Setubal (2015) defende a urgência de se trabalhar na e pela educação a sua dupla relação.

> A educação deve preocupar-se com a inserção das crianças e jovens na sociedade, especialmente nos espaços coletivos, e ao mesmo tempo preservar os costumes e o legado da humanidade, ressignificando-os. Hoje, a escola estuda muito o passado, mas pouco se renova no sentido de pensar e contribuir para planejar o futuro, tendo em vista o desenvolvimento da sociedade sob outros moldes. A educação também vive um momento de crise em nível comum. Afinal, o que queremos que nossas crianças e jovens aprendam para exercer a cidadania do século XXI? (SETUBAL, 2015, p. 18).

As provocações apontadas por Setubal (2015) indicam a urgência à tomada de procedimentos que faça da educação um mecanismo de reflexão para além do momento presente. Na verdade, tem-se o princípio de a sustentabilidade, a partir dos processos educacionais, sejam pensados, por exemplo, pelo princípio da justiça (HARGREAVES e FINK, 2007).

Neste tópico, o discurso em tessitura abarca a questão da sustentabilidade na linha do contexto ambiental. Para tanto, percorre a visão ética de responsabilidade pessoal e social em relação ao meio ambiente e a um futuro sustentável.

Na perspectiva de que a sustentabilidade posiciona o sujeito para um modo de ser, para um modo de dizer o lugar/estado do qual gera seu discurso em defesa de si e da comunidade, Setubal (2015, p. 15) aponta a expansão a conceituação acima da “prosperidade econômica, da qualidade ambiental e da justiça ambiental”. Há, na linha discursiva apontada por Pêcheux (2001), a tensão em descobrir a quem, por quem se projeta a intencionalidade sustentável. A intenção é identificar quem fará a defesa da

sustentabilidade ou quem dela se utilizará, ou ainda, quais recursos/objetivos ela proporcionará?

Em marcações educacionais, a sustentabilidade é refletida para níveis avançados. As caracterizações seguem o contexto, segundo Setubal (2015, p. 16-17), “ambiental, social, econômico, político e cultural”. Estas classificações denotam suas significações ao processo de ensino.

> A sustentabilidade ambiental é pautada na conservação da biodiversidade das vegetações e florestas dos diferentes biomas, assim como de seus habitats. A sustentabilidade social amplia o conceito de necessidades básicas para considerar a qualidade de vida e o bem-estar das pessoas e dos territórios, de modo a garantir a promoção do desenvolvimento e dos direitos humanos. Já a sustentabilidade econômica leva em conta os novos parâmetros dos recursos naturais, os ciclos de vida, os limites do ecossistema e o consumo consciente. A sustentabilidade política busca o fortalecimento da democracia, da resolução de conflitos, da paz e da cidadania. Por último, a sustentabilidade cultural abarca o respeito à diversidade cultural e ao pluralismo, assegurando a equidade de gênero, as etnias e a valorização das populações tradicionais. (SETUBAL, 2015, p. 17).

No contexto de uma educação que promova reflexões ambientais e prol de escolas sustentáveis, as tensões existentes no seio do trabalho percorrem os desafios de se transformar a visões individualistas em priorização cooperativa. Assim, as “escolas sustentáveis ajudar a formar sujeitos sustentáveis com a visão de mudar o mundo” (SETUBAL, 2015, p. 24).

Talvez a perspectiva dessas mudanças seja um dos pontos mais difíceis. O discurso de algumas práticas chega até a ser visto como elemento difusor. As poucas iniciativas esbarram na burocracia ou na filiação dos sujeitos a papeis inviáveis.

A expectativa de escolas sustentáveis projeta-se, nas abordagens de Setubal (2015), pelos delineamentos referenciais de Gadotti (2009) abarcando a gestão sustentável do ambiente de aprendizagem em segurança alimentar, água, energia, interação humana, economia local e biodiversidade.

> A gestão sustentável do ambiente de aprendizagem é possível pela importância de seus referenciais. a) segurança alimentar: distribuição equitativa, saúde e nutrição, agroecologia, restauração de solo; b) água: bacias hidrográficas saudáveis e oceanos vivos; energia e tecnologia limpa: fontes renováveis de energia, consumo eficiente de energia, uso ético de recursos naturais; interação humana: direitos humanos, gestão democrática, participação comunitária,

> cooperação e solidariedade, partilha do conhecimento; economia local: consumo sustentável, comércio justo, cooperativismo; biodiversidade: respeito às formas de vida, manutenção de espécies e ecossistemas, manejo ecológico dos ecossistemas. (SETUBAL, 2015, p. 25).

A visão espiralar de Gadotti (2009), citado por Setubal (2015), dissemina a relação entre escola e sustentabilidade quando o trabalho pedagógico é realizado pela visão de uma escola em que o ambiente de aprendizagem é, também, sustentável.

Na tentativa de ressignificação de vozes que, talvez, propaguem o contradiscurso, projeta-se a discussão da sustentabilidade na educação para o estabelecimento de diálogos no espaço da sala de aula. Assim, o que se fizer na escola chegará, pelo menos em gotas, no seio da sociedade.

3. Práticas de sustentabilidade na escola: dos pressupostos oficiais ao estético

Nesta última parte deste artigo, as reflexões a respeito da sustentabilidade demandam a tomada de ações práticas no seio escolar. A partir dos documentos oficiais (BRASIL, 1997; 2004) percebe-se que sua abordagem faz parte insigne da realidade das escolas. Afinal, “A COM-VIDA é uma nova forma de organização na escola e se baseia na participação de estudantes, professores, funcionários, diretores, comunidade” (BRASIL, 2004, p. 09).

Notadamente, as perspectivas da COM-VIDA reverberam a centralidade em sustentabilidade. Assim, sua prática na escola a partir do ano de 2004 buscou aproximação aos efeitos que sociedade passaria no século XXI. Com as discussões instituídas a partir da escola seria criada a Agenda 21.

A ênfase da COM-VIDA está congregada na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) através da Lei número 9.795/99, a qual estabelece os princípios e os objetivos da Educação Ambiental, regulamenta e formaliza a sua inclusão em todos os níveis de ensino, todas as disciplinas, e em todos os setores da sociedade.

A gestão escolar trabalha, portanto, sob a tensão da abordagem a respeito da sustentabilidade. Assim, o discurso à preservação dos espaços e dos recursos necessitam de constante retomada. Por esse viés, o trabalho com o tema “meio ambiente” solicita a articulação de ações integradas à formação de cidadãos conscientes, os quais

assumam compromisso com a vida, com a preservação dos espaços socioambientais, sobretudo com o bem-estar de todos.

Os Temas Transversais (BRASIL, 1997) alinham-se à perspectiva sustentável no estabelecimento da abordagem voltadas ao envolvimento da sociedade. Para tanto, o estabelecimento do tema "meio ambiente" oportunizou, a partir dos processos educacionais, a tomada de ações necessárias ao enfrentamento de questões sustentáveis. O enfrentamento da falta de organização da sociedade se dá através da educação. É através dela que os cidadãos adquirem as perspectivas para uma atuação disseminadora de efeitos sustentáveis.

> Todas as recomendações, decisões e tratados internacionais sobre a sustentabilidade evidenciam a importância atribuída por lideranças de todo o mundo para a Educação Ambiental como meio indispensável para conseguir criar e aplicar formas cada vez mais sustentáveis de interação sociedade/natureza e soluções para os problemas ambientais. Evidentemente, a educação sozinha não é suficiente para mudar os rumos do planeta, mas certamente é condição necessária para isso. (BRASIL, 1997, p. 181).

O discurso educacional recebe o devido reconhecimento porque irrompe a tensão de não se atingir os resultados esperados. Através dos indicadores ambientais discutidos na escola é que se chegará à conscientização dos cidadãos, sejam eles participantes da escola ou que apenas recebam as orientações advindas dela.

Conforme aponta Orlandi (2015), o discurso sustentável precisa atingir a premissa do analista. Aprofundar-se é o efeito esperado. Do contrário, a linguagem deixará o sujeito sem significado no contexto da história. Antes do acontecimento é necessário pensar e fazer, ou melhor, intervir para a geração do acontecimento.

Além dos pressupostos oficiais, a questão da sustentabilidade, para e pelo foco educacional, convém ser refletida pelo eixo estético. A esse, a análise do conto "Matadouro" (BOGO, 2001) torna o indicativo de que os processos de ensino, a partir do discurso sustentável presente na leitura literária.

A escrita contista de Bogo (2001) discursa as riquezas do lugar ao apresentar a imponência da terra. A variedade arbórea provoca conscientemente a noção de cuidado ambiental que exigida pela mata, pela natureza. Ao mesmo tempo, a busca harmônica

entre fauna e flora se projeta à conscientização humana sobre os cuidados ambientais extremamente necessários.

> Imperava num pé de serra perdido nesses imensos sertões brasílicos uma mata secular, parecida com outras matas, mas especialmente rica em espécies vegetais: imponentes troncos que se elevavam altaneiros, pegando o vento e a chuva nas tranças de suas galhadas e dominando a planície e a ladeira por alguns quilômetros. Eram canelas, perobas, mognos, jatobás, jacarandás, angicos e tantas outras. Essas copas seculares eram as primeiras que o sol beijava ao raiar e as últimas que beijava ao se pôr. O mesmo beija-beija se dava com a lua e as estrelas. Os grandes pássaros, os animais trepadores – macacos, quatis e quejandos – preferiam seus galhos para dormir a sesta, para os momentos de lazer e os instantes de namoro (BOGO, 2001, p. 61).

A cadência contista de Bogo (2001) gera a percepção de proteção sustentável através de uma mensagem em que o estudante em perceba a ascendente beleza da mata. Assim, ao mergulhar nas sombras das frondosas árvores, o cidadão em contato com a natureza percebe, no discurso da palavra, a destruição através das expressões “imperava” e “eram”. O tempo passado indica a destruição que estava chegando à tão frondosa mata.

> A mata era frondosa por causa da fertilidade do solo, regado por dezenas de córregos, límpidos e cantantes, que desciam as encostas marulhando por sobre as pedras e lajedos, fazendo cócegas nas raízes das árvores, sobretudo nos tentáculos dos gigantescos troncos, companheiros milenares de carícias mútuas no silêncio e solidão daquelas paragens (BOGO, 2001, p. 61).

A tensão à preservação indica, até certo ponto, a ausência de forças de mata em manter-se intocada pelas ações desumanas dos cidadãos. A estética de Bogo (2001) constrói o discurso de pertencimento do homem à terra pela ênfase sustentável. A beleza, o apogeu das árvores, dos córregos, do canto das águas, dos pássaros tonifica o discurso de se trabalhar na sala de aula a aplicação de texto centrados na reflexão literária.

A leitura deste conto em sala de aula, oportuniza o discurso de novos olhares, de novos comportamentos do homem ante ao espaço em que vive e, em atenção à proteção à natureza. Se a magnitude da natureza não for protegida, a destruição, a morte dos seres (ir)racionais será o destino da travessia existencial.

Em questões ambientais, a sustentabilidade refletida por Bogo (2001) alinha-se, por exemplo, aos grandes empreendimentos hidrelétricos que também destroem as grandes matas. Destroem a fauna e a flora. Modificam os espaços territoriais e

identitários. Desterritorializam os sujeitos e afogam as identidades e a cultura pelo real sentido do matadouro.

O que dizer de empreendimentos centrados na ganância? Até que ponto isso é sustentável? De que forma o sistema educacional pode contribuir para a sustentabilidade dos sujeitos afetados direta e indiretamente, por exemplo, pelas hidrelétricas?

Considerações Finais

As reflexões constituidoras deste artigo apontaram para a percepção de princípios, de ações escolares e de produção literária envolvidas com questões da sustentabilidade.

O discurso que gerará novos discursos apresenta a sustentabilidade a partir do lugar de sua reflexão: a escola. A partir desse lugar, os discursos sustentáveis são/serão assumidos pelos envolvidos.

Pela reflexão inicial, compreende-se que o principal foco da sustentabilidade está concentrado na permanência de gestores escolares por longo tempo à frente da escola. Isso implica a consolidação de ações planejadas através de determinados projetos, como por exemplo, o PPP – Projeto Político-Pedagógico.

Os sete princípios sustentáveis difundidos por Hargreaves e Fink (2007), aglutinam-se às perspectivas da COM-VIDA (2004) e dos Temas Transversais (1997) para solidificarem o impacto das ações realizadas pelas escolas, inclusive a partir do estudo literário que abarca fatores do meio ambiente relacionados à proteção da fauna e da flora. Assim, a amplitude é o princípio norteador.

Diante do exposto, as reflexões deste artigo propagam a questão da sustentabilidade enquanto objeto que fortalece o espaço ambiental a partir da escola.

Referências

BOGO, Fidêncio. **O quati e outros contos.** – Palmas, TO: s.e, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos Temas Transversais. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. **Formando Com-Vida Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola:** construindo Agenda 21 na Escola. Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. – Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2004.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educar para sustentabilidade:** uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Ed,L, 2009.

HARGREAVES, Andy. FINK, Dean. **Liderança sustentável:** desenvolvendo gestores de aprendizagem. Tradução Adriano Moraes Migliavacca. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: Gadet F, Hak T, organizadores. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas (SP): Editora da Unicamp; 2001. p. 61-161.

SETUBAL, Maria Alice. **Educação e sustentabilidade:** princípios e valores para a formação de educadores. São Paulo: Petrópolis, 2015.

NARRATIVA POÉTICA DE ARNALDO ANTUNES EM *BICHO DE 7 CABEÇAS*

Sandra Mina Takakura (USP⁄UEPA)[1]

RESUMO: Esse artigo foca no estudo da expressividade a partir das linguagens figuradas, consideradas como neologismos estilísticos em contextos sintagmáticos no poema Arnaldo Antunes (GUILBERT, 1972), levando em conta a noção de enunciados discursivos (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 1981), no contexto do filme *Bicho de Sete Cabeças* segundo reflexões acerca da construção da narrativa fílmica (SCHMID, 2010). Dessa forma, tenta-se fazer uma experimentação de uma abordagem estilística que permita transcender os limites dos campos da linguística e da literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Lexicologia; Bakhtin; Arnaldo Antunes; Narrativa; Filme.

ABSTRACT: This article focuses on the study of expressiveness of figurative language, considered to be stylistic neologism in phrasal context in Arnaldo Antunes's poem (GUILBERT, 1972), taking into account the notion of discursive utterance (BAKHTIN, VOLOSHINOV, 1981), within the context of the film entitled as *Bicho de Sete Cabeças*, following the reflections on the construction of filmic narrative (SCHMID, 2010). Thus, it attempts to make an experimentation through stylistic approach that permits to transcend the limits of the fields of linguistics and literature.

KEYWORDS: Lexicology; Bakhtin; Arnaldo Antunes; Narrative; Film.

INTRODUÇÃO

As criações de palavras novas estão presentes tanto na linguagem do dia a dia que partem da necessidade comunicativa, e que podem ser incorporadas ao acervo lexical por meio de seu uso e na literatura como construções expressivas resultantes de escolhas do autor (GUILBERT, 1972). No campo literário, desenvolveram-se estudos de estilos da mente criativa individual que não poderia ser desvinculada de uma época, de uma sociedade, e de um dado momento histórico (BARBOSA, 1981). Para Bakhtin e Volochínov (1981) a questão da interna da mente do indivíduo não se desvincula da externa e do social e por meio da interação discursiva é que se realizava um estudo da linguagem comum e da artístico-literária, partindo-se dos enunciados que se relacionam em fluxo comunicativo. Tal reflexão que se origina em romances pode se aplicar a novos

[1] E-mail: sandramita@hotmail.com

enunciados que gozam certa estabilidade como as tessituras fílmicas, podendo ser considerado, um gênero discursivo.

A produção fílmica nacional *Bicho de sete Cabeças* (2001), onde a personagem Neto, interpretada por Rodrigo Santoro, é internada em uma clínica motivada pelos comportamentos considerados inadequados na sociedade brasileira de 1970. A produção lança mão de diversos gêneros discursivos do cotidiano como cartas, diálogos e literários, como os poemas de Arnaldo Antunes que são declamados/cantados e que por vezes se materializam em objetos de cena a serem manipulados. Essa comunicação oral centrou-se no estudo da expressividade do poema de Arnaldo Antunes, "O buraco do espelho" inserido no contexto do filme. As criações neológicas estilísticas (GUILBERT, 1972), em contexto de enunciados discursivos (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 1981), foram estudadas dentro de um contexto maior da narrativa fílmica (SCHMID, 2010). Dessa forma, tenta-se fazer uma experimentação de uma abordagem estilística que permita o estudo da narrativa fílmica e dos neologismos.

1 NARRAÇÃO FÍLMICA

O filme *Bicho de sete cabeças* (2001) é uma adaptação do livro autobiográfico de Austregésilo Carrano Bueno, intitulado *Canto dos Malditos* no qual, o autor narra a sua experiência em ser internado em uma clínica psiquiátrica pelo próprio pai após este ter encontrado um cigarro de maconha em um dos bolsos de seu casaco. A narrativa está presente em todos os relatos de eventos inclusive em filmes, que se compreende como uma mudança de estados através do processo mediativo do narrador, de acordo com Schmid (2010). O evento narrado por Carrano inicia-se com o estado inicial à descoberta do cigarro de maconha até o seu estado final extremamente afetado pelo tratamento de eletrochoque com sedações, tendo sido mantido encarcerado sem diagnóstico e sem acompanhamento médico de fato, somando-se a outros pacientes em um esquema corrupto de arrecadação de verbas públicas para a instituição psiquiátrica. Sendo liberado da clínica, Carrano se sente incapaz de viver novamente em sociedade, pelos efeitos traumáticos resultantes do tratamento, e a impossibilidade de lidar com o pai e a mãe devido aos problemas geracionais, agravado pela decepção amorosa, pois a mulher madura com quem havia se envolvido era casada. O roteiro foi adaptado por Luiz

Bolognesi e dirigido por Laís Bodanzky, sendo que a personagem Wilson de Souza Neto, vulgo Nego, interpretada por Rodrigo Santoro, é a figura correspondente a Carrano.

Volochínov (1976, p. 95-6, tradução nossa) no "discurso na vida e o discurso na arte" aponta a necessidade de se abordar literatura e a arte em geral através de uma perspectiva sociológica, deixando de lado o essencialismo no trato da linguagem:

> A arte, também, é apenas imanentemente social; o meio social extra-artístico afetando a arte por fora, encontra a resposta intrínseca e direta por dentro. Esse não é o caso de um elemento estranho afetando o outro, mas de uma construção social que afeta outra. A *estética* justamente como o jurídico e o cognitivo, é *apenas uma variedade do social*. A teoria da arte, consequentemente, pode ser apenas uma *sociologia da arte*. Nenhuma tarefa imanente é deixada nessa área. [2]

A criação literária de Carrano carrega o contexto vivido por ele que se insere de forma direta refletindo a realidade ou de forma indireta refratando a realidade em que ele estava inserido na década de 1970. A adaptação por sua vez, em termos de Hutcheon (2011, p. 13) pode ser vista como um processo e um produto de recriação de um "texto adaptado" Dessa forma, Hutcheon quebra a hierarquia entre *original* e *cópia*, assim como o discurso da fidelidade. Na adaptação de Bodanzky, há novos sentidos inseridos como o discurso do perigo da internet, por exemplo, que renovam a noção de juventude e suas diferenças geracionais em relação aos pais.

Qualquer uso de linguagem dá-se por meio de determinado gênero discursivo, um enunciado que reflete o contexto social e histórico do momento da produção da obra o que explica que o livro de reflete o contexto das clínicas psiquiátricas da década de 1970 quando foi produzido enquanto que o filme congrega além do contexto descrito no livro, discursos presentes na sociedade no contexto de 2000.

O filme enquanto um enunciado concreto que reflete as especificidades da "esfera da atividade humana" (BAKHTIN, 1992, p. 279). No entanto, ele opera por meio do tema,

[2] Original em inglês tradução da autora: Art, too, is just as immanently social; the extra artistic social milieu, affecting art from outside, finds direct, intrinsic response within it. This is not a case of one foreign element affecting another but of one social formation affecting another social formation. The aesthetic, just as the juridical or the cognitive, is only a variety of the social. Theory of art, consequently, can only be di sociology of art. No "immanent" tasks are left in its province. (VOLOSHINOV, 1976, p. 95-96)

das escolhas verbais e da própria composição da linguagem fílmica, enquanto um enunciado dentro de uma cadeia comunicativa e um gênero discursivo:

> O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Como um enunciado complexo a exemplo do romance (BAKHTIN, 1992), o filme congrega outros gêneros discursivos no seu interior que reflete a realidade de forma direta, ou ainda refrata a mesma por meio de novos discursos e de novas interpretações. Para se realizar um estudo acerca do estilo da linguagem na produção fílmica deve se observar o todo, e não perder de vista o objetivo de Carrano que através de sua experiência pessoal realiza uma campanha contra a internação do usuário de drogas leves ou pesadas em clínicas psiquiátricas e aponta as falhas no sistema e a corrupção na área médica deste campo no país:

> Uma análise estilística que queira englobar todos os aspectos do estilo deve obrigatoriamente analisar o *todo* do enunciado e, obrigatoriamente, analisá-lo dentro da cadeia da comunicação verbal de que o enunciado é apenas um elo inalienável. (BAKHTIN, 1992, p. 326)

No entanto, é necessário mapear os atores que fazem parte desse processo comunicativo, o que se entende por interlocutores, a produção e a recepção da obra que pressupõe uma figura autoral e um receptor que seria o público em si, respectivamente.

2 AUTOR E NARRADOR

Schmid (2010, p. 35, tradução nossa) organiza um modelo de níveis de comunicação aplicado à produção literária, tendo o autor concreto (AC) e o leitor concreto (LC) como pessoas físicas fora da produção. Em *Canto dos malditos*, por exemplo, o autor concreto (AC) é o escritor Carrano, enquanto que o leitor concreto (LC) é aquele que adquiriu e leu de fato a obra. No processo de leitura, o leitor acaba por reconstruir

semanticamente uma figura autoral abstrata (AA) mesmo que este não tenha acesso a nenhum dado biográfico o autor para acessar as intenções comunicativas por trás da obra. De forma similar ao autor abstrato (AA), pressupõe-se um leitor abstrato (LA), que pode seguir o modelo do endereçado presumido (EP), aquele que detém o "conhecimento do código linguístico, normas ideológicas e ideias estéticas" para o entendimento da obra e do modelo do receptor ideal (RI), que "compreende a obra de forma a corresponder adequadamente à estrutura, e adota posições interpretativas e ponto de vista estético proposto pela obra" sendo que este "não é o resultado da intenção do autor concreto, mas dos atos de criação objetificada na obra" (SCHMID, 2010, p. 54-55, tradução nossa)[3]. Pode-se compreender como sendo falantes de língua portuguesa que estejam abertos ao gênero autobiografia, com oralidades e termos coloquiais, além de estarem propensos a discutirem temas sobre o uso de drogas e seus tratamentos. O narrador ficcional (NF), assim como o autor abstrato (AA), é acessado através de índices na obra, que é diferenciado pela hierarquia semântica dos signos das personagens, do narrador e, finalmente, do autor. Portanto, traçar os índices do narrador é mapear as escolhas e organizações dos eventos, das falas das personagens, etc. enquanto que no nível autoral engloba tudo o que é referido no nível do narrador e a escolha por determinado tipo de narrador, o posicionamento dele na narrativa e no mundo representado.

Nessa perspectiva, no caso de autobiografias, a personagem assume o papel de narrador, mas sua relação fica condicionada à questão temporal marcada pela mudança de situações, podendo este narrar a partir de um tempo atual após a mudança ser concretizada, ou pode narrar na perspectiva anterior à mudança.[4]. Essa questão temporal marca o entendimento do mundo pelo narrador, e consequentemente na representação deste mundo é inserido o mundo narrado, que comportando um *narrador secundário* dentro de uma narrativa principal teria um *mundo citado*. O *leitor ficcional* seria o recipiente da narrativa secundária entre dois personagens dentro de uma *narrativa primária*.

[3] [...] linguistic codes, ideological norms, and esthetic ideas"; "understands the work in a way that optimally matches its structure, and who adopts the interpretive position and esthetic standpoint put forward by the work"; "this is not the result of the concrete author's intentions, but of the acts of creation objectivized in the work". (SCHMID, 2010, p. 54-55)

[4] A questão de tempo será explicitada no tópico seguinte.

Na adaptação, não há uma obrigatoriedade de fidelidade ao *hipotexto*, ou ao texto adaptado. No entanto, há um compromisso de Bodanzky em repassar a mensagem de Carrano, que se nota na produção, e, portanto, pode-se afirmar que a diretora Bodanzky compartilha com o escritor Carrrano, e com o roteirista Bolognesi o papel de autor concreto que se traça a partir de Schmid como coletivo. Bodanzky se destaca como uma diretora com estilo próprio no mundo fílmico, a partir de sua obra é possível reconstruir um autor abstrato, também coletivo, pois mantém há indícios do *hipotexto* de Carrano que perpassa pelo roteiro de Bolognesi. O público concreto do filme, porém, possui uma abrangência maior em comparação ao leitor concreto do livro, enquanto que a narrativa do filme constrói um público abstrato muito similar ao leitor abstrato da obra. No mundo representado, temos um narrador ficcional que dá a perspectiva da narração primária, a câmera, podendo conter fragmentos do mundo de Carrano e do mundo de Bodanzky, nesse contexto temos uma personagem relatando o que ocorrera a outra personagem em uma narrativa secundária. No próximo item será escrutinada a questão da narração no filme.

3 NARRADORES

Lançar um olhar sobre o filme sob a perspectiva de gênero discursivo envolve um processo de análise da *diegese*, ou seja, "do mundo representado e mundo narrado" e da *exagese* "a narração" (SCHMID, 2010, p. 68, tradução nossa). A narração para Schmid (2010) só pode ser realizada sob o ponto de vista do narrador ou da personagem, sendo respectivamente ponto de vista narrativo, ou figurativo; o narrador pode ainda ser parte da *diegese*, neste caso fará também parte da *exegese*, e pode estar fora da *diegese*, neste caso fará somente na *exegese*. Schmid (2010, p. 106, tradução nossa)[5] aponta 4 opções de narradores de acordo com a *diegese* e o ponto de vista. O *narrador não diegético com o ponto de vista narrativo* (1) o narrador é uma voz que participa da narrativa (ou seja, narra), mas não participa na estória; o *narrador diegético com o ponto de vista narrativo* (2) é uma personagem que narra sob sua perspectiva no momento presente, uma experiência da qual fez parte no passado; o *narrador não diegético com o ponto de vista*

[5] Types of narrator: non diegetic/ diegetic; point of view: narratorial, figural (SCHMID, 2010, p. 106).

figurativo (3) trata-se de um narrador que narra sob o ponto de vista da personagem , esta que funciona como um “refletor”; e o *narrador diegético com o ponto de vista figurativo* (4) trata-se de uma personagem que conta a narrativa sob o ponto de vista de um eu anterior à mudança de estado, ou seja, desconhece como as situações irão se desenrolar (SCHMID, 2010, p. 107).

Na cena de abertura, o pai da personagem Neto lê a carta que o filho escrevera, temos a leitura da carta na voz de Neto em voice over iniciando uma narrativa *in media res*: “Pai! As coisas ficam muito boas quando a gente se esquece. Mas eu não esqueci o que você fez comigo. Eu não esqueci a sua covardia, e, agora você vai me ouvir. Tou te mostrando a porta da rua pra você sair sem eu te bater.”

Sequência 1: cena de abertura

Sequência 2: Cena de fechamento

A partir da leitura dessa carta, os créditos apresentados, é dado o início do tempo da narrativa como sendo dois anos antes. Neto é apresentado como *o narrador diegético com ponto de vista figurativo* (4) anterior às mudanças das situações O filme é primariamente contado sob a perspectiva de um *narrador não diegético, de ponto de vista narrativo* (1), ou seja, por meio da câmera. A narrativa de Neto contida na carta possui um leitor ficcional na figura do pai, a narrativa *in media res* se desenrola até o momento da visita do pai à clínica, onde recebe a carta – esta que é lida no início do filme. A partir desse momento, o tempo passa a ser real no presente, a câmera assume a narração que

de forma objetiva (1), por meio de recurso de *voice over*, a voz de Neto é inserida no filme, realizando ponderações e avaliações sobre o seu passado, nesta cena Neto assume o papel de *narrador diegético de ponto de vista narrativo* (2), narrando a partir do tempo presente algo que ocorreu no passado, o filme segue sendo narrado pela câmera até o momento em que Neto é liberado da clínica e se encontra com o pai. A cena final mostra o pai ao lado do filho, após ter lido a carta, com a compreensão do que provocara na vida do filho. O estudo irá focar no papel das canções-poemas dentro na narrativa fílmica esta que se encerra na cena em que finalmente Neto consegue convencer o seu do perigo que correra ao ser submeter ao tratamento pela família.

4 HETEROGENEIDADE DISCURSIVA

O filme comporta inúmeros gêneros discursivos em seu interior como gêneros secundários dentre os quais podemos citar a canção de Arnaldo Antunes, que foi lançado no projeto Nomes, “O buraco do espelho está fechado” e, que posteriormente foi publicado como poesia em *Dois ou + corpos no mesmo espaço* (1997), em *Amores Diversos* (2003) e em *Melhores Poemas* (2012), seleção de Noemi Jaffe, e por esse motivo o objeto dessa pesquisa será referidos como canção-poema neste trabalho, fruto de escolhas e intenções comunicativas do autor:

> O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (BAKHTIN, 1992, p. 301).

Precisamente através de um processo valorativo é que as experimentações ocorrem na linguagem do poeta, sendo que o seu estilo é elucidado por meio da expressividade:

> A relação valorativa com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e

> composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado se define acima de tudo por seus aspectos expressivos. (BAKHTIN, 1992, p. 308)

Por experimentações na linguagem, adotamos a noção de criações neológicas semânticas de Louis Guilbert (1972, p. 22, tradução nossa)[6]:

> A primeira forma de neologia semântica é aquela que se opera na mudança do grupamento de semas relativo a um lexema, de acordo com as diversas modalidades. Estes foram descritos por retóricos através de nome como a sinédoque, metáfora, comparação/símile, metonímia. [...] O que devemos lembrar nessas mudanças de sentidos é que eles permanecem não-aparentes no quadro de lexemas, e que não são expressos pela inserção da palavra na frase, por uma nova distribuição nova na possível composição do sintagma e da frase.

Todavia, as criações neológicas presente na canção-poema uma vez inseridas no contexto do filme acaba por receber nova acentuação, ou seja, um sentido específico relativo ao novo contexto. No caso do neologismo semântico "sociológico" (*sociologique*) (GUILBERT, 1972, p. 22, tradução nossa), uma lexia de uma determinada área de conhecimento ao ser utilizada em outra área, é remotivada, sendo agregados novos sentidos, muito recorrente na obra de Arnaldo Antunes.

Isoladamente a canção-poema possui um autor concreto (AC) na figura de Arnaldo Antunes que se coloca fora da obra, há uma construção de autor abstrato que se configura através dos indícios durante a leitura dos poemas, assim como um leitor abstrato (LA) que se presume possuir as ferramentas para compreender suas obras e um leitor concreto (LC), que efetivamente leu ou escutou os seus poemas; além de um narrador ficcional (NF) que pode figurar enquanto uma voz que narra os eventos. No entanto, uma vez que a canção-poema figura na narrativa fílmica, através da interpretação do próprio Arnaldo Antunes, o narrador ficcional das canções-poemas passa a figurar como narrador ficcional do próprio filme enquanto *narrador não diegético com*

[6] Original em francês: La première forme de néologie sémantique est celle qui s'opère dans le changement du groupement des sèmes afférents à un lexeme, selon des modalités diverses. Celles-ci ont été décrites par les rhétoriciens sous le nom de synecdoque, métaphore, comparaison, métonymie. [...] Ce qu'il faut rete nir de ces mutations de sens, c'est qu'elles demeurent non-apparentes dans le cadre du lexeme, aussi longtemps qu'elles ne sont pas manifestées par l'insertion du mot dans la phrase, par une distribution nouvelle des composants possibles du syntagme et de la phrase. (GUILBERT, 1972, p. 22)

ponto de vista figurativo (3), ou seja, sem figuração na diegese com participação somente na exegese, porém com o ponto de vista da personagem.

No hospital psiquiátrico, Neto é conduzido a falar com a personagem chamada jornalista, um senhor de meia idade, que apresenta o poema escrito na parede dizendo: "É preciso fingir... quem é que não que não finge neste mundo? Quem?... É preciso fingir que é louco, sendo louco. É preciso fingir que é poeta, sendo poeta..." Dito isto, Neto volta-se ao rabisco da parede do quarto “O buraco no espelho está fechado”, enquanto a voz do poeta narra a cena:

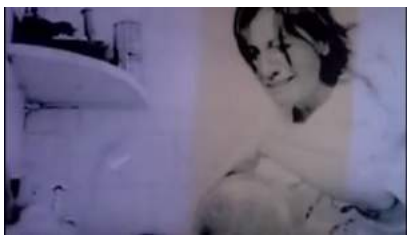
> o buraco do espelho está fechado / agora eu tenho que ficar aqui/ com um olho aberto, outro acordado/ no lado de lá onde eu caí/ pro lado de cá não tem acesso/ mesmo que me chamem pelo nome/ mesmo que admitam meu regresso/ toda vez que eu vou a porta some/ a janela some na parede/ a palavra de água se dissolve/ na palavra sede, a boca cede/ antes de falar, e não se ouve/ já tentei dormir a noite inteira/ quatro, cinco, seis da madrugada/ vou ficar ali nessa cadeira/ uma orelha alerta, outra ligada/ o buraco do espelho está fechado/ agora eu tenho que ficar agora/ fui pelo abandono abandonado/ aqui dentro do lado de fora

O poema narra a condição de Neto no momento em que a personagem toma de consciência da situação em que se encontra. O encarceramento devido ao consumo de droga leve em uma clínica psiquiátrica o separa da sociedade, esta simbolizada pelo reflexo no espelho, o que remete à saga de Alice no *Através do espelho,* cujo reflexo seria um mundo onde a racionalidade não funciona. No entanto, através do contato com as personagens que habitam naquele mundo é que Alice começa a questionar o seu próprio mundo. As lexias “buraco no espelho”, a “porta” e a “janela” ganham o sentido de “saída” daquele universo que se encontram fechadas ou desaparecem. Há uma ressignificação dos opostos binários: “no lado de lá onde eu caí/ pro lado de cá não te acesso”; “agora tenho que ficar agora [...] aqui dentro do lado de fora”. A queda pode simbolizar o suposto erro em consumir maconha e de não se adequar à família, à escola, em uma sociedade como um todo referida como “lá”, estar lá conota estar dentro, de forma a adequar-se às demandas sociais enquanto que o hospital psiquiátrico, referido como “cá”, ganha o sentido de “estar fora”, ou excluído do convívio social. A perspectiva de um sujeito excluído da sociedade é narrada pela canção-poema, que funciona como *narração não diegética com ponto de vista figurativo* (3) que narra sob o ponto de vista da personagem,

esta que reflete a narração, e alterna com a câmera subjetiva que mostra a cena das paredes onde está escrito o poema, sob a perspectiva de Neto. Portanto, Neto assume o papel de personagem diante da narrativa da canção poema e de narrador por meio da câmera subjetiva. A sequência 2 mostra primeiramente a câmara como narrador (1), enquadrando Neto e a personagem jornalista, a câmera de detalhe mostra a mão de Neto tocando a parede, segue a narração em câmera subjetiva, que funciona como narração diegética de ponto de vista figurativo (4) a partir do olhar de Neto.

Sequência 2: Buraco do Espelho

Em seguida a câmera, assim como a canção poema, assume o ponto de vista de Neto sob a narração não diegética de ponto de vista figurativo (3), e permite ao público um exercício de alteridade em observar o mundo sob o ponto de vista de Neto, as construções da clínica, o próprio Neto é enquadrado em *close up* extremo em sofrimento, e em close up aprisionado no quardo. Em seguida ainda embalada pela canção-poema, a imagem da mãe da personagem é mostrada ainda sob a narrativa da câmera não diegética sob o ponto de vista figurativo (3).



Os binários opostos tradicionais são quebrados, pois um olho “aberto” não simboliza estar “acordado”, uma vez que dormir requer que os olhos estejam fechados, nota-se o efeito da droga desconcertando as sensações do corpo em “com um olho aberto e outro acordado”; efeito similar é notado em uma orelha estar “ligada” pode apontar a uma alucinação auditiva enquanto que a orelha alerta e vigilante pode indicar a tentativa de continuar são: “uma orelha alerta, outra ligada”. A sede, que vem como efeito colateral do remédio, faz com que sua boca relaxe e tenha sensações distorcidas, como a sensação de sentir a água se dissolver na boca, tais sentidos acabam por dificultar o ato de falar. Um pleonasmo resume o sentido de “família” que é o neologismo semântico “abandono” em: “Fui pelo abandono abandonado”.

CONCLUSÃO

A produção em questão adiciona a música como elemento de cena, e como recurso de narração, visto que a canção-poema de Arnaldo Antunes figura como narração não diegética, sob o ponto de vista figurativo (3). As criações de Arnaldo Antunes encontram-se na obra inseridos na tessitura da narrativa fílmica como um todo e, portanto, esse contexto restringe suas possiblidades interpretativas das criações estilísticas presentes no na canção -poema. Ao final, Neto e a câmera alternam no papel de narrador, Neto assume o papel de narrador diegético, com ponto de vista figurativo (4),

do tempo anterior ao evento marcada pela mudança, indicando uma nova situação no futuro.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, ARNALDO. *Melhores Poemas*. Seleções de Noemi Jaffe. São Paulo: Global, 2012.
_____. *Dois ou + corpos no mesmo espaço*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
_____. Melhores Poemas. Seleções de Noemi Jaffe. São Paulo: Global, 2012.
BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHÍNOV, Valentin V. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.

GUILBERT, Louis. *Théorie du néologisme*: Communication de M. Louis Guilbert (Paris-Nanterre) au XXIVe Congrès de l'Association, le 24 juillet 1972.
HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles FRANCO, Francisco Manoel de Mello. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
HUTCHEON, Linda. Uma Teoria da adaptação. 2ed. Trad. André Cechinel. Florianópolis: Ed da UFSC. 2013.
SCHMID, Wolf. Narratology: An introduction. Berlin; New York: De Gruyter, 2010.
VOLOSHINOV, Valentin. N. The discourse in life and the discours in art. In: VOLOSHINOV, Valentin. N*. Freudianism: A Marxist Critique*. Trad. I. R. Titunik. New York: Academic P., 1976, p. 93-116.

A PRODUÇÃO DE LIVROS ESCOLARES DE LEITURA NA AMAZÔNIA PARAENSE NO PERÍODO DE 1880 A 1900

Gleice Helem Ferreira Rodrigues (UFPA)[1]
Raimunda Dias Duarte (UFPA)[2]

RESUMO: Este trabalho tem como tema “A produção de livros escolares de leitura na Amazônia paraense no período de 1880 a 1900”. O estudo é ainda inicial e tem como objetivo principal catalogar os livros escolares de leitura produzidos na Amazônia paraense no período de 1880 a 1900. Para isso, busca-se compreender as principais características dos livros escolares de leitura, investigar sobre os principais autores de livros escolares de leitura na Amazônia, documentar os livros escolares de leitura produzidos do período e fazer uma breve análise discursiva de um livro escolar de leitura do período. Para a análise discursiva, o trabalho está baseado nos trabalhos de Bakhtin (2009). A catalogação das obras se faz por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Estudos mostram que há poucos trabalhos que investigam sobre a história de livros escolares de leitura no Brasil. No que se refere à Amazônia paraense, os dados apontam apenas para uma tese recente, defendida em 2015, a qual discute sobre o livro de leitura Compendio de Civilidade Cristã, publicado em 1880.

PALAVRAS-CHAVE: História do livro; Autores paraenses; Análise do discurso.

RESUMEN: Este trabajo tiene como tema "La producción de libros escolares de lectura en la Amazonia paraense en lo período de 1880 a 1900". El estudio es todavía inicial y tiene como objetivo principal catalogar los libros escolares de la lectura producidos en la Amazonia paraense en lo período de 1880 a 1900. Para eso, se busca comprender las principales características de los libros escolares de lectura, investigar acerca de los principales autores de libros escolares de lectura en la Amazonia, documentar los libros escolares de lectura producidos en el período y hacer una curta análisis discursivo de un libro escolar de lectura del período. Para un análisis discursivo, el trabajo se basa en los trabajos de Bakhtin (2009). La catalogación de las obras se hace por medio de la investigación bibliográfica y documental. Los estudios muestran que hay pocos trabajos que investigan sobre la historia de los libros escolares de lectura no Brasil. No hay ninguna referencia en la Amazonia paraense, los datos indican sólo para una reciente tesis, defendida en 2015, una argumentación sobre el libro de lectura Compendio de Civilidad Cristã, publicado en 1880.

PALABRAS-CLAVE: Historia del libro; Autores paraenses; Análisis del discurs

INTRODUÇÃO

[1]Autora, discente do curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus de Abaetetuba. E-mail: <gleice.hellem@hotmail.com>.

[2] Coautora orientadora, doutora em educação, professora da Universidade Federal do Pará – UFPA.

Neste estudo, discuto a produção de livros escolares de leitura na Amazônia paraense no período de 1880 a 1900. Tendo como objetivo principal catalogar os livros escolares de leitura produzidos na Amazônia paraense no período de 1880 a 1900. A catalogação das obras se faz por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Para alcançar este objetivo, procuro compreender as principais características dos livros escolares de leitura, investigar sobre os principais autores de livros escolares de leitura na Amazônia, documentar os livros escolares de leitura produzidos do período e fazer uma breve análise discursiva de um livro escolar de leitura do período. O estudo faz parte do projeto de pesquisa 'A produção do livro didático na Amazônia paraense: gramáticas infantis e livros de leitura (1820 a 1920)', o qual busca reconstituir aspectos relacionados a produção, regulamentação, difusão e adoção de livros didáticos de português em escolas paraenses. O projeto está vinculado ao GEHLPA (Grupo de Estudos em História do Livro de Português), orientado pela doutora em educação, professora Raimunda Dias Duarte.

No Brasil, especialmente na Amazônia paraense, parece não haver muita preocupação de bibliógrafos em conservar e catalogar livros didáticos porque estes têm vida curta e estão em constante renovação. Então, parece importante o trabalho de documentação e catalogação de livros escolares de leitura do período estudado. Estudos mostram que há poucos trabalhos que investigam sobre a história de livros escolares de leitura no Brasil. No que se refere à Amazônia paraense, os dados apontam apenas para uma tese recente, defendida em 2015, pela coautora deste trabalho, a qual discute sobre o livro de leitura ‘Compendio de Civilidade Cristã’, publicado em 1880.

O trabalho está dividido em duas partes: 1) A História do livro didático no Brasil: O livro de leitura, onde discute-se brevemente o processo histórico do livro didático, características e produção destes; 2) Análise dialógica do discurso, neste tópico investiga-se especificamente um livro de leitura produzido na Amazônia paraense e pulicado em 1880: *Compêndio de Civilidade Cristã,* de Dom Macedo Costa.

1 A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: O LIVRO DE LEITURA

No início do século XIX, a escolarização não era obrigatória no Brasil, também aparentava não haver interesse institucional em investir na produção de material didático para o ensino. Já na segunda metade do século XIX, em consequência da regulamentação do ensino, surge um interesse pela produção de livros e, além disso, as lutas político-ideológicas em favor da Abolição da escravidão e a campanhas pela República criaram um ambiente muito favorável para a expansão de leitores brasileiros. (BRAGANÇA, 2002 *apud* DUARTE, 2015, p 85)

A partir de então, começaram a produzidos no país livros didáticos. O artigo 56 do Decreto 1.331-A, de 1854, indica que "nas escolas publicas só podem ser admittidos os livros autorisados competentemente" (BRASIL, 1854 *apud* DUARTE, 2015, p. 165), assim, "todas as obras didáticas deveriam passar por uma comissão de avaliação para, uma vez aprovadas, serem usadas nas escolas brasileiras" (DUARTE, 2015, p. 165).

Ao refletir sobre o conceito de livro didático, é primordial destacar, como Choppin (2004) aponta, que um grande problema de se estudar os livros didáticos é encontrar uma definição apropriada para esse objeto.

Choppin (2014) argumenta que o livro didático é um objeto de múltiplas facetas. São elas: o livro didático como mercadoria, o livro didático como depositário dos conteúdos escolares postulados pelas propostas curriculares, o livro didático como instrumento pedagógico, o livro didático como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.

Segundo Batista & Galvão, o livro didático é um tipo de obra efêmera, que se desatualiza muito rápido, poucas vezes se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, dificilmente é mantido nas bibliotecas pessoais ou de instituições (GALVÃO; BATISTA, 2009, p. 26)

Como afirma Choppin (2004) não há um conceito fechado de livro didático. Atualmente, por exemplo, um livro didático pode estar na tela de um computador, saindo assim da forma material e passando a ser abstrato.

Choppin (2004) afirma que os livros escolares nem sempre se encontraram como registro impresso e o suporte nem sempre é o livro. Isso ocorre porque "Até meados do

século XIX, os livros específicos de leitura praticamente inexistiam nas escolas" (BATISTA; GALVÃO, 2009). Por isso, antes se utilizava como livros voltados para o ensino e a prática da leitura nas escolas: documentos de cartório, cartas pessoais, folhetos, gramáticas, entre outros. Em alguns casos, a Constituição do Império, o Código Criminal, a Bíblia, compêndios de Doutrina Cristã, catecismos republicanos, entre outros gêneros, eram utilizados como manuais de leitura nas escolas, como afirmam diversas fontes, como relatos de viajantes, autobiografias e romances (BATISTA; GALVÃO, 2009).

Os livros escolares de leitura podiam ser, de acordo a investigação de Duarte (2015, p. 19-20), ao analisar o trabalho de Batista & Galvão (2009), enquadrados em seis modelos:

> Modelo religioso: os autores postulam que esse modelo deixou poucos registros nas bibliotecas escolares porque teve uma vida curta como livro didático.
> Livros de leitura manuscrita ou paleógrafos: esse é um modelo híbrido, com uma leitura formativa, que possui um conjunto de diferentes gêneros de textos, tais como: leis, fragmentos literários, cartas familiares e comerciais e documentos comerciais
> Livros instrutivos e enciclopédicos: esses livros de leitura são os compêndios que se caracterizam como uma exposição didática de um conjunto de conteúdos voltados para o ensino sistemático da leitura, organizados de forma progressiva.
> Modelo formativo: são livros escolares de leitura voltados para a transmissão de valores e atentos a características de um público pensado como detentor de especificidades. A principal característica desse modelo é o ensino da leitura articulado aos conteúdos morais, cívicos e ideológicos.
> Modelo retórico-literário: os livros escolares de leitura que estão inseridos neste modelo se organizam por meio de uma seleção que visa à formação do gosto literário. Ao mesmo tempo, esse gênero também é usado como modelo para a produção textual. O Pará tem um acervo muito significativo de livros escolares de leitura desse gênero.

De acordo com Duarte (2015, p. 18), muitos dos livros, textos e impressos que a escola considerou como convenientes para auxiliar o desenvolvimento de suas tarefas não foram, originalmente, produzidos para a escola, e mesmo assim eram utilizados para fins educativos.

1.1 A PRODUÇÃO DO LIVRO ESCOLAR DE LEITURA PARAENSE

Galvão & Batista (2009, p. 15) defendem que os livros escolares que se constituíram durante os séculos XIX e XX, "estiveram sempre fundados na crença iluminista do poder do impresso e em sua capacidade de educar o povo em prol de um projeto político e de construção de uma identidade nacional".

No século XIX, o livro didático era destinado principalmente para o professor porque era o docente que deveria se apropriar dos conteúdos básicos. Já a partir do século XX, prevalece o modelo de livro didático que se direciona ao aluno, embora ainda existam alguns destinados aos professores.

Nesta fase inicial da pesquisa, trago os dados produzidos por Duarte (2015, p. 98-101) em sua tese de doutorado. A pesquisadora fez um levantamento de livros escolares de leitura produzidos na Amazônia paraense no período de 1850 a 1920. Interessa para este estudo os livros produzidos apenas no período de 1880 a 1900 No total, foram catalogadas 26 obras do período sob análise. Os autores de livros escolares de leitura paraenses do período de 1980 a 1900 são: Agostinho Monteiro Gonçalves D'Oliveira, Antonio de Macedo Costa (Dom), Augusto Ramos Pinheiro, Francisco Ferreira de Vilhena Alves, Inglez de Souza, João Marques de Carvalho, Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, José de Andrade Pinheiro (Cônego), Luiz Alfredo Monteiro Baena, Luiz Demetrio Juvenal Tavares, Ovídio Ferreira da Silva Filho, Paulino de Brito, Raymundo Cyriaco Alves da Cunha, Raul de Azevedo, Theodoro Rodrigues, Virgílio Cardoso de Oliveira.

Braga (1913) afirma que:

> Volumosa é a bagagem litteraria que tem servido á mocidade paraense para sua educação e instrução elementar servindo muitas das obras publicadas para seus estudos superiores. E o Pará um dos Estados da União Brazileira que mais tem produzido em livros didacticos para a infância, no porfiado empenho de lhe facilitar e aperfeiçoar o ensino, tornando-o ao mesmo tempo proveitoso (BRAGA, 1913, p. 76).

Quadro 1: Livros escolares de leitura publicados no período de 1880 a 1900

AUTOR	OBRAS
Agostinho Monteiro Gonçalves D'Oliveira	(1) 'Chronica de Igarape'-Miry. Belém: Typ. da Imprensa Official, 1899, 28 p. 'Chronica de Igarape'-Miry. Belém: Typ. e Encadernação do Instituto Lauro Sodré, 1904. 33 p.
(Dom) Antonio de Macedo Costa	(2) A Amazônia: meio de desenvolver sua civilisação conferencia recitada em Manaos no paço da Assembléa provincial perante o exm. Sr. Presidente da provincia e grande número de pessoas gradas no dia 21 de março de 1883. Pará: Typ. do Livro do Commercio, 1883. 51 p.

Francisco Ferreira de Vilhena Alves	(3) Deveres da familia. Leituras Catholicas. Nictheroy, v. 17, fasc. 1, n. 193, jan. 1900. 96 p. (4) A Questão religiosa do Brazil perante a Santa Sé ou A Missão especial a Roma em 1873: à luz de documentos publicados e ineditos. accr. , corr. Lisboa: Lallemant, 1886. xx, 389 p. (5) Compendio de analyse moderna: lexicologia e syntactica. Pará: Typ. do Diário Official, 1895. 124 p. (6) Exercicios de portuguez. Belém: Imprensa Official, 1900. 64 p. (7) Miscellanealitteraria: collecção de artigos. Pará: R.L. Bittencourt [18--?] 183 p. (8) Primeira grammatica da infancia. 3. ed. Belém: Typ. e Enc. de P Barbosa [18--?]. 72 p. (9) Segunda grammatica da infancia: curso médio. 2. ed. Pará: Typ. de P. Barbosa, 1897. 176 p. (10) Selectalitteraria. 2. ed. Pará: R.-L. Bittencourt, 1900. 95 p. (11) Contos do Norte. Belém: A. A. Silva, 1900. vi, 139, 15 p.
João Marques de Carvalho	(12) Entre as nympheas. Buenos Aires: A. Moen, 1896. 174 p. (13) Hortencia. Pará: Moderna, 1888. 230 p.
Joaquim Pedro Corrêa de Freitas	(14) Paleographo ou Arte de aprender á ler a letra manuscripta: para uso das escolas da Amazônia. Paris: Jablonski [19--?]. 111p.
(Cônego) José de Andrade Pinheiro	(15) Ensaios religios e litterarios. Paris: Guillard; Lisboa: Aillaud, 1898. 421 p. (16) Memória sobre Pedro Álvares Cabral e o 4º Centenário do Descobrimento do Brazil. Pará: Typ. de T. Cardoso, 1899. 55 p.
Luiz Alfredo Monteiro Baena	(17) Ensino cívico: noções e princípios geraes educação cívica e direito pratico.Belém: Typografia de P. Barbosa, 1898
Luiz Demetrio Juvenal Tavares	(18) Ensino cívico: noções e princípios geraes educação cívica e direito pratico. Belém: Typ. de P. Barbosa, 1898. 65 p. (19) Serões da mãe preta: contos popu1cre para crianças. Pará: Typouraphia de Alfredo Silva, 1896. 101 p.
Ovídio Ferreira da Silva Filho	(20) Escravonetas: posias. Pará: Typographia de A. Silva, 1898. xiii, 158 p.

Paulino de Brito	(21) Cantos amazonicos: poesias. Pará: A. Silva, 1900. xxx. 286 p.
	(22) Noites em claro: poesias diversas. Com um prefácio por Marques de Carvalho. Pará: Typ. D' A Província do Pará, 1888. viii, 116 p.
Raul de Azevedo	(23) Artigos e chronicas: Pará-Brasil 1893-1894. Porto: Lello& Irmãos, 1896. 230 p.
Theodoro Rodrigues	(24) Pallidos: poesias. Prefacio do Dr. Álvares da Costa. Pará: Imprensa de T. Cardoso, 1894. xxii, 90 p.
Virgílio Cardoso de Oliveira	(25) O Instituto cívico-juridico: artigos publicados n' ''A Província do Pará". Pará: Typ. e Encad. De P. Barbosa, 1898. 34 p.
	(26) Os Próprios nacionaes: justificação constitucional. Belém: Typ. do Diário Official, 1898. 23 p.

Fonte: DUARTE, 2015. Tese de Doutorado.

2 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Em uma análise bakhtiniana da linguagem, não há categorias preestabelecidas a partir das quais o pesquisador enquadra e analisa seus dados. Brait (2006, p. 20-21), afirma que "um dos maiores ensinamentos de Bakhtin é a atitude diante da linguagem, que consiste não na aplicação de conceitos preestabelecidos, mas numa atitude dialógica que permite extrair conceitos do corpus analisado. " Neste artigo, destaco três categorias, de acordo com a teoria de Bakhtin: Ideologia, polifonia e alteridade.

Para Bakhtin (2009), a ideologia constitui um acontecimento dialógico, vivo, histórico e social postulado como uma posição social. Miotello (2012, p. 172) afirma que a palavra funciona como agente e memória social.

Sabe-se que "Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. [...] Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e retrata a realidade à sua própria maneira." Enfim, "compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos." (BAKHTIN, 2009, p. 31-34).

A polifonia é a parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam, e que todo discurso é formado por diversos discursos. A polifonia seria um texto no qual se percebem muitas vozes sociais que surgem e se entrecruzam em um contexto ideológico.

No campo das palavras, fazem-se ouvir diferentes vozes, coexistem contradições entre o passado e o presente, entre as várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os futuros possíveis e contraditórios.

A alteridade se constitui na relação do 'eu' com o 'outro', pois, ao nos confrontarmos com o estranho, o não familiar, de alguma forma, nossas condutas, ações e pensamentos moldam-se a partir dessa interação. O sujeito concreto se assenta na estrutura do 'eu' moral que age em relação a tudo que não é 'eu', portanto, em relação ao outro'. Essa interação entre o "eu", interior e particular a cada um, e o "outro", o além de mim, é o que denominamos de alteridade. Esse conceito parte do pressuposto de que todo indivíduo social é interdependente dos demais sujeitos de seu contexto social, isto é, o mundo individual só existe diante do contraste com o mundo do outro. Brait (2012) afirma que "é preciso observar que as relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico ou com 'outro' são para Bakhtin, relações entre discursos-enunciados". (p. 32)

A partir dessas três categorias, procuro fazer uma breve análise discursiva do livro escolar de leitura 'Compêndio de Civilidade Cristã', de Dom Macedo Costa, publicado em 1880.

A obra é carregada de ideologias relacionadas a princípios e regras sobre a educação de meninos. Influenciado pela *Belle Époque,* Dom Macedo Costa, aborda também temas relacionados aos comportamentos da criança à mesa, na hora de comer, de dormir, de brincar, e até de falar, de acordo com a cultura europeia, especialmente a cultura francesa, porque era essa a mentalidade que a elite queria incutir na criança brasileira.

"O Brasil da segunda metade do século XIX e do início do século XX é marcado por ideias civilizatórias cujos saberes e valores transmitidos pela escola visam formar condutas, modelar comportamentos por meio de padrões tidos como universalmente

válidos.” (DUARTE, 2015, p. 65). Assim a escola assume uma função civilizadora e usufrui do livro como principal instrumento de repartição das ideologias civilizatórias.

Observa-se que, neste período analisado, buscava-se a transmissão de conteúdos instrutivos, regras e modelos de comportamento, de uma imagem idealizada da criança, focada em aspectos morais e ideológicos.

A obra de Dom Macedo Costa é atravessada por vozes sociais, pois, o próprio título ‘Compêndio de Civilidade Cristã’, já anuncia isso. Ao utilizar o termo ‘civilidade’, verifica-se uma ideologia civilizatória, ou seja, que almeja formar pessoas civilizadas, bem-educadas.

.

> - Que se entende por civilidade?
> _Entende-se por civilidade ou polidez um conjuncto de attenções e delicadezas proprias a tornar amavel, decoroso e agradavel o nosso trato com os outros homens.
> _ Énecessario aprender e pôr em pratica as regras de civilidade?
> Não ha duvida que sim; pois, se bem que sejam muitas d‘ellas de si arbitrarias e convencionaes, estão admittidas como lei entre as nações cultas, e sem ellasfaltariamosá caridade e ao bem-viver (COSTA, 1915, p. 9).

Duarte defende que, “Os discursos de Dom Macedo Costa que defendem a civilidade sob uma perspectiva cristã estabelecem um dialogismo com as palavras do próprio Cristo, voz de autoridade registrada nos Evangelhos.” (2015, p. 256). Na resposta à primeira pergunta, expressões como “tornar amavel” e “os outros homens” demonstram esse dialogismo.

A segunda pergunta e a resposta colocam civilidade como mera convenção. Nessa época a elite brasileira queria viver de acordo com os padrões europeus. Essa convenção está expressa em costumes, modos de vestir, modo de se comportar, tudo de acordo com a ideologia europeia.

> Banhar-se inteiramente nú em companhia, é um pudor que não sabemos estigmatizar e reprovar com bastante energia. A um menino christão não carece lembrar-lhe a necessidade de ser sempre, mesmo quando está só, muito recatado e modesto, porque sabe o respeito que deve a si próprio e a Deus. (COSTA, 1915, p. 18).

Esta é uma das passagens em que o menino civilizado é valorado a partir do outro (menino não civilizado). Esse modelo de “menino civilizado” era o oposto do menino

paraense, de usos e costumes que expressam a cultura amazônica. Na obra, o menino (eu) educado, polido, é valorizado a partir do outro "selvagem", "incivilizado", "bruto", "grosseiro", que ignora as boas maneiras e, assim, é considerado bárbaro. (DUARTE, 2015, p. 225). Assim, pode ser observado que na obra a cultura amazônica era desvalorizada e tida como incivilizada.

CONCLUSÃO

Vale lembrar que, a pesquisa é inicial, ainda há muito a ser investigado. Para catalogar os livros escolares de leitura produzidos na Amazônia paraense no período de 1880 a 1900 foi usada como fonte principal de pesquisa a tese de Duarte (2015), por ser, ainda, o primeiro e único trabalho a investigar a história do livro de leitura na Amazônia paraense.

Neste artigo, destacou-se as principais características dos livros escolares de leitura, já que, como foi visto, não há um conceito fechado para este objeto de estudo, também foram pesquisados os principais autores de livros escolares de leitura na Amazônia, e foi feita uma breve análise discursiva de um livro escolar de leitura do período de acordo com os postulados de Bakhtin.

O acervo didático paraense da segunda metade do século XIX, do ensino primário, deixou o Pará numa posição de destaque em relação aos outros Estados. Quanto às obras voltadas para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais, tanto os livros destinados ao ensino da leitura e da escrita quanto ao ensino da gramática, o Pará não dependia de livro didático de fora do Estado ou do país, pois se tinha o próprio fornecimento.

Como foi exposto, inicialmente, na segunda metade do século XIX e na primeira do século XX, formar leitores parece ter significado não propriamente de desenvolver as competências e usos da leitura, mas antes ensinar os princípios e regras de maior interesse, para formar um "cidadão civilizado" através da leitura escolar. É o que sugere a análise da obra *Compendio de Civilidade Cristã,* de Dom Macedo Costa, publicada em 1880.

Além disso, o modo como se lia parece também ter sido, inicialmente, um modo muito limitado. A leitura coberta pelo modelo do "dar e tomar lição" parece ser aquela em

voz alta, lenta e muito associada à memorização do texto. Essas práticas e objetos de leitura restritos foram gradualmente ampliados e tornados mais complexos, com a progressiva introdução da leitura silenciosa e rápida, da busca do significado, com o gradual abandono da doutrinação moral e ideológica e depois a introdução de novos gêneros de textos e de impressos.

Essa dita "evolução", porém, não parece ter se dado para todos e parece estar concentrada mais nos discursos sobre a leitura e seu ensino e na realidade de poucas escolas. Estudos e pesquisas que procuram analisar o cotidiano da escola em seu passado e em seu presente, mostram que embora todos esses fatores de mudança e transformação, as práticas escolares tendem a reduzir a oferta de leitura e a formação de leitores.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história. Campinhas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Lahyd e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BRAIT, Beth (Org). Bakhtin: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <www. Sciello.br/pdf/ep/v30n3./a12v30n3.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2012.

_____. O historiador e o livro escolar. História da Educação. Pelotas-RS, v. 6, n.11, abril 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596/pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

COSTA, Antônio de Macedo. Compendio de Civilidade Cristã. Nova edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1915.

DUARTE, Raimunda Dias. A ordem de educar meninos na Amazônia paraense: uma análise discursiva da obra Compêndio de Civilidade Cristã, de Dom Macedo Costa (1880 a 1915). Tese de Doutorado. 272 p. Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Pará, 2015. Disponível em: <http://www.ppged.com.br/pagina.php?cat=166&noticia=538>

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org). Bakhtin: conceitos chaves. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

A PRODUÇÃO DE GRAMÁTICAS INFANTIS NA AMAZÔNIA PARAENSE NO PERÍODO DE 1900 A 1920

Camilla Dias de Freitas (UFPA)[1]
Raimunda Dias Duarte (UFPA)[2]

RESUMO: O trabalho apresentado é um estudo de caráter histórico que tem como tema "A produção de gramáticas infantis na Amazônia Paraense no período de 1900 a 1920". Trata-se de um estudo inicial que tem como objetivo catalogar gramáticas infantis produzidas no Pará no período de 1900 e 1920. Para alcançar esse objetivo, busca-se listar as gramáticas produzidas no Pará no período investigado e fazer uma breve análise discursiva de uma das obras catalogadas, procurando entender a ideologia da época, usando como orientação teórica os postulados de Mikhail Bakhtin (1929). No Brasil, especialmente na Amazônia paraense, há uma grande dificuldade de se encontrar obras didáticas, principalmente do final do século XIX e início do século XX. Esse dado motivou o interesse em catalogar livros didáticos de português produzidos na Amazônia paraense. Estudos mostram que há poucos trabalhos que investigam a história de gramáticas no mundo. No que se refere à Amazônia paraense, não há indícios de trabalhos, em qualquer período histórico, que tenha como objeto de estudo gramáticas infantis sob o aspecto histórico.

PALAVRAS-CHAVE: História do livro. Gramáticas infantis. Análise do discurso.

RESUMEN: El trabajo presentado es un estudio de carácter histórico cuyo tema es "La producción de gramáticas infantiles en la Amazonia Paraense en el período de 1900 hasta 1920". Se trata de un estudio inicial que tiene como objetivo catalogar gramáticas infantiles producidas en el Pará en el período de 1900 hasta 1920. Para alcanzar este objetivo se busca registrar las gramáticas producidas en el Pará en el período investigado y hacer una curta análisis discursivo de una de las obras catalogadas, buscando concebir la ideología de la época, usando como orientación teórica los postulados de Mikhail Bakhtin (1929). En el Brasil, especialmente en la Amazonia paraense, hay una gran dificultad en encontrar obras didácticas, principalmente del final del siglo XIX e inicio del siglo XX. Ese dato motivó el interés en catalogar libros didácticos de portugués producidos en la Amazonia paraense. Estudios muestran que hay pocos trabajos que investigan a historia de gramáticas en lo mundo. Concerniente à Amazonia paraense, no hay indicios de trabajos, en cualquier periodo histórico, que tenga como objeto de estudio gramáticas infantiles acerca de lo aspecto histórico.

PALABRAS-CLAVE: Historia del libro. Gramáticas infantiles. Análisis del discurso.

[1] E-mail: camillaprof@hotmail.com
[2]E-mail: rayduart@ufpa.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho é de caráter histórico e tem como tema “A produção de gramáticas infantis na Amazônia Paraense no período de 1900 a 1920”. O objetivo geral do estudo é catalogar gramáticas infantis produzidas no Pará no período de 1900 e 1920, por isso, pretende-se: 1) listar as gramáticas produzidas no Pará no período investigado e 2) fazer uma breve análise discursiva de uma das obras catalogadas, procurando entender a ideologia da época. Para alcançar o objetivo, busca-se fazer investigação bibliográfica e proceder à análise discursiva, usando como orientação teórico-metodológica os postulados de Mikhail Bakhtin (2009), em que serão analisados enunciados da obra ‘Collocação dos pronomes’, de Paulino de Brito.

O estudo ainda é muito inicial e está vinculado ao projeto de pesquisa 'A produção do livro didático na Amazônia paraense: gramáticas infantis e livros de leitura (1820 a 1920)', que tenciona reconstituir aspectos relacionados a produção, regulamentação, difusão e adoção de livros didáticos de português em escolas paraenses. O referido projeto está ligado ao Grupo de Estudos em História do Livro de Português na Amazônia (GEHLPA), no qual a primeira autora trabalha como bolsista PRODOUTOR e a segunda autora é coordenadora.

No Brasil, especialmente na Amazônia paraense, há uma grande dificuldade de se encontrar livros didáticos do século XIX e do início do século XX, já que, por essas obras terem vida curta e estarem em constante renovação, parece não haver muita preocupação por parte de bibliógrafos no sentido de conservar e manter esses documentos (DUARTE, 2015). Por isso, surgiu o grande interesse das pesquisadoras em catalogar gramáticas infantis produzidas na Amazônia paraense. Estudos mostram (CHOPPIN, 2004) que há poucos trabalhos que investigam a história das gramáticas no mundo. No que se refere à Amazônia paraense, não há indícios de trabalhos, em qualquer período histórico, que tenha como objeto de estudo gramáticas infantis sob o aspecto histórico.

O trabalho está dividido da seguinte maneira: na seção 1, falarei da editoração e produção do livro didático paraense, buscando listar gramáticas infantis produzidas no período de 1900 a 1920 na Amazônia paraense. Abordo, na seção 2, a análise polifônica

da obra 'Collocação dos pronomes', de Paulino de Brito, por meio das categorias ideologia, polifonia e alteridade.

1 EDITORAÇÃO E PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PARAENSE

Alain Choppin foi um historiador que abraçou em seus estudos a histórias dos livros e das edições didáticas. Ao discutir sobre a publicação do livro didático no Brasil, o autor afirma que aqui o número de publicações foi bastante expressivo no século XX no mercado editorial, ao dizer que " os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e apresentavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional" (CHOPPIN, 2004, p. 2).

Batista e Galvão (2009) apresentam uma descrição do sistema de ensino e dos materiais empregados a fim de escolarizar a população do Brasil entre o final do Império e início da República (séculos XIX e XX). Esses materiais passaram a substituir títulos comumente usados para o ensino da leitura, como os de obras religiosas, por exemplo. Já sobre os gêneros, havia, entre outros, antologias, compêndios e cadernos de atividades, sendo este último o que engloba os conteúdos gramaticais.

1.1 A EDITORAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO PARÁ

Desenvolvendo os estudos acerca da produção do livro didático no Pará, chegamos até as pesquisas de Eidorfe Moreira que, desde logo, nos surpreende ao dizer que:

> Entre os setores culturais em que o Pará comporta um honroso confronto com o que de melhor existe no País inclui-se sem dúvida o setor das letras didáticas, pelo menos no nível de ensino que até há pouco se chamava 'Primário'" (MOREIRA, 1989, p. 11).

Tal surpresa sobrevém porque, no século XIX e meados do século XX, a dificuldade vivida neste meio era (entre outras) a dificuldade de comunicação.

> Pela sua própria extensão e condições naturais, a Amazônia é a região do Brasil que maiores dificuldades têm oferecido à difusão do ensino, de modo que, como parte integrante dessa região, o Pará se ressente naturalmente dessas dificuldades, sobretudo quando se considera que até

> meados do século passado, ele compreendia toda a região, que se achava então politicamente unificada sob o seu nome. A própria escala de grandeza dessa vasta área já reduz, portanto as proporções do que nela se faz, inclusive em matéria de ensino, o que torna historicamente mais honrosa a nossa posição no caso (MOREIRA, 1989, p.11).

A Independência do Brasil, em 1822, é o cenário em que a Província do Pará se insere no campo de editoração e impressão do país. Contudo, "rudimentares e desaparelhadas, nossas primeiras oficinas gráficas não estavam em condições de imprimir livros (...). Estávamos então na fase que chamaríamos 'do folheto e do pasquim'" (MOREIRA, 1989, p.11).

Dentre muitos destaques no campo editorial paraense temos Justino H. da Silva, que foi o responsável por imprimir obras importantíssimas para o cenário educacional nacional. Destacamos aqui a Cartilha Imperial escrita por Felipe Patroni em 1840, "obra destinada à educação de Dom Pedro II, de quem o autor pretendera ser 'mestre de Literatura e Ciências Positivas', quando esteve no Rio de Janeiro" (MOREIRA, 1989, p.12).Todavia, somente em meados do século XIX é que a impressão e a editoração paraense atingiu seu auge.

> Foi só a partir da segunda metade do século XIX, com o desenvolvimento econômico da Província por causa da era da borracha, que foi legitimada efetivamente, a impressão e a editoração das obras didáticas no Pará. (DUARTE, 2015, p. 88).

Em 1855, foi fundada a Livraria Clássica que, neste trabalho tem grande destaque, pois "A obra 'Collocação de Pronomes', do autor Paulino de Brito, publicado em 1907 pela Livraria Aillaud & Cia, foi uma das obras que a Livraria Clássica editou em Paris" (DUARTE, 2015, p. 89). Percebemos aqui o quanto o nosso Estado se beneficiou através das editorações, alcançando até mesmo o mercado Internacional, o que pouco acontecia no Brasil na época. Ainda assim, muitas das editoras paraenses ainda não se voltavam à impressão de obras didáticas.

> Todas as matérias curriculares do então Curso Primário acham-se bem representadas em nossa bibliografia didática, de modo que, encarada sob este aspecto, é sobremodo honrosa a posição do nosso Estado no concerto dos demais neste particular. Já o mesmo não acontece em relação ao Curso Secundário, onde nem todas as matérias estão favorecidas sob este aspecto. (MOREIRA, 1989, p.14 e 15).

Dentre as matérias que mais haviam sido objeto de tiragem bibliográfica e impressões no mercado editorial paraense duas se destacaram: leitura e gramática, sendo que esta última ganhou demasiado prestígio através das gramáticas produzidas pelo autor Paulino de Brito.

1.2. A PRODUÇÃO DAS GRAMÁTICAS INFANTIS NA AMAZÔNIA PARAENSE NO PERÍODO DE 1900 A 1920

Com base em breve investigação bibliográfica em Blake (1833) e Moreira (1979), encontramos 7 gramáticas publicadas no período de 1900 a 1920, produzidas por autores da Amazônia paraense.

Francisco Ferreira de Vilhena Alves foi um grande colaborador das artes literárias no nosso Estado. Nasceu e morreu no Pará, “educador e poeta paraense (...). Pertenceu à Associação de Letras Mina Literária, fundada em 1895” e foi “membro da Academia Paraense de Letras”. (BLAKE, 1883, p.306). O educador produziu a obra ‘Exercicios de portuguez’, publicada em Belém pela editora Imprensa Official, no ano de 1900.

Paulino de Almeida Brito “nasceu em Manaus, a 9 de abril de 1858, e faleceu em Belém, em 1919. (...)Formado em Direito pela Faculdade de Recife, sendo por muitos anos professor da Escola Normal do Pará." (BLAKE, 1883, p.353). O intelectual produziu várias obras. Contudo, podemos listar, com certeza, 3 obras publicadas no período estudado: 1) Collocação dos pronomes, obra publicada em 1907, em Paris, pela editora Aillaud ; 2) Brasileirismos de collocação de pronomes : resposta ao snr. Candido de Figueiredo, publicada no Rio de Janeiro pela editora Viuva Azevedo, em 1908 ; 3) Gramática Complementar da Língua Portuguesa. Não foi encontrado o registro da publicação dessa obra, contudo, sabe-se que foi após o ano de 1900, pois no livro de poesias ‘Cantos Amazônicos’, publicado em 1900, há a indicação de que a obra se encontrava *no prelo* (MOREIRA, 1979, p. 35) ; 4) ‘A Grammatica do professor’, publicada ano de 1908.

Laudelino Batista, “lente catedrático de Português no então Ginásio Paes de Carvalho” (MOREIRA, 1979, 36) publicou a obra ‘Noções essenciais de gramática portuguesa, editada em 1912 pela Livraria Escolar.

Ezequiel Lisboa produziu a obra 'Análises de português, publicada em 1909, pela Livraria Escolar (MOREIRA, 1979, 37).

2 ANÁLISE POLIFÔNICA DA OBRA 'COLLOCAÇÃO DOS PRONOMES', DE PAULINO DE BRITO

Inicialmente, a obra *"Collocação dos Pronomes",* de Paulino de Brito, foi publicada em 1907, a partir de uma compilação de artigos do autor, produzidos em resposta de Cândido de Figueiredo a um de seus admiradores, onde Cândido, de certa forma, censura/rejeita um verso enviado pelo admirador dizendo que tal colocação pronominal "é um brasileirismo, que deve rejeitar-se em bom portuguez, e que deve substituir-se" (BRITO, 1907, p.10). A partir de tal acontecimento, Paulino de Brito e Cândido de Figueiredo iniciam uma discussão acerca da colocação de pronomes, ou melhor, dos "brazileirismos" na colocação de pronomes, mais especificamente "Trata-se, pura e simplesmente, da collocação dos *casos atónicos* do pronome pessoal" (BRITO, 1907, p.36). Neste cenário, aproveitaremos da obra citada para fazermos a análise polifônica segundo os postulados de Mikhail Mikhailovich Bakhtin.

Usaremos neste estudo a Análise Dialógica do Discurso (ADD) postulada por Mikhail Bakhtin (2009), onde o dialogismo é considerado o principal constitutivo da linguagem e a condição que dá sentido ao discurso partindo da premissa que o discurso não é individual.

Para o dialogismo os textos interagem entre si, como uma verdadeira conversa, onde estes se complementam, respondem-se, etc. Nesta senda observa-se que "Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os (...) gêneros do discurso". (BAKHTIN, 2010, p. 263).

Para melhor compreensão de seus estudos, Bakhtin elenca algumas categorias, dentre elas é de suma importância para a análise da gramática *Collocação dos Pronomes* de Paulino de Almeida Brito a apreciação de três, quais sejam: ideologia, polifonia e

alteridade, que ouso dizer que estas não restringem-se a um gênero específico, aliás digo, com certo temor, que tais categorias podem, uma ou todas, ser encontradas em qualquer obra escrita, dialógica, viva! Na obra em análise, do início ao final, exaustivamente, encontramos todas as categorias. Vejamos:

2.1 IDEOLOGIA

Segundo Bakhtin (2009, p.31):

> Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior.

Sabendo disso, passamos a compreender que um produto ideológico vem a ser um símbolo que remete a uma determinada definição. Nas palavras de Bakhtin: "tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia."* (BAKHTIN, 2009, p.31, *grifo do autor*).

Na obra em análise, percebemos que a correta colocação dos pronomes passa a ser um signo ideológico referente à capacidade intelectual dos mestres e estudiosos a Língua Portuguesa, onde poucos foram convincentes em suas respostas aos seus leitores, "esses lucram a convicção de que nenhum dos gladiadores conhecia tal esgrima, limitando-se a descarregar golpes ao Deus dará (...)Pudera! Uma coisa assim que zomba da capacidade até dos mestres!" (BRITO, 1907, p.8).

Os signos ideológicos, de uma forma geral, são produtos exteriores de uma concepção ou opinião interior, ou seja, são os resultados da consciência de cada indivíduo que aderiu a uma determinada ideologia representada também pelo valor semiótico do signo desta. Tais signos semióticos são costumeiramente usados como o símbolo de uma ideia, costume ou convicção. Em *Collocação dos Pronomes* percebemos o uso de um notório signo para retratar o segredo acerca da correta colocação pronominal, "É a esfinge que surge. Mas vem com os seus enigmas e a sua crueza." (BRITO, 1907, p. 10). Mais ainda, quando o autor critica a restrição a uma outra forma de uso dos pronomes diversa daquela petrificada por Portugal, dizendo:

> Por momentos, ao lèr aquillo a gente julga-se em plena edade média, quando os discípulos de Guido d'Arezzo, só porque o mestre não dera

> nome á setima nota, entenderam banil-a da escala, creando o absurdo systema hexacordial, que durante seculos entravou o progresso da arte e foi o quebra-cabeças dos musicos de todas as categorias. (BRITO, 1907, p.20).

Desta forma, entendemos que o signo (a palavra) expressa a realidade, as transformações espaciais, histórico-sociais e culturais do contexto em que estão inseridas.

2.2 POLIFONIA

O estudo da polifonia segundo Bakhtin inaugurou-se com a publicação de sua obra "Problemas da poética de Dostoïevski", publicada originalmente em 1929, mas reeditada em 1963. Porém, é na apresentação da obra "Estética da Criação verbal" que Bakhtin nos mostra a relação polifônica da poética Dostoïevskiana:

> Enquanto antes exigia a assimetria entre a personagem e o autor, e a superioridade do último, Bakhtin agora não se cansa de repetir: "Em suas obras [as de Dostoievski] aparece um herói cuja voz é construída da mesma maneira que se constrói a voz do autor num romance de tipo habitual" (pp. 7-8). "Agora é o herói que realiza o que o autor realizava" (p. 65). O autor não tem qualquer vantagem sobre o herói, não há nenhum excedente semântico que o distinga dele, e as duas consciências têm direitos perfeitamente iguais. "As idéias do Dostoievski-pensador, entrando em seu romance polifônico [...], entabulam um grande diálogo com as outras imagens de idéias, em um pé de perfeita igualdade" (p. 122). Para falar como Buber (...), Dostoievski seria o primeiro a assimilar as relações entre autor e personagem às relações do tipo "eu-tu" e não mais "eu-isso". (BAKHTIN, 2010, p.8)

Da arte musical surgiu a definição do termo polifonia, esta que segundo Tezza seria "o efeito obtido pela sobreposição de várias linhas melódicas independentes, mas harmonicamente relacionadas, Bakhtin emprega-a ao analisar a obra de Dostoiévski, considerada (...) o romance polifônico" (TEZZA, 2002, p. 90 apud SOERENSEN, 2009, p.2). Manifesta-se então que polifonia é o discurso em meio a outros discursos, sem contudo perder sua independência e/ou identidade. Logo, a polifonia vem "caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes", (BRAIT, 2005, p.34). Nos textos onde há presença de polifonia "os diálogos entre discursos deixam-se ver ou escrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência (...) de uma única voz", (BRAIT, 2005, p.34).

Há polifonia na obra de Paulino de Brito (1907) em diversos momentos, percebe-se quando vemos o autor dá voz ao poeta, ao devoto, ao reflexivo, ao leitor e etc, como quando diz: "o proprio poeta, diante da arca santa da colocação dos pronomes, tem de sustar o passo e dobrar o joelho...<<*Tudo, menos isso! Ousado mortal, ahi não se tóca!*>>" (BRITO, 1907, p.7, *grifo nosso)*. Ou quando passa a discorrer acerca da outra língua derivada do latim, o Francês, ao destacar "A celebre asserção de Rivarol<<o que não é claro não é francez>> só representa uma verdade em relação ao francez ***escripto.***" (BRITO 1907, p. 58, *grifo do autor).* E finalmente, quando passa a responder a Cândido de Figueiredo dizendo:

> <<*Deve rejeitar-se... deve substituir-se*>>... Mas, por que?
> (...)
> <<*É um brasileirismo*>>... Por que é brasileirismo? (BRITO, 1907, p. 10, *grifo nosso)*.

2.3 ALTERIDADE

Mikhail Bakhtin (2010, p.316) defende que "Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições.", tal afirmação nos leva a reflexão acerca da construção e transformação da identidade de cada sujeito em meio às relações dialógicas a que se submete. Percebemos que as suas íntimas ideologias, consciências, pensamentos, convicções e etc se constituem através das relações entre os sujeitos, ou melhor, entre o Eu e o Outro. Desta forma, a "Relação Eu-Outro é o princípio constitutivo do sujeito. (...) enfatizam a unicidade do sujeito, a unidade do mundo no particular, (...) ao compreenderem a totalidade nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida." (BUSSOLETTI/MOLON, 2010, p. 87)

> Para Bakhtin, é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. Constituímo-nos e nos transformamos sempre através do outro. É isso também que move a língua. (...)Nos atos de interpretação e compreensão, a palavra alheia se faz sempre presente. Na filosofia de Bakhtin a noção de alteridade se relaciona com pluralidade, heterologia, polissemia, muitas vozes, ideologia. (...) A alteridade é fundamento da identidade. (BAKHTIN, 2012, p.4)

Em torno da problemática da colocação dos pronomes surgem questões que nos levam a identificar a alteridade presente na obra, veja:

> Quando, n'uma polemica de gênero, qualquer dos contendores affirma que o outro não sabe collocar os pronomes, é raro que um grande silencio não suceda à grave imputação, pois é este dos taes assumptos em que cada um, conscio da propria inanidade, receia que o adversario esteja na posse de terriveis segredos." (BRITO, 1907, p.7)

Há marcas de alteridade também,- e em maior especificidade-, quando Paulino de Brito traz a comparação do Português brasileiro com o Português de Portugal, clamando que "os escriptores portuguezes sejam solícitos em pôr os seus compatriotas de sobreaviso contra os *brazileirísmos,* concebe-se: não têem d'elles necessidade, vivem sob outras influencias, a situação lá é diversa." (BRITO, 1907, p.13, *grifo do autor).* Tal observação se faz porque o português brasileiro em relação do de Portugal não é uma língua morta, caso em que a língua daqui poderá sofrer alterações independentes daquela, mas dependentes do nosso meio e condições a que estamos sujeitos (BRITO, 1907, p.13). Como diz o autor: "N'este assumpto, está bem a Portugal representar o elemento conservador, nós o liberal; ou, para não parecer que falamos de politica – Portugal o elemento estatico, nós o dynamico." (BRITO, 1907, p.13).

Finalmente, ao concluir o motivo pelo qual a colocação dos pronomes para o brasileiro é preferencialmente distinta do português, o autor nos compara e distingue daquele povo dizendo:

> O motivo porque devemos preferir a anteposição, *em egualdade de condições,* é que, como já vimos, ella melhor se conforma com a lei do menor esforço, dominante em nossa linguagem, se bem que muito mais no portuguez da Europa.(BRITO, 1907, p.66)

CONCLUSÃO

A Independência do Brasil, no século XIX, é o cenário onde se faz presente a Província do Pará no momento em que torna-se pertencente ao conjunto de editoração e impressão do país. Dentre as matérias que mais haviam sido objeto de tiragem bibliográfica e impressões no mercado editorial paraense merece destaque a gramática, que ganhou elevado prestígio através das obras produzidas pelo autor Paulino de Brito.

O principal objetivo deste trabalho era catalogar as gramáticas infantis produzidas no Pará no período de 1900 e 1920. No decorrer da pesquisa foram encontradas 7 (sete) gramáticas de autores paraenses que foram publicadas no período proposto, sendo elas: a obra 'Exercicios de portuguez', publicada em Belém pela editora Imprensa Official, no ano de 1900 por Francisco Ferreira de Vilhena Alves; as obras de Paulino de Brito 'Collocação dos pronomes', obra publicada em 1907, em Paris, pela editora Aillaud ; 'Brasileirismos de collocação de pronomes: resposta ao snr. Candido de Figueiredo', publicada no Rio de Janeiro pela editora Viuva Azevedo, em 1908 ; Gramática Complementar da Língua Portuguesa. Não foi encontrado o registro da publicação dessa obra, contudo, sabe-se que foi após o ano de 1900, pois no livro de poesias 'Cantos Amazônicos', publicado em 1900, há a indicação de que a obra se encontrava *no prelo* (MOREIRA, 1979, p. 35) e 'A Grammatica do professor', publicada ano de 1908. Também Laudelino Batista publicou a obra 'Noções essenciais de gramática portuguesa', editada em 1912 pela Livraria Escolar e por fim Ezequiel Lisboa produziu a obra 'Análises de português', publicada em 1909, pela Livraria Escolar (MOREIRA, 1979, 37).

Dentre estas aplicamos à obra "Collocação dos Pronomes" os postulados de Mikhail Bakhtin (2009) a cerca da Análise Dialógica do Discurso (ADD), percebendo que as categorias bakhtinianas ideologia, polifonia e alteridade estão presentes nos seus enunciados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M (V.N. Volochínov). **O marxismo e a filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Glossário. **Linguagens em Interação: teoria dialógica.** 2012**.** http://linguagenseminteracao.blogspot.com.br/2012/11/glossario-bakhtin.html. Acesso em: 9 de Novembro de 2016.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos de uma história.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

BLAKE, Augusto Victorino A. Sacramento. **Diccionariobibligraphico brasileiro.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1883.

BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido.** 2ª ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2005.

BRITO, Paulino de. **Collocação de pronomes**. Paris: Allaud, 1907.

BUSSOLETTI, Denise; MOLON, Susana Inês. **Diálogos pela Alteridade: Bakhtin, Benjamin e Vygotsky.** 84-85, 2010, Cadernos de Educação| FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [37]: 69 - 91, setembro/dezembro 2010. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1580/1466. Acesso em: 14 de novembro de 2016.

CHOPPIN, Alain**. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DUARTE, Raimunda Dias. **A ordem de educar meninos na Amazônia paraense: uma análise discursiva da obra 'Compendio de Civilidade Cristã', de Dom Macedo Costa (1880 a 1915).** Tese de Doutorado. 272p. Doutorado. Instituto de ciências da educação. Universidade Federal do Pará, 2015. Disponível em: http://www.ppged.com.br/arquivos/File/teseRaimundaduarte.pdf. Acesso em: 10 de set. de 2016.

MOREIRA, Eidorfe. **O livro didático paraense: breve notícia histórica.** Belem: Imprensa Oficial, 1979, p. 11.

SOERENSEN, Claudiana. **A profusão temática em Mikhail Bakhtin: dialogismo, polifonia e carnavalização.** Travessias, Projeto Saber, v.3, Paraná, p.10, 2009. http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3299. Acesso em: 14 de Novembro de 2016.

O SENTIDO DE COMUNIDADE EM NARRATIVAS ORAIS DE MORADORES DA COMUNIDADE MACURANY, EM PARINTINS-AM

Almiro Lima da Silva (UFAM)[1]
Luiz Carlos Martins de Souza (UFAM)[2]

RESUMO: Este trabalho aborda o sentido do conceito de comunidade em narrativas orais de moradores da comunidade Macurany, em Parintins-AM. Trata-se de uma análise discursiva, cujo objetivo é explicitar o funcionamento discursivo do conceito-análise "comunidade" em narrativas produzidas por tais moradores, verificando quais os sentidos aí construídos para este conceito. Utilizamos na construção do dispositivo teórico os conceitos da Análise de Discurso materialista, como proposta por Pêcheux (2009). O corpus do trabalho foi composto de três entrevistas realizadas com moradores antigos da comunidade Macurany, que vivem há mais de 50 anos na localidade. Para a construção do dispositivo analítico, mobilizamos os conceitos de formação discursiva, interdiscurso e condições de produção, conforme Pêcheux (2009) e Orlandi (2013). Utilizamos os procedimentos metodológicos sugeridos por Souza (2014) e Martins de Souza (2012). Verificamos que o conceito de comunidade é construído discursivamente com o sentido predominantemente religioso, associado à Igreja Católica. Com este resultado, observamos que o termo comunidade, no contexto apresentado, aparece dominado pela formação discursiva cristã católica, nos levando à interpretação de que os sujeitos analisados valorizam mais a comunidade na sua constituição religiosa do que na sua constituição civil, política e social.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de discurso; Discurso; Sentido; Comunidade.

ABSTRACT: This work approachs the meaning of the concept of community in oral narratives of residents of the Macurany community, in Parintins-AM. It is a discursive analysis, which the objective is to give evidence to the discursive functioning of the concept-analysis of "community" in narratives produced by such residents, verifying which meanings are constructed for this concept. We use in the construction of the theoretical approach the concepts of Materialistic Discourse Analysis, as proposed by Pêcheux (2009). The corpus of the work is composed of three interviews with residents of the Macurany community, who have lived in the region for more than 50 years. For the set up of the analytical approach, we mobilize the concepts of discursive formation, interdiscourse and production conditions, according to Pêcheux (2009) and Orlandi (2013). We used the methodological procedures suggested by Souza (2014) and Martins de Souza (2012). We verify that the concept of community is constructed discursively with the predominantly religious sense associated with the Catholic Church. With this result, we observe that the term community, in the context presented, is dominated by Catholic

[1] almirols@hotmail.com, mestrando em Letras e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEM.
[2] lukamartins@gmail.com, prof. Dr. Do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFAM.

Christian discursive formation, leading us to the interpretation that the individuals analyzed value the community more in its religious formation than in its civil, political and social formation.

KEYWORDS: Discourse analysis; Speech; Sense; Community.

INTRODUÇÃO

A análise discursiva aqui apresentada fundamenta-se na teoria da Análise de Discurso materialista (AD). Trata-se de um trabalho que procura, através da investigação do funcionamento discursivo, evidenciar o(s) sentido(s) construído(s) em dado texto (materialidade discursiva), considerando a relação entre língua, ideologia, história e sujeito.

Assim, objetivamos analisar os sentidos do conceito de comunidade em três narrativas orais de moradores da comunidade Macurany. Para tanto, exporemos brevemente os pressupostos da AD, destacando os seguintes conceitos: o de língua, entendida como prática social, constituída histórica e ideologicamente (PÊCHEUX, 2008, 2009); o de ideologia, compreendida como a relação imaginária do ser humano com suas condições reais de existência e constitutiva da linguagem (ALTHUSSER, 1974); o de sujeito, concebido como assujeitado e inconsciente (ALTHUSSER, 1974/ PÊCHEUX, 2009); e o de discurso, constituído na relação entre língua, ideologia, história e sujeito (ORLANDI, 2013/ PÊCHEUX, 2009); além dos conceitos de formação discursiva e de interdiscurso.

A ANÁLISE DE DISCURSO MATERIALISTA

Conforme Orlandi (2013), Martins de Souza (2012) e Souza (2014), trataremos agora dos dispositivos teórico e analítico, como necessários a uma analise discursiva.

A AD surge na França no final da década de 1960 e início dos anos 70, sistematizada por Michel Pêcheux, “no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise” (ORLANDI, p. 19). De tal forma, conforme diz Souza (2006, p.45), a AD emerge problematizando “as noções de ideologia, de sujeito e

de discurso". Assim, as novas concepções destes conceitos que se estabeleceram no âmbito desta disciplina podem ser vistas, de acordo com Possenti (2004), como "um caso de múltiplas rupturas" com as concepções anteriores.

Neste sentido, também a noção de língua é problematizada, pois ao ser colocada em relação com a ideologia, com o sujeito e com a história, para a AD, a língua não é apenas um "sistema de formas abstratas", nem um simples "instrumento" utilizado para transmissão de informação, "tampouco uma expressão do pensamento" (POSSENTI, 2004, p.361). Ao contrário, a língua, por ser constituída ideológica e historicamente, é não só estrutura, mas também acontecimento, é prática social (PÊCHEUX, 2008). Assim, a linguagem não é transparente, "a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca", como se o dizer do sujeito se referisse diretamente ao mundo, como se o sentido do dizer tivesse sua origem no sujeito. Contrariamente, a AD concebe o sentido como decorrente das formações ideológicas historicamente constituídas (ORLANDI, 2013).

Quanto à ideologia, esta tem sentido positivo para a AD, é constitutiva da linguagem e do sujeito. Esta noção advém da releitura que Althusser (1974, p. 77) faz de Marx, segundo a qual "a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência". Tal relação se dá por meio da linguagem, de modo que o indivíduo, ao fazer uso da linguagem, é "interpelado" pela ideologia em sujeito. Dessa forma, não há como o ser humano (que é dotado de linguagem) escapar da ideologia.

É aí que está a base da concepção de sujeito da AD. Uma vez que o indivíduo é interpelado pela ideologia em sujeito na linguagem, logo ele não é livre, mas sim determinado pelas formações ideológicas que, na linguagem, aparecem como formações discursivas, e pelo inconsciente, como o concebe a psicanálise (PÊCHEUX, 2009). Por isso que, de acordo com Souza (2014, p.6), "embora o sujeito possa dizer tudo na língua – enquanto falante do idioma, – ele não pode dizer tudo na língua – enquanto sujeito do discurso". Em outras palavras, diríamos que o sujeito é contingenciado, só diz aquilo pode e deve dizer.

Nesta perspectiva, Orlandi (2013, p.15) diz que a palavra discurso remete a ideia de curso, de movimento e que "o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando". A autora diz ainda

que o discurso consiste na relação da língua com a ideologia, na mediação que a linguagem realiza entre o homem e a realidade natural e social. E é, portanto, nessa relação que o sentido é produzido.

Assim, a partir da compreensão desses quatro conceitos (língua, ideologia, sujeito e discurso) na AD, o analista deve procurar "compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história" (ORLANDI, 2013, p. 15). Seguindo este raciocínio, a preocupação do analista não é com aquilo que o sujeito quis dizer, com a intenção dele, mas sim como foi possível dizer aquilo em dadas condições de produção discursiva, por que disse isto e não outra coisa, e verificar que efeitos de sentido são produzidos aí. Para tanto, é preciso ter a "noção de funcionamento como central" (ORLANDI, 2013, p.77).

Formação discursiva e interdiscurso

Formação discursiva é um conceito que Pêcheux emprestou do trabalho Foucault, segundo o qual, a formação discursiva é concebida como um conjunto de enunciados que, num sistema de dispersão, possuem regularidades, ou seja, são determinados por regras historicamente constituídas por determinada área social (FOUCAULT, 2013). Em Pêcheux (2009, p.147), vemos a seguinte definição:

> Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.).

Compreendida assim, para Pêcheux, é a formação discursiva que fornece sentido às palavras ou expressões produzidas pelos sujeitos. Ao fazer uso da palavra, o sujeito é interpelado pela formação discursiva à qual pertence e desse modo o seu dizer obedece às regras impostas por ela. Estas, na linguagem, representam as formações ideológicas, que podem "ser entendidas como a visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de ideias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo" (FIORIN, 1998, p. 32).

Agora sobre o interdiscurso, Pêcheux (2009, p. 149) propõe chama-lo de o "todo complexo com dominante das formações discursivas", que podemos compreender como sendo o conjunto das formações discursivas existentes numa dada conjuntura sócio-histórica. A relação do interdiscurso com a formação discursiva possibilita pensar esta não como um bloco fechado, mas sim como heterogênea e aberta, afetada pelas outras. Ou seja, no interdiscurso ela se define na relação que estabelece com as outras, do mesmo modo como os sentidos produzidos por uma diferenciam-se dos produzidos por outra. Por isso, todo dizer possui um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos.

A respeito do interdiscurso, Orlandi (2013, p. 31) diz que este

> é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

Neste sentido, o interdiscurso é o conjunto de tudo aquilo que já foi dito e que constitui uma memória discursiva. Não se trata da memória subjetiva individual, mas do já-dito, da historicidade dos dizeres que constitui o sentido. Isto é, o dizer só tem sentido porque já significou antes em outros dizeres. Para dizer alguma coisa, o sujeito necessariamente recorre a esta memória de onde retira o que vai dizer, conforme a formação discursiva na qual ele é capturado. E o sujeito não tem consciência desse processo, acreditando ser ele a origem de seu dizer e que o sentido depende da sua intenção.

Após a apresentação desses conceitos, faremos agora, a propósito da análise, uma breve descrição das condições de produção, dos sujeitos e do corpus.

Condições de produção

Segundo Orlandi (2013, p. 30), as "condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação", também a memória discursiva faz parte, mas não discorreremos sobre esta aqui, uma vez que já tratamos dela mais acima. Conforme a autora, as condições de produção podem ser consideradas em "sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido

amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico". Considerando esta definição, traçaremos um breve histórico da comunidade Macurany, destacando os aspectos mais importantes para a análise.

Comunidade Macurany: um breve histórico

A comunidade Macurany localiza-se no sul da ilha Tupinambarana, onde está situada a cidade de Parintins-AM. Fica a distância de 8km da área urbana, com acesso por estrada e constitui atualmente uma área de expansão urbana. Devido à proximidade com a cidade, a história da comunidade, em grande parte, confunde-se com a história da própria cidade de Parintins.

O município de Parintins está localizado na sub-região Baixo Amazonas e a sede municipal situada à margem direita do rio Amazonas, distante 369 km em linha reta de Manaus e 420 km por via fluvial (SILVA, 2009). Sua constituição histórica foi fortemente influenciada pela Igreja Católica, sem fugir à regra do processo histórico brasileiro. Na Amazônia brasileira, o catolicismo se estabeleceu a partir do século XVII e constitui uma das faces do processo de colonização da região (OLIVEIRA, 2012). Em Parintins, os primeiros missionários jesuítas chegam em 1660 (SILVA, 2009). Nos escritos de Bittencourt (1924), temos a informação de que Parintins foi elevada à categoria de Vila e Município em 1852 e constatamos o quanto os missionários católicos atuaram no cenário político parintinense daquela época.

Como está registrado em Cerqua (1980), na década de 1960 foram fundadas várias comunidades eclesiais de base em todos os municípios pertencentes à Prelazia de Parintins (hoje diocese), tanto na área urbana quanto na área rural. Tratava-se, pois, da oficialização do catolicismo nestas localidades, uma vez que seus moradores já praticavam um catolicismo popular. Os santos eram venerados e homenageados na casa dos próprios moradores, sem o controle eclesiástico.

Na localidade Macurany, os missionários começaram um trabalho de catequese na casa dos moradores, o que culminou com a fundação da comunidade eclesial de base Santa Luzia do Macurany, em 1969 (CERQUA, p. ,1980). Este acontecimento influenciou diretamente a organização social dos moradores, pois foi instituída uma diretoria comunitária que, além de cuidar das questões religiosas, tratava também de assuntos de

interesse político e social dos habitantes do lugar, colocando em grande parte as formas de sociabilidade sob o controle da igreja, como por exemplo: o time de futebol Atlético Clube Macurany, antes sem vínculo com a religião, passou a chamar-se Atlético Clube Santa Luzia do Macurany e, a partir daí, para tornar-se membro da equipe era necessário participar das atividades da igreja.

Concomitante a estas mudanças, ocorre ainda, da década 1960 aos dias atuais, uma transformação no modo de vida dos moradores, que transitaram de um estilo de vida comunitário para outro de caráter mais individualista/capitalista. Na década de 2000, aumentou bastante a especulação imobiliária na localidade, devido principalmente ao crescimento urbano da cidade de Parintins, o que levou à implantação de loteamentos e conjuntos habitacionais na área da comunidade. Tais ações de cunho capitalista causaram vários danos ambientais, levando os moradores a fundarem em 2010 uma associação comunitária com o intuito de lutarem contra estas ações e por melhores condições de vida (SILVA, 2012/2013).

O corpus e os sujeitos

As narrativas (03 entrevistas) aqui analisadas se deram através de entrevistas, que foram realizadas em 2012 e 2013, na residência dos sujeitos, a propósito da pesquisa (SILVA, 2012/2013) que desenvolvemos sobre a história da comunidade Macurany. Por ser morador da comunidade, já conhecia os entrevistados, o que possibilitou uma relativa espontaneidade por parte deles ao responderem as perguntas. Assim, as entrevistas foram gravadas e transcritas, e caracterizam-se por diálogos face a face entre no mínimo duas pessoas, o entrevistador/pesquisador e o(s) entrevistado(s), na modalidade oral da língua.

Ressaltamos que, enquanto entrevistador/pesquisador, no momento da entrevista, os conceitos de comunidade que nos orientavam eram os da Antropologia e da Sociologia. Desse modo, as perguntas buscavam na memória dos sujeitos informações sobre o modo de vida e os fatos históricos da comunidade referentes ao recorte temporal compreendido entre a década de 1950 e o ano de 2012.

Um sentido de comunidade

Vejamos primeiramente os recortes que fizemos das três entrevistas:

Entrevista 1: foi realizada com um casal de moradores, o esposo aqui designado A e a esposa designada B.

> ***Entrevistador*** *– Já chamavam isso aqui de comunidade do Macurany, nesse tempo [antes de 1969]?*
> ***A*** *–* ***Não****,* ***não existia comunidade aqui não****.*
> ***Entrevistador*** *– A partir de quando começou a existir comunidade?*
> ***A*** *– Olha, eu não tô lembrado.*
> ***B*** *– Mas nós já era casado quando...*
> ***A*** *– Já, nós era casado.* ***Mas só o problema que a comunidade aqui não existia****,* ***quem mexeu pra formar uma comunidade aqui foi o finado Walter Viana, ele tinha promessa com Santa Luzia****, e remexeu, o pessoal atacaram ele pra ele dá lá a terra, sabe. Só que ele disse que não podia dá lá porque a* ***promessa*** *era dele, mas lá existia muito herdeiro, né. Então ele não podia doar uma terra que não era só dele. Aí foi na época que o finado Chico Andrade comprou aqui do Zé Alixandrino, aí ele adoou essa área de terra lá pra ele, lá pra* ***comunidade****,* ***pra fazer comunidade aí****. Era também tudo capoeira, aí foi tirado no avião, no machado e no terçado,* ***aí fundemos essa comunidade aí****. Mas deu muito trabalho, mas também hoje em dia tá...*
> ***Entrevistador*** *– E antes de existir esse barracão que fizeram, onde que o pessoal estudava, dava catecismo, tinha missa?*
> ***A*** *–* ***aqui não existia isso, não existia comunidade****, não existia sala de aula, não existia nada. Aonde andou... se fazia, algumas, algumas na semana, que vinha professora, era lá na Vila Prado*.

Entrevista 2: realizada com uma moradora, aqui designada C.

> ***Entrevistador*** *– Quando a senhora chegou aqui, como era aqui o local?*
> ***C*** *– Aqui, aqui, aqui?*
> ***Entrevistador*** *– É, aqui no Macurany.*
> ***C*** *– No Macurany?*
> ***Entrevistador*** *– É.*
> ***C*** *– Ah sim,* ***Macurany era uma, uma... não tinha nem comunidade****,* ***é, não tinha comunidade****; porque, olha, aula, tive aula lá na casa do Viana, do Viana vieram pra dona Luiza, da dona Luiza que fizeram aquele barracão,* ***do barracão foi que fizeram aquela igreja****.*

Entrevista 3: realizada com uma moradora, aqui designada D.

> ***Entrevistador*** *– Lá onde era a Vila Cândida, que diziam antes? Não tinha um [lugar] aí que chamavam Vila Cândida?*
> ***D*** *– Tinha, mas eu não sei onde era. Eu sei que tinha uns morador aí que a gente se deu a conhecer com eles lá na cabeceira, mas tudo matão*

> *mesmo, a gente andava só pelo mato mesmo.* ***E lá foi que começou****. Como o* ***padre Gino*** *viu que era mais feio pra ir pra lá por causa das crianças que iam* ***estudar o catecismo****, de lá como já tinha o barracão nosso aqui, aí ele mudou pra cá, pra minha casa, pro meu barracão ele mudou o* ***catecismo****.* ***E essa Raimundinha que veio dá o catecismo aí****.* ***Daí que começou nossa comunidade aqui agora que é da Santa Luzia****.*

Nestes recortes, observamos que os sujeitos narram os acontecimentos que para eles marcam o início ou fundação da comunidade. Segundo essas narrativas, a comunidade só passa a existir após iniciativas/ações de cunho religioso, tais como: *"quem mexeu pra formar uma comunidade aqui foi o finado Walter Viana, ele tinha promessa com Santa Luzia"* (sujeito A); "*do barracão foi que fizeram aquela igreja"* (sujeito C); "*E essa Raimundinha que veio dá o catecismo aí. Daí que começou nossa comunidade aqui agora que é da Santa Luzia"* (sujeito D). A atuação de missionários (*padre Gino, Raimundinha*) na localidade também aparece marcando este começo da formação da comunidade. Tais ações/atividades, inicialmente realizadas na casa dos moradores, culminam com a construção de um barracão/igreja, onde se concentraram as atividades religiosas e sociais. Nas entrevistas 1 e 2, os sujeitos negam a existência da comunidade antes da implantação da igreja.

Essas evidências encontradas na superfície textual nos possibilitam perceber que o conceito de comunidade aí construído está associado ao de igreja, mais precisamente ao de igreja católica. Mobilizando o conceito de interdiscurso, podemos dizer que a negação da existência da comunidade no período antes da implantação da igreja, coloca em confronto a concepção cristã católica de comunidade com qualquer outra que compreenda comunidade para além da religião. Neste caso, dizer que "*não existia comunidade aqui não"* ou "*não tinha nem comunidade*", referindo-se ao tempo antes de 1969 (ano da implantação da igreja), e afirmar a existência dela a partir da chegada da igreja, dizendo "*Daí que começou nossa comunidade aqui agora que é da Santa Luzia*", é inscrever o termo "comunidade" na formação discursiva cristã católica. Poderíamos reformular/parafrasear essas expressões numa só, dizendo: "não existia comunidade porque não existia igreja".

Estre os possíveis sentidos de comunidade negados por essas expressões, numa relação interdiscursiva, poderíamos citar aqueles encontrados na sociologia (c.f. MACIVER

& PAGE, 1955 in: FERNANDES, 1973) e na antropologia (c.f. WAGLEY,1988)[3], que não se prendem à religião, e conforme os quais poderíamos cogitar a existência da comunidade mesmo sem a presença da igreja.

Considerando o contexto sócio-histórico (seção 2.2.1) no qual os sujeitos estão inseridos, marcado fortemente pela formação ideológica cristã católica, podemos dizer que o sentido de comunidade aí produzido decorre da formação discursiva católica, na qual, a própria igreja é concebida como "uma comunidade de fiéis cristãos em comunhão na fé e nos sacramentos" (Catecismo da Igreja Católica, 1999, p. 240). E podemos ainda hipotetizar que narrativas bíblicas, especialmente aquelas encontras no livro *Atos dos Apóstolos* (BÍBLIA DE JERUSALÉM, 2002), sobre a formação das primeiras comunidades cristãs, estariam aí de alguma forma significando, implicitamente, enquanto memória discursiva (ORLANDI, 2013). O início das primeiras comunidades cristãs é marcado pela presença dos apóstolos em determinadas localidades, pela adesão de seus habitantes aos ensinamentos apostólicos, que visavam a vivência da comunhão na fé em Jesus Cristo.

CONCLUSÃO

Diante da situação colocada, a saber, a noção do conceito de comunidade em três narrativas de moradores da comunidade Macurany, analisamos o sentido de comunidade que estava aí presente e como ele foi construído. Para isto, utilizamos a teoria da Análise de discurso francesa, mobilizando principalmente os conceitos de formação discursiva e interdiscurso, e delineando brevemente o contexto sócio-histótico onde os sujeitos estavam inseridos.

Assim, vimos que nas narrativas o conceito-análise "comunidade" apareceu associado à igreja católica, de modo que os sujeitos negaram a existência da comunidade

[3] Segundo o antropólogo Wagley (1988, p.44), "Por toda parte as pessoas vivem em comunidade – em bandos, em aldeias, em núcleos agrícolas, nas pequenas e nas grandes cidades. Nas comunidades existem relações humanas de individuo para individuo, e nelas, todos os dias, as pessoas estão sujeitas aos preceitos de sua cultura". Na sociologia encontramos, conforme MacIver & Page (1955) in: Fernandes (1973, p.112), que "Onde quer que os membros de qualquer grupo, pequeno ou grande, vivam juntos de modo tal que partilhem, não deste ou daquele interesse, mas das condições básicas [uma localidade e o sentimento de comunidade] de uma vida comum, chamamos a esse grupo comunidade". (os colchetes são nossos)

Macurany no período anterior à implantação da igreja na localidade. Pela forma como este conceito foi construído nos textos, observamos que ele pertence à formação discursiva cristã católica, com a qual os sujeitos se identificaram e de onde decorreu o sentido de comunidade aí presente.

A partir deste resultado, e sem querer fazer generalização e acreditar ingenuamente que todos os moradores da comunidade pesquisada a concebem do mesmo modo, poderíamos formular os seguintes questionamentos: considerando os aspectos políticos e sociais de uma comunidade como a Macurany, quais as possíveis consequências do fato de seus moradores a conceberem primeiro e principalmente no sentido religioso? Conceber a comunidade desta maneira teria alguma coisa a ver com o fato de seus moradores só terem fundado uma associação comunitária em 2010, sendo que já viviam na localidade há mais de 50 anos? A fundação da associação comunitária estaria indicando a circulação, na localidade, de outro discurso que compreenderia o conceito de comunidade para além da religião, e que não apareceu nas narrativas analisadas? Certamente estas perguntas demandam outros trabalhos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa. Editora Presença/Martins Fontes, 1974.

BÍBLIA. Língua Portuguesa. **Bíblia de Jerusalém**. Coordenação editorial: José Bortolini. São Paulo : Paulus, 2002.

BITTENCOURT, Antônio C. R. **Memória do Município de Parintins**. Manaós: Livraria Palam Roval, 1924.

CERQUA, Arcângelo. **Clarões de Fé no Médio Amazonas**. Manaus, AM. Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 1980.

CATÓLICA, **Catecismo da Igreja**. São Paulo, Brasil: Edições Loyola, 1999.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. - 6º ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. – 8. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

MACIVER, M. R. & PAGE, Charles H. “Comunidade e sociedade como níveis de organização da vida social”. In: FERNADES, Florestan. **Comunidade e sociedade:** leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo. USP: 1973, Pp. 117-131.

MARTINS DE SOUZA, Luiz Carlos. **Cartas para quem?**: o funcionamento discursivo da "falta" no filme Central do Brasil. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. - Campinas, SP : [s.n.], 2012.

OLIVEIRA, Liliane Costa de. **Vida religiosa ribeirinha**: Um estudo sobre a Igreja Católica e Evangélica no Amazonas. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Amazonas, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** – 11ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni P. Orlandi – 4º Edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

_____. **Discurso**: Estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni P. Orlandi – 5º Edição. Campinas, SP: Pontes Editora, 2008.

POSSENTI, Sírio. Teoria dos discurso: uma caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (organizadoras). **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. Vol. 3. SP: Cortez, 2004.

SILVA, Charlene Maria Muniz da. **Mocambo, Caburi, Vila Amazônia no município de Parintins**: Múltiplas faces do urbano e do rural. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade do Estado do Amazonas, 2009.

SILVA, Almiro Lima da. **História da Comunidade do Macurany:** As problemáticas sociais decorrentes do crescimento da cidade de Parintins **-** AM. Programa de Apoio a Iniciação Científica-PAIC/CESP/UEA/ FAPEAM. Parintins, AM: 2012/2013.

SOUZA, Sergio Augusto Freire de. **Conhecendo Análise de Discurso** – Linguagem, Sociedade e Ideologia. Manaus: Valer, 2006.

_____. **Análise de discurso**: procedimentos metodológicos. Manaus: Instituto Census, 2014.

WAGLEY, Charles. **Uma comunidade Amazônica**: Estudo do homem nos trópicos; tradução de Clotilde da Silva Costa. – 3. ed. – Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

RELAÇÕES DE PRESENÇA - ESPAÇO, TEMPO E TECNOLOGIA DA IMAGEM

Amanda Lopes Galvão (UFPB)[1]
Orientador: Prof. Dr. Guilherme Barbosa Schulze (UFPB)[2]

RESUMO: Este artigo apresenta uma investigação em andamento acerca das possibilidades interpretativas nas artes cênicas a partir da oralidade: histórias reais e contos regionalmente conhecidos. O ponto de partida é um conjunto de entrevistas com narradores populares oriundos da região Norte e Nordeste do Brasil, sendo os primeiros de uma comunidade ribeirinha do Amazonas e os outros, feirantes paraibanos. Esses áudios trazem histórias do cotidiano e contos populares expostos pelos indivíduos pertencentes àquela sociedade em que a história foi gerada, carregando consigo seus vícios de fala, entonação, sotaque regional e personalidade. Com o estímulo da narração é composto um processo coreográfico na forma de videodança que envolve tanto a dança, quanto as tecnologias da imagem em movimento, como por exemplo, filmagem e edição de vídeos. Adota-se como provocação para todo o processo, os áudios selecionados e suas reverberações no corpo dos intérpretes. Esta é considerada uma oportunidade de discutir artisticamente o relato oral e conhecer as diferentes implicações que a oralidade pode ter em uma arte que demanda múltiplas áreas de conhecimento como a videodança.

PALAVRAS CHAVE: Oralidade; Videodança; Coreografia; Artes Cênicas.

ABSTRACT: This article presents an ongoing research about interpretative possibilities in performing arts from orality: real stories and regionally known tales. The starting point is a set of interviews with popular narrators coming from the North and Northeast of Brazil, the first one is community of Amazonas and the others, fairs from Paraíba. These audios bring stories from everyday and popular tales to the individuals belonging to a society in which a story has been generated, depending on their vices of speech, intonation, regional accent and personality. Starting from these subtleties of research reports is developed one investigation, seeking to transform language into artistic expression. With stimulus of narration it is compound the choreographic process in form of dance for screen that involves both dance and imaging technologies in movement used for a dance for the screen production, like, video shooting and editing. It is adopted as provocation for the whole processes the selected audios and their reverberations not the body of the performers. This is an opportunity to discuss artistically the oral report and to know how different implications that orality can have in an art that requires multiple areas of knowledge like dence for the screen.

KEY WORDS: Orality; Videodance; Choreography; Performing Arts.

[1] amandalopesgalvao@gmail.com, bolsista de iniciação científica pela CAPES
[2] guilherme.schulze@gmail.com, professor orientador de iniciação científica pela CAPES

Introdução

A premissa deste artigo é um estudo que aborda expressões artísticas convencionais e não convencionais para a produção de uma obra de arte, neste caso, a vídeodança. Uma das inspirações para esse trabalho é Maya Deren que, segundo Vieira (2010, p.19) experimentava esta integralização de diversos meios de expressão artística e cultural em sua atividade criativa. Como exemplo, pode-se destacar o vídeo experimental "*Meshes of the Afternoon".* Nesse vídeo ela busca mostrar sensações, humanidades e percepções, e não apenas fazer o registro de um acontecimento. Essa construção criativa foi uma repercussão dos movimentos de vanguarda europeia dos anos 1920 que segundo Vieira (2010, p.20) traziam "com suas qualidades oníricas e deslocamentos do nosso sentido normal de espaço e tempo enfatizam e buscam o potencial poético de um cinema mais livre das amarras narrativas, tradicionais e lineares."

Propomos além da discussão teórica, o debruçar sobre o ato da prática cênica, visto que tratamos a produção artística como pesquisa e a pesquisa como prática criativa. O projeto prevê que serão idealizadas seis videodanças a serem desenvolvidas a partir da argumentação teórica presente neste artigo. Tivemos como pensamento norteador para a construção da dança, nesse projeto, os ensinamentos de Rudolf Laban acerca da movimentação corpórea. Utilizamos, além desse aporte teórico, os materiais e ações práticas em áudio, vídeo, edição e presença física do ator/dançarino para compor as videodanças. Buscando conceituar o que se entende por materiais nessa pesquisa, contamos com a noção de Bonfitto (2002, p.17) sobre o termo "[...] *qualquer elemento que adquire uma função no processo de construção da identidade do próprio objeto."*

Dançar para a tela

Sobre o conceito de videodança, Schulze (2010, p.1) afirma que "Videodança é um termo genérico, utilizado para descrever uma forma artística relativamente nova, que frequentemente realiza a fusão de tendências vanguardistas em dança com inovações em

vídeo-arte, cinema e práticas televisivas." Ela possui múltiplas dimensões narrativas, integradas pelas dimensões primária, secundária e terciária.

> A dimensão primária se refere ao contexto e ao corpo, além de qualquer fato visual percebido em estado de dança, conceito que é utilizado aqui para definir todo evento que pode ser identificado como dança. A dimensão secundária é percebida através dos diferentes planos utilizados através do olhar da câmera e a terciária através da estrutura visual criada após a captura durante a edição e pós-produção. (SCHULZE, 2010, p.02)

Há o anseio de chegar à consciência de um ritmo no movimento das videodanças criadas, e para isso acreditamos que o intelecto deve estar envolvido no processo. Esse pensamento associa-se à visão de Laban (1978, p.9) acerca da manifestação do corpo: "Não há verdade na expressão, se a uma modalidade expressiva exterior não corresponder um respectivo impulso interior." Considera-se o relato oral como propulsor dessa força interna que produz gestos, dimensões e imagens.

Narrativa como interlocutora dos processos coreográficos

A oralidade contribui para a movimentação a partir do momento que enfatizamos sutilezas da fala dos narradores para a criação da dança.

> Os movimentos de um ser vivo servem-lhe, em primeiro plano, para que assegure o cumprimento das suas necessidades vitais. Essa atividade pode ser resumida por completo em um púnico vocábulo: trabalho. Não só os homens, mas os animais todos trabalham em busca de comida e de abrigo, na caça, construção de ninhos e no cuidado dispensado à prole e às suas necessidades pessoais. (LABAN, 1978, p.151)

Portanto, observamos o tipo de trabalho que o narrador exerce para, tentar imaginar quais seriam os movimentos que mais utilizam na sua atribuição diária, por exemplo, as profissões de parteira, caçador, feirante. Catalogando então essas partituras de movimento, obtemos ai a base para a movimentação das vídeodanças (visto que cada videodança criada possui um narrador específico).

> A variabilidade do caráter humano deriva da multiplicidade de atitudes possíveis frente aos fatores de movimento e aí é que certas tendências poderão tornar-se habituais no indivíduo. É na maior importância para o ator-dançarino que ele identifique o fato de que tais atitudes interiores habituais são as indicações básicas daquilo que chamamos de caráter e temperamento. (LABAN, 1978, p.51)

Outro fator a ser observado é o “gênio” que os narradores aparentam possuir durante suas falas no áudio. Características como paciência, ativismo, calma, passividade, raiva, podem ser índoles pessoais que trabalhadas na dança tornam-se uma forma de compor a intenção, o “esforço” na estrutura corporal da cena a partir da forma singular de manifestar-se verbalmente do locutor. “[...] o ator ou o mímico tem condições de representar um personagem e suas circunstâncias, se souber o suficiente de suas características intrínsecas de esforço.” (LABAN, 1978, p.32).

Quando analisamos esses aspectos do tratamento dado à dança com relação ao relato oral pretendemos também ampliar essa percepção para os outros elementos envolvidos no processo. A dança se desenvolve em um espaço-tempo contínuo, na videodança ocorre o contrário: ela se torna atravessada pela fragmentação e descontinuidade.

“A arte do movimento no palco incorpora a totalidade das expressões corporais, incluindo o falar, a representação, a mímica, a dança e mesmo o acompanhamento musical.” (LABAN, 1978, p.23). Tomando como base esse trecho, podemos inferir aspectos desse trabalho: nele não contamos com a visão de movimento e coreografia atrelada somente à dança, mas também, a todo o conjunto de expressões que integram essa cena, incluindo filmagem e edição de vídeo. Pearlman (2009, p.38) por sua vez afirma que “coreografia é a arte de manipular o movimento: expressar seu tempo, espaço, energia em formas e estruturas sensíveis”. Reconhecer as linguagens envolvidas nessa expressão artística como unidades de trabalho em acordo, é também, afirmá-las como unidades coreográficas e criativas que se desenvolvem para compor o todo: a videodança. Logo, a coreografia já não se sustenta no movimento contínuo dos corpos, mas também na gravação do vídeo e na montagem das imagens os quais permitem constituir novas relações espaço-temporais.

> A prática do espetáculo em nossos dias abole as fronteiras entre o teatro falado, o canto, a mímica, a *dança-teatro*, a dança, etc. Por isso, deve-se estar atento à melodia de uma dicção ou à coreografia de uma encenação, uma vez que cada jogo do ator, cada movimento de cena, cada

> organização de signos possui uma dimensão coreográfica. (PAVIS, 2015, p.72)

Essas afirmações nos permitem compreender a forma com que o conceito de coreografia está inserido neste projeto. Elas estão intrinsecamente ligadas à maneira com que as videodanças que produzimos e estudamos foram elaboradas. Nelas houve a busca por integrar a movimentação corporal ao que estava sendo transmitido no áudio e levou o dançarino a compor sua própria coreografia, a movimentação corporal visava seguir e inspirar-se no ritmo e timbre da voz do contador, por exemplo.

"Laban considera o movimento como sendo o principal meio de expressão humana, que abrange o tangível e o intangível das necessidades do homem, função esta não concretizável pela palavra" (BONFITTO, 2002, p.50). De certa forma esse anseio de Laban está presente na prática destas videodanças, pois busca transformar as palavras e narrativas em movimentos corporais.

Muito mais que registrar

Ao dançarino-ator é dada a possibilidade de trabalho com distintas formas de apresentação para a plateia: uma delas é a imagem que aparece no vídeo, criando a impressão de que aquele corpo está presente no local em que aparece. "Por outro lado, as formas de presença mediadas se caracterizam pela imagem icônica, onde o corpo parece estar onde não está." (SCHULZE, 2015, p.100). Porém, além desta "ausência visível" há a existência de outras presenças corporais compondo o trabalho de dança e constituição da videodança em questão: nós criamos um corpo oscilante e ilimitado, uma matéria física como figura que se dispersa.

A filmagem, nesse tipo de trabalho artístico, não é apenas de reprodução, mas de produção. O filme na videodança passa a ser mais que um registro do factual, torna-se um material manipulável, calculável. Novos vieses são possíveis através das lentes da câmera e essa tecnologia pode dar numerosas possibilidades de manipulação para a imagem, ângulos e distâncias são trabalhados de forma a estabelecer múltiplos diálogos de espaço. (MATA, 2010)

A vídeodança possui uma forma diferenciada de relacionar-se com a gravação em vídeo: sua função é a de transmitir o seu próprio sentido acerca da coreografia corporal e não apenas o registro da mesma, impondo sua própria lógica e forma à dança. O vídeo ainda permite uma aproximação distinta em relação ao corpo, (MATA, 2010), pois, em uma apresentação de dança, por exemplo, não podemos nos ater a pequenas partes e músculos do dançarino, já nessa modalidade podemos dar o foco para detalhes que passariam despercebidos, transformando-os em um local onde a ação principal acontece.

Ainda não acabou: o artista manipulador de imagens

Pearlman, em seu texto sobre edição coreográfica traz afirmações sobre o controle que a coreografia exerce sobre os moldes, tempo, dinamismo e força nas artes. (2009, p.38) A edição de vídeos, de igual modo, possui essa característica de remodelar e resinificar as imagens que lhe são submetidas. A edição de vídeo no processo da videodança surge como mais um meio de expressar artisticamente uma intenção.

A edição de vídeo pode ser um processo tanto artístico quanto técnico, visto que um conjunto de *takes* é unido e modificado a partir de uma forma bruta a fim de criar uma estrutura. No processo artístico supracitado, vale manipular as imagens para obter um sistema coerente, estruturado e esteticamente agradável: nele decide-se que componentes deverão ser apagados, combinados ou mantidos.

O editor de vídeo dessas videodanças assume papel de artista, pois, traçará sua forma de manipular as imagens a partir da sua leitura do que foi contado pelos narradores. Significando que há um estímulo à subjetividade desse editor que se encerra no universo da história contada, os takes filmados passam agora a contar com o critério dele sobre o sentido das narrações orais, é uma forma de modelar o material visual segundo a percepção obtida acerca dos narradores, suas falas e a representatividade dessas falas para o sujeito que edita.

> [...] poderíamos dizer que, tal como os coreógrafos, os editores dão forma às trajetórias do movimento através de *takes*, cenas e sequências, as transições do movimento entre os *takes*. Como os coreógrafos, os editores

> trabalham com a dinâmica temporal e espacial do movimento para criar um fluxo de imagens em movimento pleno de significado. (PEARLMAN, 2009, p.39

De onde surgiram as narrativas orais dessas videodanças

Para a produção das videodanças em questão foram utilizados relatos orais, extraídos de duas fontes: uma série de entrevistas a feirantes e agricultores familiares, pela TV UFPB e dos áudios capturados em comunidades ribeirinhas da Amazônia para a elaboração do livro “O seringal no município de Lábrea”. Esses relatos foram cedidos pelos próprios autores das gravações para estarem à disposição da produção das videodanças produzidas para o presente projeto. Neles, temos histórias do cotidiano e contos populares expostos por indivíduos pertencentes àquela sociedade em que a história foi gerada, que trazem consigo seus vícios de linguagem, caráter e personalidade, emoções, entonação, memória, humor, sotaque regional, e outros detalhes que guiam a criação da coreografia do corpo, do vídeo e edição.

A TV UFPB é o canal televisivo da Universidade Federal da Paraíba e desenvolveu um trabalho de documentação de estórias da “Cumadi Fulorzinha”, uma das lendas mais conhecidas na região Nordeste do Brasil. A TV realizou entrevistas e gravações com vendedores de uma feira agroecológica, que acontecia dentro da própria universidade. Estas pessoas relatavam essa estória da maneira que sabiam e se recordavam, trazendo sempre um detalhe a mais e diferenças ao contar. Em uma conversa com Valeska Picado, uma das responsáveis pela produção de conteúdo da emissora, recebemos os vídeos e a autorização de usá-los neste projeto. Então extraímos as falas dessas filmagens, transformando os documentos em áudios. Selecionamos, entre várias opções apenas duas: as estórias contadas por ‘Dona Neuraci’ e ‘Dona Aurora’.

Esses dois materiais audiovisuais foram os selecionados, pois, foi verificado que suas narradoras contavam com mais detalhes e de forma mais sucinta a lenda, de forma a não necessitar cortes. Além do mais, expunham também experiências pessoais entre elas e pessoas próximas e a Cumadi Fulorzinha.

O livro “O Seringal no município de Lábrea”, escrito por Antônio Carlos Galvão da Silva transcorre sobre a geografia e sociedade no município de Lábrea, Amazonas, na época do seringalismo. Após cada conteúdo específico do livro há uma transcrição de relatos orais, de atores sociais que viveram aquela época. O autor do livro dispõe dessas narrações, gravadas em formato áudio. Ao observar que essas exposições orais poderiam tornar-se um dos elementos dessa pesquisa, solicitamos os materiais. Foram encaminhados o total de oito áudios, sendo a maior parte deles com duração de cinquenta minutos aproximadamente. Caracterizavam-se como uma espécie de entrevista informal, de forma que os entrevistados discorriam sobre vários assuntos, sem concluir uma mesma ideia de forma direta. Então, foi necessário a escuta de todo o material e a seleção dos trechos cujo houvesse relatos de itens de interesse para este projeto, tais como: contação de lendas, estórias fantásticas e histórias de vida. Logo, nestes, diferentemente dos contos do Nordeste, há presença de cortes, tendo se limitado cada gravação a aproximadamente 5 minutos, a fim de que seja contada uma só situação em cada áudio e seja possível facilitar o trabalho de criação da videodança. Foram selecionadas quatro gravações para o estudo: a entrevista do caçador Augustinho, seringueiro Francisco, seringueira Maria e da parteira Brígida.

Deixamos claro que esse artigo faz parte de uma pesquisa ainda em andamento, acerca da criação em videodança a partir da oralidade, em outras palavras ele é a compilação de toda a fundamentação teórica estruturada para nortear a parcela prática do trabalho. A preocupação em analisar essas videodanças, pelo contraste de linguagens entre as expressões artísticas culturais utilizadas, foi uma das provocações que esse tema trouxe. Observando também outra curiosidade impulsionadora: a dança e a oralidade possuem caráter efêmero, porém, se documentadas em vídeo, podem se perpetuar, reproduzir. “Mientras en la danza la experiencia es efímera, única e irrepetible, en la videodanza se torna repetible. Con el vídeo ya no nos hallamos ante un acontecimiento efímero y singular, sino ante datos reproducibles.” (RODRIGUÉZ, 2010, *online*). Há o contraponto destas duas expressões com a videodança, que tem como base não a documentação, mas a produção de uma nova linguagem de arte que muda a lógica

e o tempo de como foi gravado inicialmente, essas circunstâncias tornam o estudo deste conteúdo ainda mais estimulante.

REFERÊNCIAS

DEREN, Maya. **Meshes of the Afternoon**. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=4S03Aw5HULU. Acesso em: 01 de maio de 2016.

VIEIRA, João Luiz. **Câmera, olhar, corpo em movimento: Maya Deren**. In: Cartografia Rumos Dança. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

PEARLMAN, Karen. **Edição como Coreografia**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2009

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SILVA, Antônio Carlos Galvão da. **O seringal no município de Lábrea**. São Paulo: Scortecci, 2012.

MATA, Amanda de la Garza. **Danza contemporánea: producción contemporánea del movimiento**. Em: Regiones, suplemento de antropología, número 40. De janeiro à março de 2010

PICADO, Valeska. **Contos Populares com dona Neurací**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Myg3AXqI7A8>. João Pessoa: TV UFPB. Acesso em 19 de maio de 2016.

PICADO, Valeska. **Contos Populares com Maria Aurora**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=II8kIzv8Z6w>. João Pessoa: TV UFPB. Acesso em 19 de maio de 2016.

BONFITTO, Matteo. **O ator Compositor**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

SCHULZE, Guilherme. **Corpo na tela: imagem e presença**. Revista Mapa D2: Mapa e Programa das Artes em dança (e Performance) Digital, Salvador, v. 2, n. 1, p.98-106, jun. 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/mapad2/article/view/13923>. Acesso em: 17 de setembro de 2016.

SCHULZE, Guilherme. **Um olhar sobre videodança em dimensões**. São Paulo: Anais do VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2010. Disponível em <http://www.portalabrace.org/vicongresso/pesquisadanca/Guilherme%20Barbosa%20Schulze%20-%20Um%20olhar%20sobre%20videodan%E7a%20em%20dimens%F5es.pdf> Acesso em 17 de setembro de 2016.

ANÁLISE POLISSISTÊMICA DA TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA DE "THE MASQUE OF THE RED DEATH" PARA A TV BRASILEIRA

Franciane Costa de Sousa (UFPI)[1]

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é analisar a influência do contexto de produção no processo de transposição do conto *The Masque of the Red Death*, de Edgar Allan Poe, para a TV brasileira, em um episódio da série *Contos do Edgar*. Tomaremos como base a Teoria dos Polissistemas, desenvolvida por Even-Zohar (1990), segundo a qual a literatura é vista como uma rede de sistemas inter-relacionados, composta por elementos (repertório, produtor, consumidor, mercado, entre outros) que se influenciam mutuamente e modificam o polissistema literário no qual estão inseridos. A literatura traduzida, assim como outras produções literárias, recebe influência dos diversos elementos do polissistema literário, bem como de aspectos culturais da sociedade na qual esteja inserida, visto que esse tipo de polissistema é considerado parte de uma rede mais abrangente, o polissistema cultural. Na tradução intersemiótica do conto para a TV, a história é ambientada em uma grande cidade brasileira, nos dias atuais. Observamos preliminarmente que os produtores e diretores da série realizaram mudanças quanto à obra original, considerando a adequação à cultura de chegada, porém, buscando equivalência quanto aos efeitos produzidos.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria dos Polissistemas; Tradução Intersemiótica; Literatura; Televisão.

ABSTRACT: The aim of this research is to analyze the influence of the production context in the process of transposition of Edgar Allan Poe 's *The Masque of the Red Death* for Brazilian TV, in an episode of the TV show *Contos do Edgar*. We will take as basis the Polysystem Theory, developed by Even-Zohar (1990), according to which literature is seen as a network of interrelated systems, composed of elements (repertoire, producer, consumer, market, among others) that influence each other and modify the literary polysystem in which they are inserted. Translated literature, like other literary productions, is influenced by the various elements of the literary polysystem, as well as cultural aspects of the society in which it is inserted, since this type of polysystem is considered part of a wider network, the cultural polysystem. In the intersemiotic translation of the tale for TV, the story is set in a large Brazilian city, nowadays. We observed preliminarily that the producers and directors of the series made changes of the original work, considering the adequacy to the target culture, but seeking equivalence as to the effects produced.

KEY-WORDS: Polysystem Theory; Intersemiotic Translation; Literature; Television.

[1] frangel@bol.com.br

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno de transposição de textos literários para o cinema e a TV é recorrente e tem sua gênese praticamente com o advento da sétima arte, pois os primeiros filmes já tinham como base esse tipo de texto, como, por exemplo, *Viagem à Lua*, de Georges Mélier. Essa prática pode ser inserida na classificação de Jakobson (1997), segundo a qual a "transmutação" de signos verbais em signos não-verbais é definida como tradução intersemiótica.

Desse modo, o que pretendemos no presente trabalho é analisar a tradução intersemiótica do conto *The Masque of the Red Death*, de Edgar Allan Poe, realizada em um episódio da série de TV *Contos do Edgar*, uma produção nacional da O2 Filmes, veiculada pelo canal Fox no ano de 2013. E o foco das análises recai sobre a questão do contexto de produção das duas obras, a partir de uma caracterização que considera os vários elementos que influenciaram a produção, tanto da composição quanto de sua tradução para a TV.

A escolha dos produtores da série foi a de transpor a narrativa para a época atual e um novo cenário; assim, a história que antes possuía uma ambientação medievalista e se passava num castelo, foi adaptada ao contexto da cidade de São Paulo da época atual.

No conto de Poe, o personagem principal, Príncipe Próspero, resolve se trancar em seu castelo como forma de fuga de uma devastadora epidemia; no intuito de se entreter, ele oferece um baile de máscaras a membros da nobreza, um acontecimento comum aos séculos XVI e XVII na Europa. Entretanto, mesmo diante de toda a segurança, o personagem acaba sendo morto no confronto com uma figura misteriosa que usava máscara vermelha.

A série *Contos do Edgar* apresenta histórias de Edgar Allan Poe adaptadas ao contexto atual de uma grande cidade brasileira. No episódio "Cecília", a personagem título sofre violência sexual em sua casa, por um indivíduo com máscara vermelha. A partir desse momento, ela fica traumatizada e passa por um estado de paranoia, vendo o mascarado em todos os lugares. Assim como Próspero, ela também dispõe de recursos de segurança, que no caso dela, são câmeras, alarmes e grades. Mesmo assim, no ápice

de seu desespero, ela atira contra alguém que ela pensa ser o sujeito mascarado, mas, ao perceber que na verdade matou uma amiga sua, ela comete suicídio.

No intuito de analisar de que maneira os elementos culturais do contexto de produção das duas obras exerceram coerção sobre a composição, nos valemos da caracterização de polissistema literário desenvolvida por Even-Zohar (1990), segundo a qual a literatura é vista como atividade associada à cultura do contexto em que é produzida, a partir dos seguintes parâmetros: instituição; repertório; produtor; consumidor; mercado; e produto.

Para tanto, apresentaremos, primeiramente, teorizações acerca da Teoria dos Polissistemas, que se apresenta como base de análise do trabalho; em seguida, fazemos a descrição do corpus a ser analisado, o conto e a série de TV; por fim, procedemos às análises a partir dos elementos do polissistema literário.

2 A TEORIA DOS POLISSISTEMAS

A Teoria dos Polissistemas foi desenvolvida a partir da necessidade de descrição da literatura israelense e tem como bases o Formalismo Russo e o Estruturalismo Tcheco. O termo “polissistema” foi introduzido para designar uma rede de sistemas inter-relacionados de uma sociedade (EVEN-ZOHAR, 1990).

Então, como aponta Even-Zohar (1990), a partir dessa abordagem sistêmica, a cultura é vista como um macro-polissistema, no qual estão inseridos vários polissistemas, dentre eles, o literário. Assim, partindo da noção de literatura enquanto sistema, formulada por Yuri Tynianov, o autor defende que a literatura pode ser vista não como uma atividade isolada, e sim interligada às demais atividades humanas, e a literatura traduzida é considerada importante dentro desse polissistema. Nesse ponto, destacamos como aspecto positivo da teoria o fato de lidar também com a tradução literária, visto que esta atividade é relevante dentro de um sistema literário e influencia a sua configuração, uma vez que seja ponto de contato entre culturas.

Abrangendo as atividades ditas literárias, o polissistema literário é composto de elementos que influenciam, regulam e delimitam o que é produzido. Tais elementos foram baseados no modelo de comunicação de Jakobson (1997), a saber: contexto; remetente;

destinatário; contato; e mensagem. A partir desse modelo, Even-Zohar (1990) formulou como elementos do sistema literário: instituição; repertório; produtor; consumidor; mercado; e produto.

A Instituição é caracterizada como "o agregado de fatores envolvidos na manutenção da literatura como uma atividade sociocultural" (EVEN-ZOHAR, 1990, p. 37). Desse modo, são constituintes da instituição os produtores, críticos e editores, que são as pessoas envolvidas na manutenção da literatura, bem como os meios utilizados para tanto, como os periódicos e os meios de comunicação.

O Repertório é concebido como "o agregado de regras e materiais que governam a elaboração" (EVEN-ZOHAR, 1990, p. 39). Assim, as regras que moldam aquilo que é reconhecido numa sociedade como literatura exercem coerção sobre as composições.

Sobre o Produtor é preciso diferenciá-lo do escritor, e é justamente a sua colocação dentro do sistema da literatura que o faz ser mais do que um artista que expõe seu trabalho, mas um agente que, ao mesmo tempo em que está inserido num contexto que influencia o que pode ou não ser escrito, também contribui para a configuração desse repertório de produção literária.

O Consumidor, por sua vez, não é apenas leitor, pois, de acordo com Even-Zohar (1990), o consumo de uma obra vai além da leitura, pode-se ter contato com fragmentos ou interpretações de uma obra a partir de diferentes meios, como pela interação com outros consumidores ou críticos literários; além disso, a leitura pode ser realizada com fins diversificados, como a aprendizagem, a composição de uma resenha ou a tradução da obra.

O mercado é definido como "o agregado de fatores envolvidos na compra e venda de produtos literários e na promoção de tipos de consumo" (EVEN-ZOHAR, 1990, p. 38). É relacionado a livrarias, editoras, clubes de leitores; está ligado à instituição. Em resumo, é o canal que permite o contato do consumidor com os produtos literários.

Quanto ao Produto, este não se resume às obras literárias, pois, como sugere Even-Zohar (1990), os textos, especialmente canonizados, circulam no mercado de diferentes formas e, muitas vezes, não integralmente. Assim, são considerados produtos literários, além das obras integrais, os fragmentos delas ou comentários, citações, resumos, críticas e resenhas.

3 O CONTO *THE MASQUE OF THE RED DEATH*

O conto “The Masque of the Red Death” foi publicado primeiramente sob o título de “The Mask of the Red Death: a fantasy”, em 1842, na revista Graham's Magazine. A época coincide com a Era Vitoriana, que foi marcada artisticamente pela inspiração gótica, o que tem relação com as escolhas temáticas e estilísticas de Edgar Allan Poe. Apesar de ter sido escrita no século XIX, a leitura da obra permite inferir que a história está ambientada em um contexto diferente daquele em que fora escrito. Os acontecimentos narrados se passam em um “baile de máscaras”, uma forma de entretenimento comum na Europa dos séculos XVI e XVII, na qual membros da nobreza trajavam figurinos luxuosos e usavam máscaras, havia apresentações com músicas, danças e encenações de atores. Considerando este como o contexto no qual se passa a obra, podemos afirmar que ele é marcado pela estratificação social e desigualdade, uma vez que o clero e a nobreza possuíam muitos privilégios enquanto que, por outro lado, o povo vivia em condições precárias e era responsável pelo trabalho. Esses privilégios ficam evidenciados no conto, quando a nobreza, marcada pela figura do Príncipe Próspero, tem a possibilidade fugir de uma devastadora epidemia, enquanto que a população era dizimada pela “morte vermelha”.

A história narrada no conto se inicia com a descrição de uma forte epidemia que gera pavor na população, conhecida como “morte vermelha”. Uma vez atingida por ela, a pessoa sofria terríveis sintomas e podia morrer rapidamente. Diante do medo causado pela doença, o personagem principal, Príncipe Próspero, resolve se trancar em seu palácio, oferecendo um baile de máscaras a alguns convidados, como forma de se entreter enquanto está trancado. A ideia principal transmitida na obra em questão é o medo e a inevitabilidade da morte, uma vez que, diante de todos os esforços para fugir da praga que tinha se alastrado, o príncipe acaba sendo morto por uma figura misteriosa que entra no palácio.

O conto em questão foi publicado por Edgar Allan Poe na revista Graham’s Magazine, na qual ele trabalhava como crítico e editor. Poe trabalhou na revista a partir de 1841, deixando o emprego em abril de 1842. O fato de trabalhar na revista traria ao

escritor, de um lado, a facilidade em publicar seus trabalhos, tendo um meio à sua disposição, e de outro, a responsabilidade de ser crítico literário e publicar uma obra própria. O elemento Instituição é representado por uma revista de grande circulação, o que gera expectativas em torno do conteúdo publicado e da produtividade e vendagem da revista. Todas essas implicações se relacionam também ao Mercado, pois, neste caso, o local de produção é também responsável pela distribuição da obra. Considerando a posição de Poe na Instituição, percebemos a relação estreita entre o Produtor, este possui não apenas a responsabilidade de legitimação de seu trabalho, mas da própria Instituição, que tem compromisso com a qualidade de suas publicações.

Toda obra literária é produzida para alcançar o maior número possível de leitores, o elemento Consumidor é determinante em sua produção, pois a legitimação da obra e o seu bom posicionamento dentro do polissistema literário dependem da boa aceitação pelo público leitor. Nesse elemento estão incluídos os críticos literários, que tem um papel primordial na aceitação ou não de uma obra. Edgar Allan Poe compôs a obra a partir de uma tendência apreciada na época, com a inspiração no estilo gótico, seguida por parte de seus contemporâneos românticos. No entanto, o autor não seguiu o aspecto de composição que o público da época mais prestigiava, pois não apresentava reflexões morais em suas histórias, algo muito valorizado por público e crítica.

Desse modo, a obra de Poe não se incluía entre aquelas que eram muito prestigiadas na época pelo fato de abordarem valores morais, uma vez que este tipo de obra era validado por público e critica, era legitimado e ocupava lugar importante no polissistema. As regras de composição literária caracterizam o Repertório do polissistema, assim, o autor não seguiu inteiramente o que era esperado das obras literárias da época, manteve uma postura contrária a esse aspecto do Repertório. Por outro lado, as obras que se utilizavam da inspiração gótica era comuns e valorizadas, e, sob esse aspecto, a literatura de Poe não apenas atende às expectativas como tem essa inspiração como marcante.

O elemento Produto é representado pela obra, que foi primeiramente publicada na revista na qual o autor trabalhava, no entanto, foi publicada posteriormente em coletâneas e se tornou amplamente conhecida. Foi alvo de muitos comentários, críticas, resenhas e traduções, que de acordo com a Teoria dos Polissistemas também caracterizam o

Produto. Apesar de algumas características destoantes da literatura realizada por seus contemporâneos, Poe alcançou o tardio reconhecimento e suas obras atravessaram os anos, obtendo prestígio.

4 A SÉRIE *CONTOS DO EDGAR* E A TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA DE *THE MASQUE OF THE RED DEATH*.

A série de TV “Contos do Edgar” foi produzida pelo grupo O2 Filmes e veiculada pelo canal a cabo Fox Brasil no ano de 2013. Ela foi idealizada e dirigida por Pedro Morelli e teve como produtores Fernando Meirelles e Paulo Morelli. A intenção dos responsáveis pela série ela transpor as histórias, escritas no século XIX, para a época atual e a cidade de São Paulo. É composta por cinco episódios e possui como personagem principal e narrador Edgar, um sujeito solitário que trabalha na dedetizadora *Nunca Mais* e sofre com o desaparecimento de sua mulher, Lenora. O personagem se assemelha a Edgar Allan Poe em vários aspectos, inclusive na aparência física. Ele conta histórias a seu colega da empresa, nas quais sempre há tragédias envolvendo mulheres, assim como nos contos de Poe, visto que cada um dos cinco episódios apresenta histórias do escritor.

O episódio em questão foi intitulado como “Cecília” Em linhas gerais, a personagem-título vivencia uma situação de medo semelhante à do personagem principal da obra original; porém, com algumas adequações culturais, considerando que a história tenha sido transportada para a cidade de São Paulo da época atual. No entanto, o medo e a paranoia marcantes no personagem do texto original estão igualmente presentes na personagem da série. Cecília, após ser vítima de um ataque sexual dentro de seu apartamento, por um desconhecido que usava uma máscara vermelha, passa por um processo de paranoia que lhe faz ter alucinações com a referida máscara; apesar de ter instalado câmeras e alarmes de segurança por todo seu apartamento, não consegue se livrar da sensação de angústia pelo medo de um novo ataque. A sensação de pavor atinge seu ápice quando, após ter a sensação de ver a referida máscara em todos os lugares, mata uma amiga (por ter a impressão de ver a máscara em seu rosto) e em seguida comete suicídio.

Considerando os elementos do sistema literário, temos que a Instituição é representada pela produtora O2 Filmes, pelos produtores da série, e pelo canal a cabo Fox, responsável pela veiculação da série ao público. Consideramos esses os maiores responsáveis por levar a obra à circulação. A Lei da TV a Cabo[2] tem influência sobre a iniciativa do canal Fox (bem como de outros canais de filmes, séries e variedades) em exibir produções nacionais. A presença do renomado diretor Fernando Meirelles assinando a produção da série traz credibilidade à obra, ele representa, ao lado do diretor Pedro Morelli, o centro da equipe de produção da série televisiva. A veiculação da obra se relaciona diretamente ao elemento Mercado. A série em questão foi transmitida em um canal a cabo, o que significa que seu alcance é menor em relação aos programas da TV aberta. Os clientes que pagam por canais fechados possuem maior variedade de programas à sua disposição, o que implica maior concorrência e consequente necessidade de produtos que atendam ao perfil de um público exigente. Então, o meio no qual foi veiculada a série implica tanto uma abertura e incentivo à produção nacional (visto que haja uma exigência de programas deste tipo prevista pela Lei da TV a Cabo) quanto a exigência de produtos inovadores que garantam a audiência diante de um ambiente competitivo.

O Produtor é representado pela equipe técnica, os produtores e diretores da série. Esse elemento é decisivo na maneira como ocorreu a transposição do texto literário para a TV, pois as decisões quanto à forma como será feita a tradução cabe àqueles que formam a equipe de produção. Em especial, a produção se centraliza no produtor Fernando Meirelles e no diretor Pedro Morelli, que são responsáveis pelas decisões sobre como a história é contada e como os recursos do meio audiovisual são utilizados para construir personagens e significados, considerando as particularidades de transportar um texto literário para um novo meio semiótico, atingindo um novo público e novo mercado.

Diretamente relacionado ao Produtor está o Consumidor da obra em questão, pois tanto obras literárias quanto audiovisuais possuem um público presumido; no caso da série “Contos do Edgar” a audiência é caracterizada como assinantes de TV a cabo, uma

[2] Lei nº 12.485. Art. 16. Nos canais de espaço qualificado, no mínimo 3h30 (três horas e trinta minutos) semanais dos conteúdos veiculados no horário nobre deverão ser brasileiros e integrar espaço qualificado, e metade deverá ser produzida por produtora brasileira independente.

vez que esta produção tenha sido realizada para ser veiculada na TV fechada. Além dessa restrição de acesso ao conteúdo, o público da série também se relaciona às características das obras de Poe, ou seja, é formado em parte por pessoas que tenham interesse por histórias de terror ou por esse autor em específico. Desse modo, a delimitação permite inferir que o público de interesse desse tipo de produção não seja tão amplo, mas, ao mesmo tempo, seja motivado por interesse em obras de terror ou na obra específica de Edgar Allan Poe. A transposição da história para a cidade de São Paulo foi uma escolha dos produtores no sentido de aproximar o público da narrativa, com uma identificação que permite um maior interesse pela obra audiovisual.

A obra de Poe possui um contexto e época de produção muito distantes da produção da série assim, a transposição da obra para um novo contexto é decisiva na busca pela audiência. A busca por uma identificação pessoal do público com a obra televisiva é um aspecto do Repertório que é amplamente utilizado, e percebido nessa tradução. Considerando que as regras que comandam a produção de séries de TV caracterizam o elemento Repertório, destacamos características deste tipo de obra como a fluidez nas narrativas apresentadas, linguagem mais próxima da oralidade, tramas construídas para manter a atenção do público, além de recursos como figurino, cenário e trilha sonora, que contribuem diretamente na construção do significado. Desse modo, as diferenças entre o meio literário e o televisivo implicam que sejam feitas mudanças ao transpor uma obra para um novo meio, viabilizando-a a um novo público consumidor.

Enquanto Produto, a obra audiovisual veiculada na TV a cabo já possui, tecnicamente, uma audiência menor, devido ao seu acesso restrito. Considerando não apenas a obra, mas também os comentários e críticas como Produto, temos que o seu alcance menor de público pode ocasionar menor número de comentários e análises da crítica especializada em TV, pelo menos em comparação ao que ocorre com a TV aberta, pois esta tem um alcance maior. Porém, à medida que uma obra audiovisual alcance uma audiência, haverá comentários, críticas e expectativas em torno dela. Por se tratar de uma obra de um escritor renomado, a tradução em questão gera interesse e audiência, seja por aqueles que já conhecem a obra do autor e tem interesse em vê-la representada em outro meio, ou por aqueles que tenham interesse por conhecer essa obra em questão,

visto que seja Poe um escritor muito difundido na época atual e tenha um estilo que desperta interesse por sua obra de maneira geral.

Portanto, observamos que o contexto sistêmico de inserção dessa tradução é determinante em vários aspectos. A possibilidade de criar uma série nacional com essa temática do gótico/terror representa a busca por algo inovador, visto que a concorrência dos produtos audiovisuais é grande, em especial na TV paga, que possui variedade de canais e delimitação de público consumidor. A própria iniciativa de criação desta e outras produções nacionais pode ser relacionada à Lei da TV a Cabo, que exige uma porcentagem da programação dedicada a produções nacionais; dentro da teoria aplicada nesta pesquisa, essa exigência se relaciona à Instituição e ao Mercado, elementos que representam os responsáveis pela criação e veiculação das obras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de se passarem em contextos bem diferentes, as duas histórias parecem manter equivalência quanto ao medo, a paranoia e a tentativa de fuga a qualquer custo de seus personagens, bem como em relação à inevitabilidade do pior. Essa ideia de pavor diante da possibilidade de sofrimento e morte é central na obra de Poe e repassada a partir de uma temática contemporânea na série de TV, pois é construída a partir de situações com as quais o público brasileiro pode se identificar.

Na tradução intersemiótica desse conto para a série de TV, a história se passa nos dias atuais numa grande cidade brasileira. Isso implica em mudanças que permitam a coerência com o novo contexto cultural no qual se insere a narrativa. Considerando as informações veiculadas diariamente nos meios de comunicação, podemos relacionar a violência urbana como algo muito presente na realidade atual. Desse modo, os produtores da série buscaram um equivalente ao medo causado na história original a partir de algo comum no contexto atual, a violência.

Os textos literários, bem como suas traduções, não estão isentos do componente ideológico em sua produção, no caso da tradução em questão, a inserção no meio sociocultural brasileiro da época atual aponta para algo que é urgente e marcante na nossa realidade, os índices de violência urbana, e, mais especificamente, de violência

contra a mulher. A insegurança vivida nos dias atuais, na qual não estamos protegidos, muitas vezes, nem no próprio lar é uma realidade, e remete ao enclausuramento apresentado no conto *The Masque of the Red Death*, pois, em ambos os textos, seus personagens sucumbiram às adversidades, mesmo diante de toda a segurança buscada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EVEN-ZOHAR, I. **Polysystem Studies.** Poetics Today, Durham: Duke University Press, v. 11, n. 1. 1990.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1997.

BRASIL**.** Lei nº 12.485, de 12 de setembro de 2011. Dispõe sobre a comunicação audiovisual de acesso condicionado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de setembro de 2011.

POE, Edgar Allan. **The Masque of Red Death**. In: The Complete Illustrated Works. London: Bounty, 2004.

Série: Contos do Edgar. Episódio 3 “Cecília”. Fox Brasil. 2013. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fos2t2ss5z0>

AS NEGOCIAÇÕES DE ESCRAVOS NO LIVRO DE NOTAS 2, DE JATAÍ-GO: NOTAS PALEOGRÁFICAS SOBRE AS ESCRITURAS DE COMPRA E VENDA

Ana Luiza Santana Varela (UFG/RC)[1]
Vanessa Regina Duarte Xavier (UFG/RC)[2]

RESUMO: O trabalho tem como finalidade tecer considerações de natureza paleográfica sobre as escrituras de compra e venda de escravos que compõem o códice *Livro 2º de Nottas*, pertencente ao acervo do Cartório do 1º Ofício de Jataí - Goiás, local onde se realizou a cópia fotográfica dos documentos em estudo. Para alcançar este objetivo, serão apresentados excertos das edições *fac-similar* e semidiplomática destes, seguidos de aspectos paleográficos sobre as escrituras mencionadas. Como referencial teórico, serão abordados autores como Cambraia (2005), Spina (1977) e Acioli (1994), tanto no que se refere ao caráter interdisciplinar da Filologia, perspectiva principal em que se insere esta pesquisa, quanto nos pressupostos basilares da Paleografia, disciplina que auxiliará no estudo ortográfico dos documentos, tendo em vista ser este o propósito central do projeto intitulado "Configurações grafemáticas de um códice goiano setecentista: um percurso filológico-ortográfico", ao qual a presente investigação se vincula. Como contribuições deste estudo, podem-se citar a divulgação de parte da edição das escrituras, de conteúdo inédito, e, consequentemente, a difusão dos estudos filológicos realizados no sudoeste goiano. Para além disso, preconiza-se a análise paleográfica como uma ferramenta importante na interpretação dos grafemas presentes nos manuscritos, que por ventura gerem dificuldades de compreensão aos interessados em geral.

PALAVRAS-CHAVE: Filologia; Paleografia; Sudoeste Goiano; Escravos.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to make paleographic considerations about the purchase and sale of slaves that compose the "*Livro 2º de Nottas"* codex, belonging to the collection of the Office of the 1st Office of Jataí - Goiás, where a photographic copy of the documents in study has been done. To reach this objective, excerpts from the fac-similar and semidiplomatic editions of these editions will be presented, followed by paleographic aspects about the mentioned scriptures. As theoretical reference, authors such as Cambraia (2005), Spina (1977) and Acioli (1994) will be approached, both as regards the interdisciplinary character of Philology, main perspective in which this research is inserted, and in the basic assumptions of Paleography, discipline that will aid in the orthographic study of documents, in view of this being the central purpose of the project entitled "Graphical configurations of an eighteenth century Goiano codex: a philological-orthographic course", to which this research is linked. As contributions of this study, we can cite the dissemination of part of the edition of the scriptures, of unpublished content,

[1] Graduanda em Letras Português/Inglês. E-mail: analuizasvarela@gmail.com
[2] Professora Orientadora do Projeto "Configurações grafemáticas de um códice goiano setecentista: um percurso filológico-ortográfico". E-mail: vrdxavier@gmail.com

and, consequently, the diffusion of the philological studies carried out in the southeast of Goiás. In addition, paleographic analysis is recommended as an important tool in the interpretation of the graphemes present in the manuscripts, which may generate difficulties for understanding the general interested.

KEYWORDS: Philology; Paleography; South weast Goiano; Slaves.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a Paleografia consiste em uma das disciplinas auxiliares da Filologia, este trabalho tem como intuito evidenciar de que modo ela contribui com a edição de documentos manuscritos. Os documentos selecionados para esta investigação foram três escrituras de compra e venda de escravos, pertencentes ao *Livro de Notas 2*, do Cartório do 1º Tabelionato de Notas de Jataí-GO. Trata-se de documentação já previamente editada semidiplomaticamente[3], ao que seguiu-se a sua revisão cuidadosa e detalhada, a fim de viabilizar a análise paleográfica e grafemática dos dados.

Identificaram-se algumas características da escrita dos fólios em estudo, como o traçado das letras, os tipos de abreviaturas e a habilidade (ou não) do escriba em sua função. Os apontamentos sobre tais aspectos tiveram como embasamento teórico-metodológico: Acioli (1994), Spina (1977) e Cambraia (2005). A importância de uma análise desta natureza está sobretudo no fato de ela reduzir possíveis dificuldades de leitura, sendo aparato fundamental na muitas vezes árdua tarefa de decifrar a grafia de manuscritos de época recuada.

Para a divulgação das edições fac-similar e semidiplomática dos fólios é que se apresentarão alguns excertos das empreendidas nesta investigação, a fim de dar suporte à análise paleográfica. Não é pretensão deste estudo fazer uma análise paleográfica aprofundada das escrituras referidas, mas de tecer alguns apontamentos desta natureza, de modo a conferir sustentação ao trabalho filológico, tornando seus resultados mais fidedignos aos estudos históricos da língua, em especial os de natureza ortográfica, que são o foco do projeto ao qual se relaciona este estudo, intitulado "Configurações grafemáticas de um códice goiano setecentista: um percurso filológico-ortográfico". O

[3] O *corpus* deste trabalho foi editado pela aluna Amanda Leal Almança de Carvalho (UFG/REJ), no projeto imediatamente anterior a este, durante o tempo em que foi bolsista PIBIC sob a orientação da mesma professora responsável por este estudo.

estudo cumpre, pois, o objetivo de difundir os estudos filológicos no Estado de Goiás, que ainda se revelam escassos.

1. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Durante esta investigação, o primeiro momento tinha o propósito de realizar um estudo teórico sobre o que seria abordado, como a Paleografia e a sua relação com a Filologia. Cambraia (2005) considera que a Filologia é polissêmica, pois existem muitos estudiosos e cada um a define de maneiras diferentes. Ao longo dos anos, foram aparecendo diversos significados e explicações para o termo, porém o autor deixa claro que ela tem o intuito de estudar a fundo textos para se ter um maior conhecimento sobre a nossa língua, além de atuar na perpetuação dos documentos, impedindo que a história se perdesse por fatores externos, tais como a interferência de insetos, acidentes climáticos e outros.

O autor ainda afirma que a Paleografia estuda as escritas antigas e tem finalidades teóricas e pragmáticas, ou seja, estudos voltados para construção de teorias de como se formou sócio-historicamente a escrita e, respectivamente, a capacidade de os leitores reconhecerem e interpretarem a autenticidade de documentos escritos no passado.

Em vista disso, a Paleografia nos auxilia a entender inúmeras escritas de diferentes épocas. Da mesma forma, Acioli (1994, p. 6) explica que a Paleografia "é a ciência que lê e interpreta as formas gráficas antigas" e que o paleógrafo deve levantar considerações quanto à autenticidade de um documento, de sua grafia e origem. A autora ainda pontua que a Paleografia tem suma importância para a reconstrução dos fatos históricos.

Spina (1977) segue a mesma linha de pensamento quanto ao estudo de documentos antigos e, assim como Acioli, desenvolve explicações acerca de ciências afins à Paleografia, como a Epigrafia e a Diplomática.

Posteriormente aos estudos teóricos, fez-se uma revisão cuidadosa do códice editado semidiplomaticamente. Cambraia (2005, p. 95) também chama este tipo de edição de paleográfica e afirma que:

> Pode-se dizer que há, neste tipo, um grau médio de mediação, pois, no processo de reprodução do modelo, realizam-se modificações para o

> tornar mais apreensível por um público que não seria capaz de decodificar certas características originais, tais como os sinais abreviativos.

No presente trabalho, optou-se pela edição semidiplomática e seguiu-se as normas conforme Megale e Toledo Neto (2005) propuseram, preservando-se características importantes do *corpus*, como sinais de pontuação e acentuação, ortografia, fronteira vocabular etc. Porém, nesse tipo edição, há um desdobramento das abreviaturas, o que facilita a apreciação do leitor deste tipo de documento.

Por fim, houve a coleta dos dados a fim de realizar a sua análise paleográfica, tais como as variações gráficas, o uso dos sinais de pontuação e acentuação, as abreviaturas etc., e que só foi viável extrair os fragmentos para a exemplificação, a partir da edição fac-similar, ou melhor, da reprodução mecânica ou fotográfica dos documentos. Como diversas vezes durante estas análises, encontraram-se vestígios fortes do latim por conta da época em que o *códice* foi escrito, no período pseudo-etimológico, o qual será abordado mais abaixo. Assim, para que pudesse ter um melhor embasamento sobre o uso de grafias utilizadas no latim e que aparecem no manuscrito, optou-se por um autor que explicasse a evolução do latim para o português, Williams (1961).

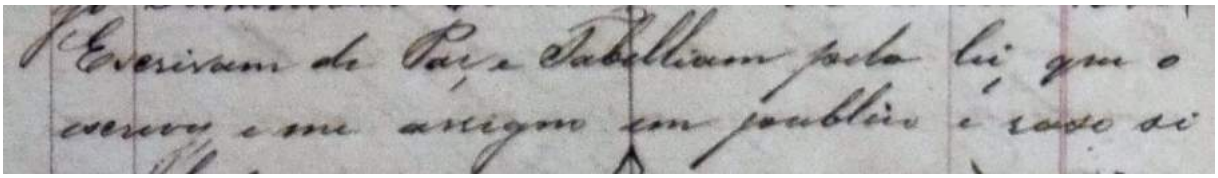
2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a análise da edição fac-similar, pode-se identificar que a escrita se encontra no período pseudo-etimológico que, de acordo com Ribeiro (2017), foi do início do séc. XVI até 1904. Quando surgiu o Renascimento, os humanistas tinham uma admiração pela cultura clássica, o que levou a aproximação da língua portuguesa à sua língua-mãe, o Latim. Desse modo, o período fonético deu lugar a uma escrita com base etimológica, com uma regularidade na aparição das variações gráficas, tanto nas vogais, semivogais quanto nas consoantes, o que será tratado mais abaixo. Santos (2006, p. 127) explica a esse respeito que:

> Apesar de esse período ser imensamente frutífero e glorioso para a língua portuguesa e para seu povo, nas conquistas, tanto das letras como dos mares, na prática, a grafia etimológica acarretou dificuldades. Por um lado, exigia do escriba um conhecimento do latim e dos idiomas nacionais, que com ele faziam parte desse desenvolvimento; por outro, o sistema gráfico alatinado retirou do idioma a simplicidade, pelo menos aparente, do período anterior e afastou a língua escrita da língua falada, pois as letras etimológicas, sem representações fonéticas tornaram a pronúncia vacilante.

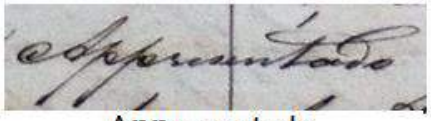
Com a análise, foi possível notar, ainda, características específicas nos grafemas do escrivão deste manuscrito. Estas características se enquadram numa escrita humanística que surgiu em Florença e é chamada de Itálica, no qual as formas

caracterizantes são, segundo Schreiner (2007), a regularidade na inclinação forte do traçado da letra, sempre à direita, poucos borrões e rasuras, seu tamanho costuma ter dimensão homogênea, respeitam-se a pauta e margens imaginárias e o uso abundante das consoantes duplicadas. Por tais aspectos, é possível ver que esta escrita tem uma facilidade na leitura e conforme Acioli (1994, p. 40) afirma: "A Humanística apresenta vantagens sobre as demais escritas graças à clareza que lhe é peculiar.". Assim, pode ser verificado no fragmento a seguir, retirado do *códice* no fólio 14v.[4]



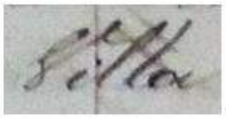
Escrivam de Pas, e Tabelliam pela lei que o | escrevy e me assigno em publico e raso si

Uma característica observada, que foi citada acima, são as palavras com consoantes duplicadas ou geminadas. De acordo com Santos (2006, p. 139), o uso dessas consoantes se deu pela etimologização gráfica que ocorreu a partir da influência da corrente erudita ou culta sobre a escrita em língua portuguesa. Ainda afirma que existe um grupo de consoantes que se tornaram geminadas, tal como "**pt** > **tt**, no vocábulo se**pt**e > se**tt**e e seus derivados se**tt**ecentos." Também foram encontrados nos documentos as geminadas **ff, ll, nn** e **pp**, que estão exemplificadas logo abaixo:

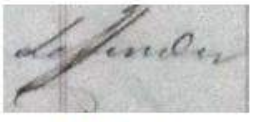


Appresentado

setenta



Villa

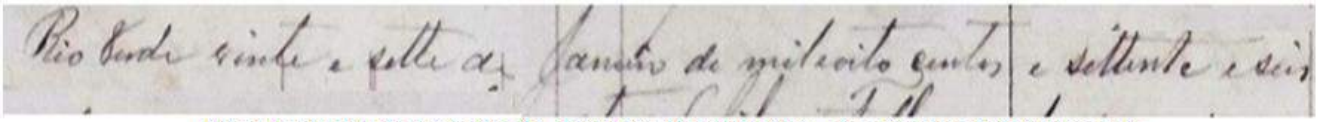


defender

Anno

[4] A abreviação v. refere-se a verso.

No presente *corpus*, as numerações referentes às datas e valores são escritas por extenso, porém a numeração das páginas vem indicadas através de numerais cardinais. Uma hipótese da razão para isso é que, por volta do século XVIII, Afonso X decretou que os escrivães da corte deveriam escrever por extenso as datas e quantidades, prática que acabou se espalhando, como explica Acioli (1994, p. 51).

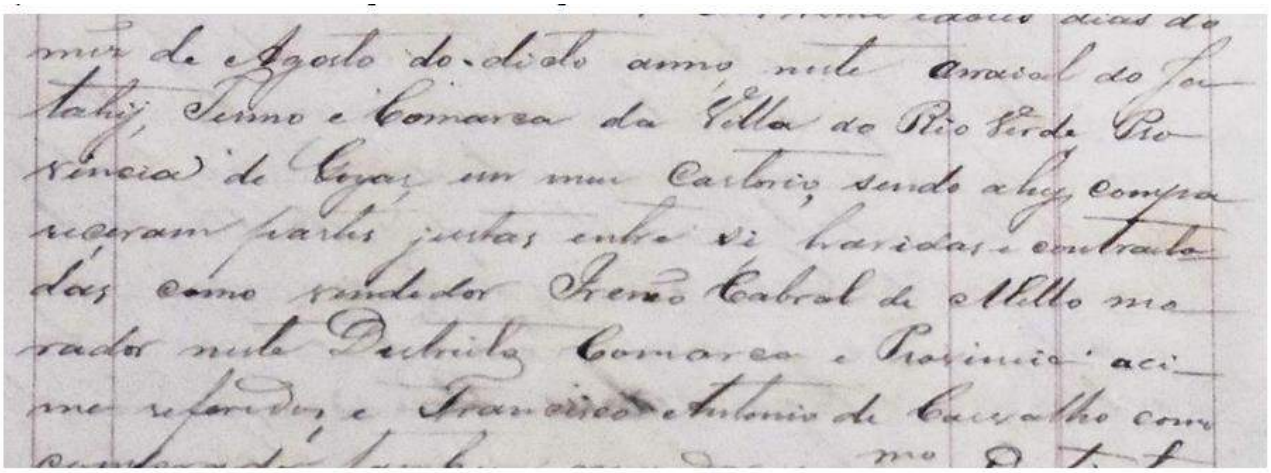


Rio Verde **vinte e sette de Janeiro de mil eoito centos e settenta e seis**

Há casos em que existe uma separação vocabular, no entanto, é mais comum encontrar palavras que parecem estar juntas. Essas variações podem ocorrer dependendo do punho do escriba, ou seja, a pressa e o peso que ele usa para escrever sendo leve ou pesado, fazendo com que dificulte a leitura deste manuscrito, tornando, assim, importante este estudo.

Ede pois

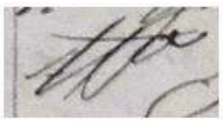
Uma vez que foram citadas palavras que o escriba separa, vale ressaltar a separação vocabular no final das linhas imaginárias. Por vezes, ele utiliza o hífen simples (-) na parte inferior da palavra separada, porém em alguns casos não faz o uso, o que é possível observar nos fragmentos a seguir:



mẽz de Agosto do dicto anno neste Arraial do Ja | tahÿ, Termo e Comarca da Villa do Rio Verde Pro | vincia de Goyas, em meu cartorio, sendo ahy compa | receram partes justas entre si havidas e contrata_ | das como vendedor Irenẽo Cabral de Mello mo | rador neste Districto Comarca e Provincia aci_ | ma referidos, e Francisco Antonio de Carvalho como

É comum em manuscritos que se encontrem muitas abreviaturas, o que dificulta o trabalho do Paleógrafo, e o conhecimento delas é importante para o estudo de manuscritos. Dessa forma, no tipo de edição escolhida para esta investigação, a semidiplomática, há desdobramentos das abreviaturas pelo copista. Porém, no *corpus* em estudo, não é tão recorrente quanto nos demais, pois o escriba somente faz uma abreviação "ttª (t*estemunh*a)" e a repete em todos os documentos. Ainda assim, algumas pessoas, na hora de assinarem os registros, abreviavam nomes e somente aparece uma assinatura abreviada, que pode ser verificada em seguida. O tipo usado aqui é chamado de abreviatura por letras sobrescritas, que Schreiner (2007, p.32) explica ser "caracterizada por sobrepor a ultima ou ultimas letras da palavra".

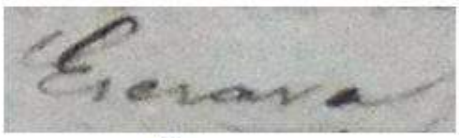
Fran*cisco*



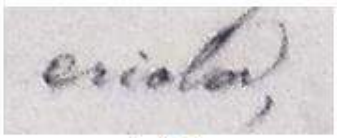
testemunha

Outro ponto significativo são as letras maiúsculas e minúsculas. Apesar de na época não haver regras rígidas quanto ao seu uso, o escrivão segue um padrão no qual ele coloca maiúsculas depois de pontos finais, nomes de lugares e também nomes de pessoas. Nota-se porém que, algumas vezes, não segue esses aspectos. A palavra

"Escrava" é uma das exceções, em que o escriba começa com letra maiúscula e não se encontra depois de um ponto final e em outras situações ele escreve com letra minúscula.



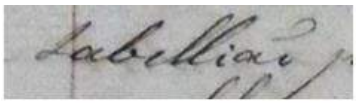
Escrava



criola,

Dado que foi mencionado o ponto final, cabe aqui apresentar as analises. Da mesma forma que não tinham regras rígidas quanto ao uso de letras maiúsculas, o escriba mantem um padrão: usa o ponto final para finalizar um período. A virgula, usa normalmente para elementos que seriam listas, como as característica dos escravos e também em orações independentes. Já o ponto e virgula, quase não faz uso. No entanto, há uma certa dificuldade para o Paleógrafo identificar a pontuação utilizada, já que, por causa de problemas externos, como o clima e insetos, não é possível ter certeza das pontuações.

Da mesma maneira acontece com os grafemas diacríticos. Todavia, o til (~), o circunflexo (^) e os pingos do y -- aqui chamado de trema -- (¨) são os mais fáceis de serem reconhecidos. Já o agudo (´) e a cedilha (¸) se confundem com manchas das folhas. Em relação ao til, se percebe um certo descuido por parte do escriba, que por hipótese ou pela pressa coloca-o em letras próximas em vez da esperada.



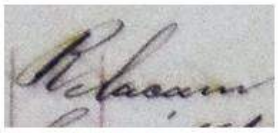
tabelliaȯ

O acento circunflexo, ora o escriba usa, ora não, tal como o agudo. Contudo, há palavras acentuadas que hoje não são mais.

côr cor

Páz paz

Já a cedilha aparece sempre nas mesmas palavras e que, talvez pela pressa, nem sempre era colocada no local correto. Algumas, atualmente, não são utilizadas, tal como:


Relacam

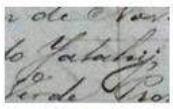
O pingo na letra i já é um uso regular, porém nota-se o seu uso também no grafema y e não são todos os casos em que aparece, como é mostrado abaixo na palavra "escrevy". Nos demais, o escriba faz a utilização sem exceções.

ahÿ

escrevy

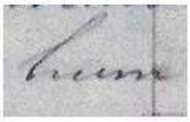
Nesses fragmentos, há mais uma característica, que é o uso do grafema y em vez de i. Segundo Santos (2006, p. 134), isso sucedeu "provavelmente por hábitos gráficos dos escribas desde o período arcaico da língua portuguesa. No *códice* costuma aparecer como semivogal, com em "ahÿ". Também é possível encontrá-lo como vogal final, a exemplo de "escrevy". O único caso em que não se encaixa é a palavra "Chrÿsto".

Chrÿsto


Jatahÿ

E por último, mas não menos importante, foi verificada a variação na grafia utilizando a letra h. Williams (1961, p.35) diz que no principio, tal grafema foi utilizado para marcar o hiato entre duas vogais e no início de palavras, mas neste códice o escrivão também o insere no interior e no final de alguns vocábulos, como nos fragmentos acima. Nos documentos existem os dois casos, como mostrado a seguir:

authoria


hum

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve o propósito de realizar apontamentos paleográficos sobre três documentos de compra e venda de escravos do *códice* Livro 2º de Nottas de Jatai,

assim como de fazer a divulgação de excertos da edição de documentos até então inédita. Desta forma, os questionamentos foram surgindo e sendo direcionados aos resultados.

Foram analisadas cerca de 2.200 palavras, para que os questionamentos como quais as características da grafia empregados pelo escriba, pudessem ser respondidos. Do mesmo modo observaram-se as variações gráficas, tais como na presença das letras h e y nas palavras, o uso dos grafemas diacríticos, dos sinais de pontuação e das abreviaturas. Paralelamente fizeram-se levantamentos acerca do período em que os documentos foram escritos, e analisou-se o traçado das letras.

Certamente que existe muitas indagações ainda sobre este manuscrito, que em momentos oportunos serão respondidas, mas por ora nos restringimos a apresentar algumas considerações sobre uma prática de escrita no sudoeste goiano, o que foi possível verificar através da edição fac-similar, assim facilitando a compreensão dos leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil colônia*: um guia para leitura de documentos manuscritos. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1994.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à Critica Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RIBEIRO, Guilherme. Apontamentos sobre a história da evolução da língua*, Periodização da evolução da ortografia portuguesa*. 2017 Disponível em: <http://esjmlima.prof2000.pt/hist_evol_lingua/r_gru-j.html>. Acesso em 02 de janeiro de 2017.

SANTOS, Maria Bernadete Gonçalves. *Variação grafemática em documento manuscritos em português durante o século XVIII.* 2006. Tese (Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

SCHREINER, Cátia. *Edição semidiplomática de documentos manuscritos catarinenses do século XVII:* Livro de “Ofícios do vice-rei para o governador da capitania” (1793 – 1798). 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal e São Paulo, São Paulo.

SPINA, Segismundo. *Introdução a Edóctica:* critica textual. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

WILLIAMS, Edwin Bucher. *Do latim ao português:* fonologia e morfologia da língua portuguesa. Trad. port. Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1961.