UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES – ILA

# ANAIS DO V SEMINÁRIO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Editora da furg

Rio Grande/RS

# ANAIS DO V SENALLP

**Organizadoras:**

Maria Carolina Bulhosa Siqueira
Profª. Drª. Tatiana Schwochow Pimpão

Rio Grande/RS
V Seminário Nacional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa
Setembro de 2015
Editora da FURG

S471a Seminário Nacional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa (5 : 2015 : Rio Grande)

Anais do V Seminário Nacional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, 02 a 04 setembro de 2015 [recurso eletrônico] / organização, Maria Carolina Bulhosa Siqueira, Tatiana Schwochow Pimpão - Rio Grande: Ed. da FURG, 2015.
594 p.

Modo de acesso: http://senallp.furg.br/
ISBN: 978-85-7566-490-2

1. Linguística 2. Língua portuguesa - Ensino I. Siqueira, Maria Carolina Bulhosa II. Pimpão, Tatiana Schwochow III. Título

CDU: 801

Catalogação na fonte: Bibliotecária Vanessa Dias Santiago – CRB10/1583

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE**

*Reitora*
Profª. Drª. Cleuza Maria Sobral Dias

*Vice-reitor*
Prof. Dr. Danilo Giroldo

*Pró-Reitora de Ensino de Graduação*
Profª. Denise Maria Varella Martinez

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação*
Prof. Edinei Gilberto Primel

*Pró-Reitora de Extensão e Cultura*
Lucia de Fátima Socoowski de Anello

*Núcleo de Tecnologia da Informação*
Júlio Cesar Medina Madruga

**INSTITUTO DE LETRAS E ARTES**

*Diretora*
Profª. Drª. Dulce Cassol Tagliani

*Vice-diretor*
Prof. Dr. Artur Vaz

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

*Coordenadora*
Profª. Drª. Adriana de Oliveira Gibbon

*Vice-coordenadora*
Profª. Drª. Susie Enke Ilha

**COORDENAÇÃO DO V SENALLP**

Profª. Drª. Alessandra Avila Martins
Profª. Drª. Tatiana Schwochow Pimpão

## CONVIDADOS

*Palestrantes*

Profª. Drª. Angela Kleiman (UNICAMP)
Profª. Drª. Ana Maria Guimarães (UNISINOS)
Profª. Drª. Ana Maria Stahl Zilles (UNISINOS)
Profª. Drª. Carmen Lúcia Matzenauer (UCPel)
Profª. Drª. Edair Görski (UFSC)
Profª. Drª. Livia Suassuna (UFPE)
Profª. Drª. Luciene Simões (UFRGS)
Profª. Drª. Maria da Glória Corrêa di Fanti (PUCRS)

*Ministrantes*

Profª. Dnda. Ana Cláudia Pereira de Almeida (IFRS/Campus Rio Grande)
Profª. Drª. Carla Regina Martins Valle (Pós-doutoranda na UFSC)
Profª. Drª. Cristiane Fuzer (UFSM)
Profª. Dnda. Keli Ribeiro (PUCRS)
Prof. Dr. Oscar Brisolara (FURG)
Profª. Drª. Renata Silveira da Silva (UNIPAMPA/Campus Jaguarão)
Profª. Drª. Sara Regina Scotta Cabral (UFSM)
Profª. Drª. Valéria Iensen Bortoluzzi (UNIFRA)

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Profª. Drª. Alessandra Avila Martins (FURG)
Profª. Drª. Dulce Cassol Tagliani (FURG)
Profª. Drª. Elaine Nogueira da Silva (FURG)
Profª. Drª. Eliana da Silva Tavares (FURG)
Profª. Drª. Lúcia Lovatto Leiria (FURG)
Profª. Drª. Luciana Iost Vinhas (FURG)
Profª. Drª. Luciana Pilatti Telles (FURG)
Profª. Drª. Maria Cristina Freitas Brisolara (FURG)
Profª. Drª. Marilei Resmini Grantham (FURG)
Profª. Drª. Marisa Porto do Amaral (FURG)
Prof. Dr. Raymundo da Costa Olioni (FURG)
Profª. Drª. Rosely Diniz da Silva Machado (FURG)
Profª. Drª. Susie Enke Ilha (FURG)
Profª. Drª. Tatiana Schwochow Pimpão (FURG)

## APOIO

FAPERGS

PROPESP
Pró - Reitoria de Pesquisa e Pós - Graduação
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

**SUMÁRIO**

A autoria no livro didático: uma difícil construção ..... 8
A concordância verbal de P2 no tempo pretérito do indicativo na fala de informantes de regiões não-urbanas de Florianópolis: rediscutindo hipóteses; reavaliando a coleta ..... 19
A constituição discursiva do culto televisivo *Show da Fé*: enfoque dialógico ..... 33
A força da palavra engajada: análise polifônica e argumentativa do *Sermão do Bom Ladrão*, de Antônio Vieira ..... 48
A formação de leitores nos anos iniciais: reflexos da leitura na aprendizagem da escrita ..... 61
A importância do trabalho docente na elaboração e adaptação de materiais didáticos visando práticas de interação ..... 76
A materialização do imaginário ufanista em uma tatuagem ..... 85
A prática de avaliação no âmbito do PIBID Língua Portuguesa da UFRGS: uma proposta de diálogo entre universidade e escola ..... 94
A realização da vibrante simples em lugar de múltipla em onset silábico na cidade de Antônio Prado-RS ..... 106
Conhecendo os surdos: um facilitador no processo de comunicação entre surdos e ouvintes ..... 117
Contribuições de abordagens sobre variação, numa perspectiva diacrônica, para o ensino de língua portuguesa ..... 132
Desvios ortográficos na representação de fricativas na escrita de estudantes do EJA .....143
Diálogos entre evadidos e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA): aplicação de um projeto intercultural na EJA, a partir das teorias de Paulo Freire e de Mikhail Bakhtin ..... 158
Diversos olhares acerca do professor de língua inglesa na sociedade atual ..... 171
Documentário "Inclusão, Educação Ideal?" ..... 184
Educação linguoliterária e aspectos afetivo-identificatórios: a metodologia do jogo de rivalidades ..... 192
Ensino profissionalizante no Brasil: determinações e escapes ..... 205
Entendendo a constituição dos textos e dos gêneros para práticas educativas inovadoras em sala de aula de Língua Portuguesa ..... 218
*Essa eu sei, professora!* – Um estudo acerca da consciência fonológica no processo de aquisição de espanhol por falantes brasileiros ..... 233
Estudo do processo de epêntese à luz da Fonologia Lexical ..... 243
Eventos e atores sociais do ensino médio integrado como representados em um documento da educação profissional ..... 253
Facebook como ferramenta para a interação extraclasse na aprendizagem de língua espanhola ... 262
*Facebook.com/merecesim*: "eu" que fala para "tu" – *Facebook.com/merecesim*: "I" who address to "you" ..... 276
Influências fonológicas na aquisição da escrita do português por crianças bilíngues – pomerano/português ..... 286
Jornalismo e análise de discurso: um estudo sobre as construções metafóricas presentes nas manchetes do jornal Diário Gaúcho ..... 300
Leitura – as múltiplas possibilidades de produção de sentidos ..... 310
Leitura e escrita em português: analisando materiais didáticos produzidos por estagiários ..... 321
Leitura e interpretação no livro didático e a formação do sujeito leitor ..... 330
Ler e escrever para uma finalidade específica e a construção de argumentos ..... 341
Manual didático: análise e ampliação de atividades – uma proposta anternativa de ensino de LP pelo trabalho com gênero textual e apresendizagem escrita baseada na concepção de letramento ..... 353
O discurso da mídia sobre a resistência dos professores no Paraná: confronto ou massacre? ..... 368
O gênero relato como centro da reformulação do planejamento didático em língua portuguesa no ensino médio ..... 376
O gênero resumo visto sob uma perspectiva funcionalista ..... 386

O imaginário erótico na publicidade: uma leitura pela lente semiótica de Roland Barthes ..... 396
O letramento digital no moodle: uma análise das emoções a partir do sistema da avaliatividade ..... 405
O PIBID como uma prática de letramento ..... 420
O processamento da leitura em indivíduos afásicos: uma revisão sistemática ..... 430
O sujeito da ciência: apontamentos acerca das noções de discurso, ciência e ideologia ..... 443
O trabalho docente na perspectiva de um professor de graduação em Direito ..... 452
Os imaginários de sujeito: do discurso publicitário ao discurso pedagógico ..... 466
Padrão FIFA: o funcionamento discursivo de uma designação ..... 477
Problematizações sobre o ensino de Libras como L2 para ouvintes nos cursos de graduação das IES ..... 490
Projetos de trabalho: práticas de letramento na universidade ..... 502
Quando o corpo torna-se um espaço público: uma análise discursiva do discurso fílmico *A História de AIA* ..... 514
Recortes sobre dois estudos sobre a variação linguística da língua brasileira de sinais no Rio Grande do Sul ..... 528
Representações do trabalho docente textualizadas por um aluno de licenciatura: complexidade, imprevisibilidade e intersubjetividade irredutíveis à visão vocacional ..... 537
Semiótica: uma possibilidade para o ensino de Língua Portuguesa ..... 547
Sequência didática – a informação no texto argumentativo ..... 554
Trabalho docente: (re)configurações sobre o já dito ..... 565
Uma análise discursiva sobre a tensão entre as vozes do eu-comunicante e do eu-enunciador em um anúncio publicitário da marca de carnes *Friboi* ..... 579

# A AUTORIA NO LIVRO DIDÁTICO: UMA DIFÍCIL CONSTRUÇÃO

Daiane Aguiar Mendonça (FAEL) [1]

## 1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema principal a escrita. Jaime Giolo, com quem concordamos, defende o papel da escrita em nossa sociedade, afirmando que "ela [a escrita] é, sem dúvida, a melhor tradução do conteúdo conceitual da linguagem e permite um registro muito mais detalhado e bastante mais preciso da experiência humana. Ademais, é de fácil reprodução e conservação" (1999, p. 149).

A escrita de que aqui nos ocupamos é a que se situa no livro didático, instrumento que pode, além de ser um adjuvante da aprendizagem, funcionar como um instrumento atraente por suas ilustrações, referências e mesmo pela tentativa de simular possibilidades de interação semelhantes às usadas na internet, como quando sugere *links* para ligar um assunto ao outro. Desse modo, parece haver uma tentativa de os autores chamarem a atenção dos alunos para um material impresso.

Várias pesquisas têm sido feitas sobre o livro didático, ao longo dos anos, com a preocupação de analisá-lo, porque ele é umas das fontes de conhecimento, legitimada pela escola e pelas instituições responsáveis pela gestão da educação no país. E, dependendo das condições materiais do aluno, pode ser o único contato que o discente vai ter com um livro ao longo da vida escolar. Essa é uma das razões que justificam que o estudemos e aprendamos a avaliá-lo, isto é, faz-se necessário nos preocuparmos com a qualidade dos livros didáticos.

Refletindo nessa direção, elegemos como objetivo geral desta pesquisa o de observar o modo como as atividades de escrita se configuram no livro didático, entendendo que esse instrumento colabora na constituição de um sujeito escrevente ou um sujeito autor, conforme Assolini (2010).

Para analisarmos se as atividades de escrita no livro estudado colaboram com a constituição de um sujeito autor ou de um sujeito escrevente, consideramos que o primeiro, conforme Tfouni (1995, p. 42), refere-se a um aluno capaz de "estruturar seu discurso (oral e escrito) de acordo com um principio organizador contraditório, porém necessário e desejável". Esse princípio organizador possibilita ao autor ocupar "uma posição de autorreflexibilidade crítica no processo de produção de seu discurso (...)" (ASSOLINI, 2010, p.149); e o segundo, refere-se à "condição de 'sujeitos escreventes', ou seja, daqueles a quem só é permitido exercer o trabalho de reprodução e de sustentação dos sentidos legitimados, conforme explica Pêcheux" (id., ibid., 2010, p.147).

Para analisar esses aspectos do livro didático, elegemos, como objetivos específicos, os de analisar as atividades da seção **Produzindo Textos**, do livro didático **Diálogo, Língua Portuguesa**,

[1] Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA, estudante de pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Educacional da Lapa- FAEL.

para o 9ºano, 8ª série das autoras Eliana dos Santos Beltrão e Tereza Gordilho, adotado pela escola E.M.E.F. Dr. Antenor Gonçalves Pereira- GETECO. Na seção selecionada, analisamos as atividades de escrita propostas, para relacionar o livro do aluno com o do professor, a fim de observar se as ideias linguísticas assumidas pelos autores como fundamento teórico de seu trabalho incidem nas atividades de escrita recortadas; e para avaliar o funcionamento de tais atividades no ensino da escrita na aula de Língua Portuguesa.

Tendo em vista que a escrita e a leitura são elementos fundamentais no ensino de língua materna na escola, analisar a prática da escrita no livro didático, observando a utilização de diferentes gêneros textuais, parece-nos relevante para que possamos refletir sobre as atividades de escrita que propomos a nossos alunos. Esta pesquisa pretende, também, contribuir com o desenvolvimento de um conhecimento sobre o livro didático e sobre a seleção desses instrumentos voltados ao ensino.

Supomos que o livro didático (doravante LD) e, nesse contexto, as atividades de escrita, se modifica em função de inúmeros fatores, dentre os quais elencamos as necessidades da escola, as solicitações das instituições que regulam o ensino no país e o desenvolvimento das ideias linguísticas que promovem uma heterogeneidade teórica que pode ser problemática nesses materiais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para analisarmos os recortes selecionados para este estudo consultamos Clécio Bunzen (2006), Maria José Coracini (1999), Deusa Maria de Souza (1999), Antônio Batista (2003), Filomena Assolini (2010), Susy Lagazzi (2010), dentre alguns outros autores que estudam aspectos históricos do ensino de língua portuguesa no Brasil e discursivos, indicando a necessidade de refletirmos sobre o texto escolar no sentido de desenvolvermos um ensino da escrita que promova a emergência da autoria.

### 2.1 Escrita e autoria

Bunzen (2006, p.139) apresenta uma descrição histórica da escrita, para que os leitores percebam como é recente a história do ensino sistemático do escrever no contexto educacional brasileiro. O autor entende que a história da escrita no Brasil pode ser analisada a partir das nomeações que seguem: composição, redação, produção textual e gêneros textuais.

Para explicar o período da composição, Bunzen (2006) argumenta que do século XVIII até o século XX identificamos um destaque no ensino das regras gramaticais e da leitura, entendida como uma prática de decodificação e memorização. O ensino da escrita inserida em seus diferentes usos não era central. De acordo com o autor, “nessa época, fazer composição significava escrever a partir

de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelos apresentados pelo professor" (ibid., p. 142).

O ensino nesse período foi classificado como "retórica diluída", visto que os professores utilizavam os textos de retórica e poética como exemplos a serem seguidos, ou seja, ensinar a escrever significava seguir o modelo consagrado, de modo prescritivo e não-descritivo. Nos manuais de retórica e poética, eram apresentadas classificações dos "gêneros literários" e estes deveriam ser usados em sala de aula e seguidos de acordo como o manual prescrevia, apontando qualidades e defeitos de estilo (ibid., p.142). O autor argumenta que "acreditava-se, consequentemente, no aprendizado pela exposição à boa linguagem e na existência de uma língua homogênea, a-histórica e, consequentemente, não-problemática. Por essa razão, enfatizava-se muito mais o produto final, sendo o texto entendido como tradução do pensamento lógico. Logo, quem pensa bem escreve bem" (id., ibid., p.142).

Apesar da eliminação das disciplinas de retórica e poética do currículo em 1890, a concepção de ensino-aprendizagem voltada para a formação literária ou propedêudica, nos acompanha até hoje.

Observa-se que, com a retirada das disciplinas clássicas que trabalhavam o ensino da composição, abre-se um espaço maior ao enfoque gramatical. É esse o período da redação escolar que surge durante as décadas de 1960 e 1970. A redação consagra-se como texto escolar e essa noção é reforçada, principalmente a partir de 1977, quando foi consolidado o decreto-lei nº 79.298 que obrigava a inclusão da redação nos vestibulares. Com isso, a redação passou a ser obrigatória no ensino médio.

Segundo Antunes (2001), "pensava-se, assim, em providenciar para o vestibular um instrumento discursivo de avaliação, capaz de apreender mais fielmente a competência linguística dos alunos e, em consequência, conceder à escola a oportunidade de trazer para os programas questões textuais" (ANTUNES, 2001, p.5). Com a necessidade de suprir a demanda dos alunos que estavam no ensino médio, a escola passou a investir nas aulas de redação e a escrita começou a fazer parte do ensino dos alunos, mas por outro lado começaram a surgir os problemas ocasionados pelas produções feitas para os vestibulares.

Os problemas encontrados foram gerados pelas técnicas aprendidas que não visaram, em momento algum, a criação de um sujeito-autor. A redação, desde o princípio, permaneceu como um exercício, onde o professor corrige a ortografia, a acentuação e observa a estrutura. Os textos não interagem com a gramática, perdendo a possibilidade de rever a funcionalidade da norma dentro do texto. O texto não interage, também, com a sociedade; trata-se de um texto escolar, feito para o professor avaliar.

A produção de dissertações é a prova de que o aluno só reproduz o que o professor diz, porque o que prevalece é a estrutura e a ortografia na produção do textual. Segundo Geraldi, "não

há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve a palavra que lhe foi dita pela escola" (2001, p. 127). O aluno satisfaz as exigências da escola porque precisa dessa produção para ser aprovado e conseguir a vaga desejada na universidade. Essa teoria, segundo Bunzen (2006) é fruto da chamada "pedagogia da exploração temática", segundo a qual um tema é explorado, mas não há um propósito a não ser a própria escrita, nem uma previsão de circulação. Seu principal funcionamento seria a própria avaliação.

Nos anos de 1980 e 1990, surge uma prática de ensino voltada à produção de diversos tipos de textos, a chamada "produção textual", cujo maior objetivo era desenvolver as habilidades de escrita dos alunos, envolvendo a prática do ensino-aprendizagem. O texto enquanto produção amplia a ideia do texto meramente escolar que a redação bem representava. Costa Val, citado por Bunzen (2006, p.149) explicando o modo como a produção pode ser entendida como uma ampliação da ideia de redação, afirma que "essa ampliação deve-se, principalmente, ao fato de não se conceber a língua como um sistema fixo, e sim como um sistema que vai se constituindo e reconstituindo historicamente pela ação dos usuários".

Nesse momento, as atenções são para o contexto de produção e de recepção dos textos (quem está falando, com quem, com que objetivos, de que forma, etc.) (BUNZEN, 2010, p.149). O que se pretende com a produção textual é que os alunos sejam capazes de assumir-se como autores de seus textos, já criando textos que façam parte da vida social e prática escolar. A principal questão que envolve a produção de textos se dá através do direcionamento das produções, isto é, os alunos precisam ser envolvidos em práticas de ensino-aprendizagem que façam sentido em seu cotidiano, ideia que a redação não inclui. O ensino com diferentes tipos de textos pode relacionar o aprendizado às diversas atividades da vida diária, aproximando as atividades de escrita da realidade social do aluno.

Nessa época, bastante influenciada pelas linguísticas textuais, o objetivo é enfatizar o texto. A partir dessa unidade de análise, o texto, tenta-se colocar o enfoque gramatical em segundo plano: não se pode usar o texto como pretexto para ensinar gramática; os aspectos formais continuam, no entanto, sendo enfatizados por essa abordagem. Uma crítica que se faz a essa perspectiva é a de que os alunos, apesar da utilização de diversos textos, continuam reproduzindo modelos, apesar da diversidade encontrada nos livros didáticos, desconsiderando o contexto de produção e o destino. A correção do professor mantém-se como o principal objetivo da produção textual.

Uma nova discussão surge quando o texto, enquanto unidade de ensino, passa a ser relacionado aos gêneros como objeto de ensino. A ideia que o conceito de gênero pretende agregar é a de que o texto é uma prática social e deve circular nas diferentes esferas da sociedade. Sobre a ideia de gênero, Machado explica que "depende muito mais do contexto comunicativo e da cultura do que da própria palavra" (2005, p.158). A circulação das produções e seu destino é que irá caracterizar o gênero.

De acordo com Bakhtin (1952), a escolha do gênero é determinada em função da especificidade da esfera de produção em que ocorre a comunicação verbal, pelas necessidades de uma temática e do conjunto constituído pelos participantes. Deste modo, as aulas de leitura e de escrita devem direcionar os alunos a compreender o funcionamento linguístico e social dos textos. Assim, para que os gêneros se tornem objetos de ensino, o processo de ensino-aprendizagem deve voltar-se para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, discursivas e de contexto (BUNZEN, 2006, p.152).

O histórico desenvolvido por Bunzen (2006) aponta para o modo como a escrita vem sendo ensinada no Brasil e indicia, também, uma relação entre essa atividade e a autoria. A composição relaciona-se com à fidelidade ao modelo; a redação, com a correção gramatical; o texto, com o contexto; o gênero, com a esfera da vida social em que é produzido. Do ponto de vista teórico, observa-se, a partir do conceito de texto, seguido pelo de gênero, uma preocupação em recolocar o autor do texto em seu lugar. Partindo da ideia de que quem produz um texto é autor, vamos observar o conceito de autoria e como a abordagem discursiva situa esta como uma questão fundamental para a constituição do sentido da linguagem.

Lagazzi (2010) explica que o texto tem sido analisado em função de seu conteúdo e, nessa perspectiva, é um objeto no qual a linguagem é apenas um meio de expressão de pensamentos e ideias. Nos anos cinquenta, sessenta e setenta, essa teoria já estava incomodando pela maneira como se dirigia ao autor, com a tradicional pergunta "o que o autor quis dizer?". Essa maneira, segundo ela, começa a evidenciar o modo como o autor, o texto e a escrita são compreendidos até então. A pergunta – o que o autor quis dizer? – indica a ideia da impossibilidade de interação entre leitor e texto, uma vez que o sentido já está lá, no texto, estável. O bom leitor é o que entende o que o autor quis dizer, como se o autor contasse com a univocidade da linguagem e tivesse controle sobre os sentidos do texto.

Com as teorias relacionadas ao estudo da autoria, o texto começa a ser pensado como um espaço de possibilidades relacionais, a escrita como um processo envolvendo a sociedade, e o autor não é visto mais como uma figura constituída de inspiração. O texto passa a ser um espaço de possibilidades e deixa de ser um espaço de ideias do autor.

A forma como começamos a enxergar o texto e o processo de escrita estabelece a separação entre forma e conteúdo. Isso significa que as palavras e as ideias andam separadas, o que é dito pode ser interpretado de diferentes maneiras e pode ter diferentes sentidos.

Ainda de acordo com Lagazzi (2010), a forma do dizer, o significante, é a base sobre a qual os sentidos se produzem, em diferentes condições. E por isso a inspiração deve ser entendida como um processo relacional entre significantes, e entre significantes e significados, na história. A autoria se produz, portanto, no trabalho com o significante, delimitando textos. É um trabalho em que as condições de produção são determinantes, ou seja, o aluno deve posicionar-se de diferentes

maneiras sobre o tema abordado. A sua condição de autor do texto supõe que ele trabalhe com a clareza e a não contradição.

A produção textual costuma estar ancorada no trabalho que o professor desenvolve na sala de aula, o texto costuma ser dirigido pelo professor. Entretanto, o processo desenvolvido em sala de aula, tendo em vista a emergência da autoria, dificilmente chega a ser instaurado, visto que alunos e professores, de um modo geral, não conseguem refutar os sentidos estabelecidos. Assolini (2010, p.149) argumenta que "por conseguinte, as atividades escritas, de maneira geral, e as redações, de forma particular, constituem-se não como espaços de criação, de interação do diferente, mas como espaços destinados à reprodução de sentidos hegemônicos" (2010, p.149).

A emergência da autoria é um processo, uma prática que a escola não tem favorecido. De acordo com Lagazzi, "assumir a autoria colocando-se na origem de seu dizer é fazer do dizer algo imaginariamente 'seu', com 'começo, meio e fim', que seja considerado original e relevante, que tenha clareza e unidade. É, dessa maneira, responsabilizar-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado" (2010, p.93). Como ressalta Eni Orlandi (1999), é tornar-se visível e, com isso, ser identificável e controlável.

Mas colocar-se na origem do seu dizer não é um gesto de vontade. É uma prática num processo. O aluno não se constitui como autor quando não é incentivado para tal, quando seu texto não é considerado relevante segundo os moldes escolares. O professor poderia se voltar de vez em quando para o texto que ele não pediu. Refiro-me a situações em que o aluno traz um texto pronto, como contos e poemas, esperando um momento de ser descoberto e mostrar suas criações, e o professor recusa-se a ler.

O distanciamento ocasionado pelo descaso no ensino de língua materna faz com que a "qualidade ou condição de sujeito autor" não seja objeto de estudo na sala de aula. Essa situação precisa ser alterada. As questões relativas à autoria precisam ser estudadas e praticadas por alunos e professores. Cabe ressaltar que autoria, de acordo com Lagazzi, relaciona-se com a equivocidade da linguagem. A autora explica o sentido de equívoco no excerto a seguir:

> Quando dizemos que algo é um equívoco, no sentido de que é um erro, estamos desconsiderando outras razões diferentes das nossas. Discutir a equivocidade é abrir espaço para tornar visível a contradição de diferentes interpretações, é se expor às diferentes formas significantes e, no caso específico da linguagem verbal, se expor às palavras (id., 2010, p.84).

A ideia de equívoco na linguagem opõe-se à de univocidade do sentido ou mesmo à do conteudismo, abrindo espaço para uma concepção de texto como espaço de autoria, ideia que por muito tempo não era considerada. É um espaço a ser explorado e desenvolvido pelos alunos e professores em sala de aula, transformando as tradicionais "salas de leitura e produção textual", que

direcionam o aluno a dizer com suas palavras o que o autor disse no texto. Isso significa que o aluno não produz o conhecimento, ele simplesmente o reproduz. Essa atitude impossibilita o desenvolvimento da autoria.

A ideia do autor como aquele que estrutura seu discurso, permite que o sujeito do discurso controle aspectos dos movimentos de deriva e de dispersão dos sentidos, mas não as possibilidades de interpretações possíveis.

## 3 ANALISANDO *DIÁLOGO: LÍNGUA PORTUGUESA*

### 3.1 O geral

O livro da coleção **Diálogo, Língua Portuguesa**, das autoras Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho voltado para as turmas de 9º ano, 8ª série, do Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de Bagé, RS.

Está dividido em sete módulos, que são constituídos por três divisões: **Texto 1**, **Texto 2** e **Produzindo Textos**. Nas duas primeiras partes são feitas análises e interpretações textuais, seguidas do estudo da gramática. Na parte **Produzindo textos** encontramos novamente exercícios de leitura e produção textual, com o objetivo final de produzir textos.

Cada módulo gira em torno de um tema agregador e de um texto específico cuja produção no final do módulo poderá ser oral ou escrita. Na seção **Produzindo textos** que passamos a analisar, temos como tema o amor e como texto a crônica literária.

### 3.2 O específico: Produzindo textos – crônica literária

Para essa análise foi escolhido o módulo 1 do LD **Diálogo, Língua Portuguesa**. O tema do módulo 1 é "O amor está no ar..." e o gênero desenvolvido é a crônica. As seções **Texto 1** e **Texto 2** são organizadas de forma semelhante; elas possuem praticamente as mesmas seções. Ambas desenvolvem reiteradamente as características da crônica, pela exposição de tais características, pela leitura e interpretação de exemplares desse texto. O **Texto 1** começa com "O homem que conheceu o amor", de Affonso Romano de Sant'Anna. A crônica é seguida da seção **Dialogando com o texto**, formada por questões de leitura e interpretação em que aparecem, também, notas explicativas nas laterais, que conceituam e caracterizam a crônica. O **Texto 2** começa com "Para quem quer aprender a gostar", de Arthur da Távola, crônica seguida, do mesmo modo, por **Dialogando com o texto**. Além da análise da crônica, a parte **Texto 1** é formada por **Ampliando o Tema** e **Trabalhando a Gramática**, constituída por exercícios gramaticais. O **Texto 2**, por sua vez, depois dos exercícios de leitura e interpretação, é formado por **Dialogando com a imagem**, parte que se volta à análise do não-verbal; **Trabalhando a gramática**, de exercícios gramaticais; e

**Trabalhando a linguagem**, que apresenta alguns elementos de semântica, quais sejam: sinônimos, antônimos, etc.

Considerando que nosso foco é a produção textual, vale destacar que na seção **Ampliando o tema** (anexo 1, p. 29) encontramos cartas de amor que teriam sido trocadas entre um casal durante sua juventude. O casal hoje é de idosos, supõe-se que eles autorizaram a publicação das cartas e elas são apresentadas ao leitor como não ficcionais, como verdadeiras. Durante a leitura das cartas, encontra-se uma sugestão para o professor iniciar o trabalho da seção **Produzindo Textos**. A sugestão é: "Professor, neste momento, você poderá iniciar o trabalho da seção Produzindo textos" (ibid., p.44). Levando em conta que o texto a ser produzido na seção específica para isso é a crônica, surpreende que a sugestão venha depois de outro gênero, a carta, o que poderia causar uma indefinição para o aluno sobre o gênero a ser produzido. Além disso, entendemos que as cartas são utilizadas exclusivamente para leitura, porque o trabalho a ser desenvolvido no LD é voltado para o gênero crônica e em nenhum momento encontramos notas explicativas ou exercícios sobre carta. Esse procedimento metodológico pode dificultar a produção textual do aluno (anexo 1,p.29).

A última seção do módulo, intitulada **Produzindo Textos**, é dividida da seguinte forma: **I. Abrindo janelas***:* **comparando e identificando**; **II. Isso dá crônica**: **escrevendo o texto**; e **III. Encontro com o leitor**, **avaliando e organizando a coletânea.**

Observa-se que a parte final do módulo, a respeito de que criamos expectativas de produção textual imediata, continua, nos termos dos autores, comparando e identificando. Há novamente uma extensa seção de leitura e interpretação, antes de passar para o II que será introduzido por mais leitura e interpretação; somente depois disso a possibilidade de escrever começa e as instruções para a escrita, finalmente, surgem.

Observa-se que na atividade 4, "Você é o cronista", temos duas opções: a primeira é mais livre e permite que o aluno, apesar das instruções, escolha o tema de sua crônica ("Você poderá encontrar o assunto para escrever a sua crônica a partir: - da observação de cenas do cotidiano, situações e fatos inusitados... enfim, aguçando seu olhar para o mundo que o cerca."); a segunda, no entanto, é formada por possibilidades mais fechadas, previamente estabelecidas. O aluno tem a opção de usar imagens (impressas na página 50 e na que a segue) ou de retomar as sugestões feitas através de frases, que aparecem depois das imagens, para a escrita do texto. Essas frases conduzem a escrita do aluno e determinam sobre o que ele escreve e como.

Podemos observar que a letra (a) do mesmo exercício - o de número 4 - pede que o aluno reflita sobre as imagens e sobre as frases sugeridas, fazendo perguntas relacionadas com os temas abordados. Depois da reflexão, finalmente chegamos na letra (b), do mesmo exercício 4, onde o aluno pode escrever a sua crônica, a partir do acontecimento que escolheu, ou seja, baseia-se em uma das frases ou imagens sugeridas pelo LD e, finalmente, poderá iniciar a criação do seu texto.

Nota-se que o LD instrui o aluno sobre como observar as imagens, como entender as propostas verbais e sobre como escrever o texto. São inúmeras as instruções. Isso dificulta o desenvolvimento do aluno, limitando-o a observar o que é dito, não estimulando para que reflita sozinho. Segundo Lagazzi (2010), a autoria se produz quando o aluno posiciona-se de diferentes maneiras sobre o tema abordado. O que nos parece é que a maneira como são conduzidas as propostas no LD são para direcionar o aluno para aquilo que já está pronto sem estimular para algo diferente.

O aluno não tem espaço para refletir, questionar e posicionar-se a partir de seu conhecimento, porque os exercícios já vêm com instruções pré-estabelecidas. Essa situação é muito marcada nesse LD. Entendemos que isso acaba dificultando o exercício de escrita do aluno em função das inúmeras etapas e direcionamentos. Essas atividades não favorecem a emergência da autoria. Levam à reprodução e a formação de um sujeito escrevente.

O exercício **III - Encontro com o leitor - avaliando e organizando a coletânea**, é o momento reservado para a reescrita do aluno, ou seja, as autoras organizam no LD uma proposta pedagógica que se constitui na formação de grupos para analisarem as crônicas elaboradas em aula. As correções serão feitas pelos colegas. Este exercício é composto por etapas que são sugeridas pelas autoras, conforme seguem abaixo:

O exercício da reescrita parece, sempre, uma proposta interessante, porque confirma a ideia de que a escrita não é um produto fechado, acabado; trata-se de um processo, um fazer a ser estruturado pelo autor. O texto pode ser entendido como um processo também porque o sentido está aberto a cada leitor. Vale destacar, no entanto, que as atividades propostas na letra (a), ainda que tenham a vantagem de ser uma correção socializada, feita entre os colegas, são pouco objetivas, talvez complexas ou difusas demais para uma atividade em sala de aula para o ano a que o LD se destina. A dificuldade em observar o texto a partir de parâmetros mais objetivos pode gerar o desinteresse na realização da tarefa.

A letra (b) é um exercício interessante porque supõe a devolução do trabalho a seu autor. E sobre a letra (c) é impossível não pensar, em tempo de tecnologias de informação, se não seria o caso de levar os alunos para o laboratório de informática para desenvolver lá essa parte.

Apesar dessas dificuldades, o exercício de reescrita pode ser um momento em que o aluno reflete, ou retoma a reflexão, sobre o texto que escreveu. Quando ele observa o texto do colega e ajuda-o a reorganizá-lo e a corrigi-lo, ele está exercendo um papel muito significativo no processo da escrita – o de leitor. Lagazzi diz: “assumir a autoria, colocando-se na origem de seu dizer é fazer algo imaginariamente “seu”, com “começo meio e fim”, que seja considerado original e relevante, que tenha clareza e unidade” (2010, p.93).

O que não podemos avaliar é se o aluno ainda estará envolvido e disposto a realizar as atividades propostas. Essa etapa pode se perder no desenvolvimento das aulas e na pressa para poder concluir os conteúdos programáticos dentro do prazo.

No exercício acima, **Avaliando o projeto**, último da **seção III. Encontro com o leitor,** podemos observar que as autoras não se preocupam somente com a circulação dos textos, depois da reescrita, mas com uma reflexão posterior feita pelo aluno sobre a atividade realizada. Essa reflexão supõe a realização dos exercícios de reescrita e das atividades de divulgação dos textos. Como questionamos tais atividades – de reescrita e de divulgação – desconfiamos que a avaliação, pelo menos nos moldes propostos, de fato ocorra.

Podemos concluir que o LD não favorece o desenvolvimento da escrita como poderia, dificultando a emergência do sujeito autor pela ênfase exagerada em definições, comparações e instruções sobre o modo como o texto deve ser feito. Vale destacar que em uma unidade, formada por três seções, e que se estende por 50 páginas, prevê-se a produção de apenas um (1) texto. No livro como um todo, nem sempre as atividades solicitadas na seção **Produzindo textos** são de escrita; eventualmente a produção é oral. A ideia que parece ser sugerida pela organização do livro é a de que custa escrever. Além disso, até chegar a parte destinada a produção textual de fato, os alunos passaram por tantas etapas que podem estar desestimulados a escrever. O fato de o aluno ter apenas uma produção prevista em todo o módulo e de ela ser fortemente orientada pelo LD, deixa pouco ou nenhum espaço para formar um aluno autor, "capaz de criar e organizar os sentidos no seu texto" (ASSOLINI, 2010, p.149). Estamos mais no terreno da reprodução dos sentidos estabilizados e o livro didático, nesse funcionamento, parece favorecer a formação de um aluno escrevente.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como tema a escrita e o seu funcionamento no livro didático. O principal objetivo foi observar como a escrita se configura no livro didático, e como esse instrumento contribui na constituição de um "sujeito autor".

Para realização do trabalho, foi escolhido o **Módulo 1** do livro analisado, mais especificamente a parte intitulada **Produzindo textos**, para observar as atividades de escrita. Na seção, encontramos uma sugestão de atividade de escrita que abre de modo mais significativo possibilidade da prática da autoria. Nos demais exercícios, encontrados na mesma seção, as possibilidades de escrita são todas prescritivas, fazendo com que o aluno produza a partir das instruções dadas.

A análise do LD possibilitou verificar um funcionamento específico que não compreende a escrita como uma atividade cotidiana, central e significativa. Um indício dessa afirmação é a demora do aparecimento da atividade da escrita. A primeira – a crônica - nosso objeto neste estudo começa a se configurar na página 50 do livro. Antes disso houve dois capítulos, intitulados **Texto 1**

e **Texto 2**, como vimos, onde houve uma grande quantidade de atividades de leitura e de interpretação até que a possibilidade da escrita aparecesse. A organização do livro parece repetir a dificuldade que temos, alunos e professores, com essa atividade. Quando a escrita começa, os alunos podem estar desinteressados ou desmotivados a se dedicar a uma tarefa cujos passos já foram todos previstos e determinados pelo discurso pedagógico. Esse direcionamento parece favorecer preferencialmente a formação do sujeito escrevente, o aluno apto a reproduzir sentidos estabilizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ANTUNES, Irandé. **Concepção de Língua, ensino e avaliação**. Trabalho apresentado no 13º congresso de leitura do Brasil. Campinas: Unicamp, 2001.

ASSOLINI, Filomena E. P. Interpretação e letramento no ensino fundamental: dificuldades e perspectivas para a prática pedagógica escolar. In: TFOUNI, Leda V. (Org.) **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2011. p. 143-162.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Antônio. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNDL). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BELTRÃO, Eliana; GORDILHO, Tereza. **Diálogo. Língua Portuguesa**. São Paulo: Renovada; FTD, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 144p.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CORACINI, Maria José. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma questão de ética. In: _____. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. 1. ed. Campinas: Pontes, 1999, p. 33-44.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é produção de texto na escola*?* In: **Presença pedagógica**. v.4, n. 20, 1998.

FREITAS, Neli; RODRIGUES, Melissa. **O livro didático ao longo do tempo**: A forma do conteúdo. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf> Acesso em: 23 set. 2013.

GERALDI, João. Da sala de aula à construção externa da aula. In: ZACCER, E. (Org.). **A magia da linguagem.** Rio de janeiro: DP&A, 2001.

GIOLO, Jaime. **Leitura e conhecimento**. Revista de Filosofia e Ciências Humanas. n. 2. Passo Fundo, 1999.

LAGAZZI, Suzy. Texto e autoria. In: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem -** Discurso e textualidade**.** Campinas: Pontes, 2006.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin**: conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani (org). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

# A CONCORDÂNCIA VERBAL DE P2 NO TEMPO PRETÉRITO DO INDICATIVO NA FALA DE INFORMANTES DE REGIÕES NÃO-URBANAS DE FLORIANÓPOLIS: REDISCUTINDO HIPÓTESES; REAVALIANDO A COLETA.

Tiago de Mattos Cardoso (UFSC)[2]

## 1 INTRODUÇÃO

O fato de as línguas variarem nos parece indiscutível. Assim sendo, suas regras combinatórias não poderão ser estanques e fechadas. Inúmeras são as tentativas de padronização do sistema linguístico. Entretanto, basta uma pequena amostra de dados reais de fala para visualizarmos o quão diferentes podem ser as maneiras de falar.

Partindo-se desses pressupostos mais gerais, pontuamos o fenômeno em análise neste trabalho: o processo de concordância verbal de segunda pessoa do singular (P2) no português brasileiro (PB), mais especificamente na fala do Manezinho[3], no pretérito perfeito. O paradigma verbal do verbo "fazer", por exemplo, nos tempos listados, segundo a tradição gramatical (BECHARA, 2010; CEGALLA, 2006) aponta para a seguinte combinação: Pretérito Perfeito: Tu fizeste/fizesse[4] (modo indicativo); que tu fizesses (modo subjuntivo).

Entretanto, em uma breve observação no falar do Manezinho, percebemos que a combinação de P2 pode variar. Pode ocorrer a forma **Tu <u>fez</u>**, indicando possivelmente um apagamento da marca de concordância em função da explicitação do pronome *tu* na posição sujeito (LOREGIAN, 1996). Nesse sentido, pretende-se discutir, neste trabalho ancorado na teoria da variação e mudança (TVM) (WLH, 2006[1968], LABOV, 2008[1972]), as implicações linguísticas e sociais da variável dependente de concordância verbal de P2 –STE/-SSE *vs.* [apagada], em amostras de fala do banco de dados VARSUL/SC[5], em coleta especial para a edição da disciplina de Sociolinguística e Dialetologia do PPG-Linguística/UFSC, em novembro de 2014. Para tal, revisaremos alguns trabalhos disponíveis sobre o fenômeno (LOREGIAN, 1996; DAVET, 2013) e compararemos com os dados por nós encontrados.

Adiantadamente, salientamos a dificuldade por nós encontrada por conta da escassez de dados. Num universo de seis entrevistas, três na Costa da Lagoa e três no Ribeirão da Ilha, encontramos seis dados de uso com a pessoa *tu* no pretérito perfeito, os quais enumeramos abaixo:

a) Informante masculino, faixa etária entre 25 e 49 anos, colegial, da Costa da Lagoa:

(1) (2) "Não, ele benze, tipo... Se <u>tu se **machucou**, **torceu** um pé</u>, ... é ... um monte de coisa."

---

[2] Acadêmico do curso de Mestrado em Linguística – PGL/UFSC.

[3] "Manezinho" é o nome dado ao indivíduo nascido na cidade de Florianópolis/SC.

[4] Trataremos, neste trabalho, a forma assimilada –SSE (como em tu fizesse) como canônica modificada.

[5] O Banco de Dados de Variação Linguística do Sul do Brasil, unidade Santa Catarina, (VARSUL/SC), é localizado no 4º andar do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina.

b) Informante feminino, faixa etária entre 25 e 49 anos, colegial, do Ribeirão da Ilha:

(3) “Se tu **disse** tal prato...”,

(4) “Já **pensasse** se fosse que nem antigamente (...).”

(5) “Cadê a chave da casa? Tu **guardou** (...)”.

(6) “Tu **morou** aqui (...).”

Desse modo, salientamos que, neste trabalho, analisaremos qualitativamente os dados encontrados, observando e problematizando, principalmente, o fato da baixa ocorrência e as situações de uso de cada dado. Há, também, um outro informante da Costa da Lagoa, masculino, faixa etária mais de 50 anos, cuja entrevista pudemos perceber o uso do pronome *você* na interação com a pesquisadora. Em alguns momentos, porém, de interação com terceiros (pessoas que passavam por onde estava sendo realizada a entrevista), percebemos a preferência pelo pronome *tu*. Esse informante não utilizou o pretérito perfeito do indicativo ou do subjuntivo em suas construções, entretanto achamos interessante trazer sua participação por conta do quão evidente nos pareceu o fato de que, quando um informante interage com outro de sua mesma comunidade, há mais chances de se observar o real uso vernacular.

Este trabalho, portanto, apresentará os seguintes pontos: inicialmente, apresentamos nossos principais objetivos com a pesquisa; depois, exporemos as hipóteses, ancoradas na revisão de literatura sobre o fenômeno. Explicitaremos, ainda, os subsídios teóricos da teoria da variação e mudança e uma análise dos dados encontrados por nós. Por fim, faremos breves considerações, as quais serão, na verdade, problematizações para possíveis estudos futuros.

## 1.1 Objetivos

São três os objetivos desta pesquisa:

1. Identificar as motivações linguísticas e sociais, nos dados em análise, da concordância verbal de P2;

2. Investigar, na amostra da Costa da Lagoa e do Ribeirão da Ilha de 2014, evidências de uma possível mudança, quando comparada a estudos anteriores sobre variação pronominal em P2 e concordância verbal de segunda pessoa do singular, realizados com amostras de fala da década de 1990 de Florianópolis (LOREGIAN, 1996);

3. Problematizar o fato de encontrarmos poucos dados e, consequentemente, abrir diálogo para com estudos futuros.

## 1.2 Hipóteses

Em primeiro momento, partimos das hipóteses dadas por Loregian (1996), na intenção de observarmos se ainda teríamos os mesmos resultados, pensando-se em um possível processo de

mudança linguística aparente. Salientamos que as hipóteses de Loregian (1996) serviram de base inicial para nossa análise, porém as adequamos ao nosso córpus, tendo em vista estarmos com uma quantidade de dados significantemente menor. De acordo com Davet (2013), as variáveis linguísticas controladas por Loregian (1996), com suas respectivas hipóteses foram:

> i) paralelismo formal: verbo de uma sequência com todas as marcas de concordância, verbo de uma sequência sem marcas de concordância, primeiro de uma série, verbo em construção isolada, mistura de marcas em que o elemento anterior ao elemento sob análise é marcado, mistura de marcas em que o elemento anterior ao elemento sob análise é não marcado. Hipótese: marcas conduzem a marcas e zeros a zeros;
> ii) interação emissor/receptor: o falante dirige-se ao entrevistador, o falante dirige-se a um interveniente, o falante repete a fala de outra pessoa, o falante dirige-se a um interlocutor genérico, função fática. Hipótese: quando o falante se dirige ao entrevistador haverá mais marca de concordância;
> iii) explicitação do pronome: pronome explícito imediatamente antes do verbo, pronome explícito com material interveniente, sem pronome explícito. Hipótese: quando o pronome não está explícito há mais concordância verbal;
> iv) tempo verbal: presente do indicativo, pretérito perfeito do indicativo, pretérito imperfeito do indicativo, presente do subjuntivo, pretérito imperfeito do subjuntivo, futuro do subjuntivo e infinitivo pessoal. Hipótese: o tempo em que se encontra o verbo influencia a concordância verbal com o pronome tu;
> v) saliência fônica: nível 1 – acréscimo de -S, nível 2 – acréscimo de -ES, nível 3 – acréscimo de -STE/-SSE. Hipótese: as formas mais salientes são mais marcadas do que as menos salientes, ou seja, quanto maior for o material fonético-fonológico, maior será a concordância verbal de segunda pessoa do singular;
> vi) tonicidade do verbo: oxítono, paroxítono. Hipótese: os verbos oxítonos são mais marcados do que os paroxítonos;
> vii) número de sílabas do verbo: monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo. Hipótese: os itens de maior número de sílabas são os mais marcados quanto à concordância;
> viii) contexto fonológico seguinte: pausa, consoante, vogal. Hipótese: havendo pausa após o verbo, a concordância será maior. (DAVET, 2013, p. 27-28)

Pensando-se em nossa amostra, excluímos a hipótese (iv) e (v) por querermos avaliar um único tempo verbal (pretérito perfeito). No que se refere às variáveis sociais estabelecidas por Loregian (1996), de acordo com Davet (2013) foram:

> i) região: Porto Alegre, Florianópolis e Ribeirão da Ilha. Hipótese: os informantes do Ribeirão da Ilha são os que mais utilizam da concordância verbal, seguidos pelos informantes de Florianópolis; a concordância verbal, em Porto Alegre, é praticamente inexistente;
> ii) grau de escolarização: primário, ginasial e colegial. Hipótese: quanto maior a escolaridade, maior a concordância verbal em estudo;
> iii) faixa etária: de 15 a 24 anos, de 25 a 49 anos e mais de 50 anos. Hipótese: os informantes com mais de 50 anos fazem maior uso de concordância verbal que os demais;
> iv) sexo: masculino e feminino. Hipótese: informantes do sexo feminino fazem mais concordância verbal que o outro sexo. (DAVET, 2013, p. 27-28)

Em nossa amostra, excluímos a variável (i), tendo em vista hipotetizarmos que ambas as regiões estabeleceriam a marcação de concordância verbal canônica –STE ou assimilada –SSE. Mantivemos as demais hipóteses, visto nossa amostra se enquadrar nos mesmos termos de Loregian (1996).

A fim de analisar o comportamento linguístico do informante da Costa da Lagoa que oscila entre os usos de *tu* ao conversar com pessoas da localidade e de *você* com as entrevistadoras, nos deteremos também no fator extralinguístico de localismo, hipótese proposta por Monguilhott (2009), a qual acredita que os informantes que se identificam com o lugar onde moram, apresentarão usos de formas linguísticas da localidade como indício de maior valorização cultural local, enquanto os que não se identificam tenderão a fazer maior uso de formas linguísticas externas ao local. Em nossa pesquisa foram realizadas as mesmas perguntas presentes no trabalho de Davet (2013) para avaliar, a partir das respostas, o grau de envolvimento do informante com a localidade:

> i) como é o bairro?; ii) o senhor(a) se identifica com o bairro?; iii) o senhora(a) trocaria o bairro por outro?; iv) o senhor(a) participa de algum clube, associação ou igreja do bairro? (DAVET, 2013, p. 86)

Os grupos de fatores propostos por Davet (2013) para avaliar as respostas obtidas foram:

> i) bem integrados – são os informantes que gostam do local onde vivem e participam das atividades da localidade; ii) mais ou menos integrados –informantes que gostariam de morar em outro local, porém participam das atividades locais ou aqueles que gostam de viver na localidade, porém não participam das atividades do local. (DAVET, 2013, p. 86)

Na próxima seção, apresentaremos os resultados encontrados pela pesquisa de Loregian (1996), bem como os resultados da aplicação feita por Davet (2013).

## 2 UM PEQUENO PERCURSO NA LITERATURA SOBRE O FENÔMENO

Loregian (1996) pesquisou a marcação de concordância verbal com a segunda pessoa do singular (tu) em amostras do Banco de Dados do Projeto VARSUL, das cidades de Florianópolis/SC e Porto Alegre/RS, bem como a amostra organizada por Cláudia Brescancini (1996), referente a entrevistas feitas no Ribeirão da Ilha, bairro da zona não-urbana de Florianópolis/SC. Ao total, foram 72 informantes e 2.100 dados, sendo as entrevistas dividas da seguinte maneira: 24 entrevistas de Porto Alegre/RS, 36 de Florianópolis e 12 do Ribeirão da Ilha. Observemos que se trata de uma pesquisa feita com amostras dos anos 90. Em nossa pesquisa, trabalhamos o mesmo fenômeno com amostras da década de 10 dos anos 2000 (2014). Isso reforçaria nossa hipótese de se pensar o fenômeno de concordância verbal com P2 como um fenômeno em processo de mudança aparente, caso venhamos a encontrar os mesmos resultados apontados por Loregian (1996) no que se refere, principalmente, à concordância com P2 no pretérito perfeito do indicativo (visto ser esse nosso foco neste trabalho).

No que diz respeito à variável dependente analisada, observamos se tratar de uma variável binária:

> i) presença de flexão de segunda pessoa no verbo, como nos exemplos: "... **tu alimentas** o que **tu tens** dentro de ti durante oito meses...", assim como, "... a partir do momento que **tu fugisse tu tens** que ficá casada..."; ii) ausência de flexão de segunda pessoa no verbo, como nos exemplos: "...pai, **tu sabe** que a professora fala em moral e cívica...", assim como, "... **tu te arrependeu**, **tu ficô** boazinha..." (LOREGIAN, 1996, p. 29, *apud* DAVET, 2013, p. 26).

Em nosso trabalho, pontuamos a variável dependente como sendo a mesma: (i) presença de flexão de segunda pessoa no verbo no pretérito perfeito do indicativo, como, por exemplo, *tu ficaste/tu ficasse*; (ii) ausência de flexão de segunda pessoa no verbo, como, por exemplo, *tu ficou*. Isto é, testaremos, em uma nova amostra, a mesma variável dependente.

No que se refere a resultados, Davet (2013, p. 26) resume-os em uma tabela, conforme segue:

**Tabela 1:** Distribuição da concordância verbal com o pronome *tu* na amostra Varsul (Porto Alegre, Florianópolis e Ribeirão da Ilha)

| **Fatores** | **Apl./Total** | **%** | **P.R.** |
|---|---|---|---|
| Porto Alegre/RS | 30/470 | 4% | 0,12 |
| Florianópolis | 371/935 | 40% | 0,71 |
| Ribeirão da Ilha | 240/425 | 57% | 0,81 |

Fonte: Adaptado de Logerian (1996, p. 93) APUD Davet (2013, p. 26)

Os resultados indicam existir uma preferência pela forma canônica –STE/-SSE por parte dos florianopolitanos e pelos informantes do Ribeirão da Ilha. Já em Porto Alegre, pode se afirmar ser praticamente nula a marcação de concordância verbal com o pronome *tu*, preferindo-se a marcação apagada. Interessa-nos, para este trabalho, os resultados obtidos em Florianópolis e no Ribeirão da Ilha. Uma de nossas hipóteses está pontuada no fato de os falantes dessas regiões terem a preferência pela marcação de CV com o pronome *tu* da forma canônica.

Já pelo estudo feito por Davet (2013), em comunidades como Ribeirão da Ilha e Costa da Lagoa, espera-se uma maior representatividade de formas canônicas e canônicas modificadas, por serem consideradas mais conservadoras (LOREGIAN, 1996; LOREGIAN-PENKAL, 2004). No tocante ao *localismo*, Davet (2013) acredita que informantes que se identificam com o lugar onde moram apresentarão maior uso das formas linguísticas da localidade – as formas morfologicamente marcadas. Em contrapartida, informantes considerados maios ou menos integrados, sem identificação com o bairro, talvez façam maior uso de traços linguísticos sem marcas de concordância.

No que diz respeito à identidade do Manezinho, Severo (2004 *apud* Davet, 2013) indica que os sinais de identidade se caracterizam na relação com o outro e se reedificam continuamente, em constante mutação. De acordo com a autora, essa relação possui muitas vezes características de ambiguidade, por vezes apresenta-se como um traço positivo, motivando um certo orgulho de ser manezinho; outras vezes, sendo vista com um certo descaso. Severo (2004 *apud* DAVET, 2013)

também relaciona a língua com o passado e o presente. Na fala dos informantes pesquisados pela autora, foi possível perceber um passado áureo onde teria se perdido a autêntica identidade do nativo da ilha de Santa Catarina; no presente, haveria uma certa perda pela identidade. Severo (2004 *apud* DAVET, 2013) salienta ainda que não se pode ignorar o processo de mutação da língua e identidade, nesses contextos de contato, pois crer que uma língua e/ou identidade podem ser protegidas das alterações possíveis não mantém sua pureza, e sim o distanciamento com outras línguas e identidades. A identidade confere-se móvel, multidimensional, heterogênea, não sendo estática, nem homogênea; a língua no processo de constituição da identidade torna-se essencial, pois é nela que se identifica o grupo social ao qual o indivíduo pertence.

## 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dividimos esta seção em duas subseções: a entrevista; a caracterização das regiões.

### 3.1 A entrevista

A metodologia adotada neste trabalho está ancorada na tradicional entrevista laboviana. Foram feitas 6 (seis) entrevistas: 3 (três) na Costa da Lagoa, região não-urbana do município de Florianópolis/SC e outras 3 (três) na região do Ribeirão da Ilha (também uma região não-urbana). Como dito em seção anterior, essas entrevistas foram realizadas para a edição de 2014/2 da disciplina de Sociolinguística e Dialetologia, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Os alunos foram deslocados em grupos às regiões apontadas. Lá, os alunos fizeram as entrevistas com o suporte de um questionário norteador (ver anexos). As entrevistas se configuram da seguinte maneira:

| **Informante** | **Sexo** | **Localidade** | **Duração** |
|---|---|---|---|
| Inf(1) | Masculino | Costa da Lagoa | 29’54’’ |
| Inf(2) | Masculino | Costa da Lagoa | 51’03’’ |
| Inf(3) | Feminino | Costa da Lagoa | 32’17’’ |
| Inf(4) | Feminino | Ribeirão da Ilha | 39’05’’ |
| Inf(5) | Feminino | Ribeirão da Ilha | 48’18’’ |
| Inf(6) | Feminino | Ribeirão da Ilha | 35’59’’ |

QUADRO (1): duração das entrevistas

Dos seis informantes, dois [Inf(1) e Inf(5)] usam P2 expressado por *tu* no pretérito perfeito. Ou seja, os seis dados foram obtidos com esses dois informantes. O informante que faz interação com outras pessoas e faz uso de P2 usando a forma *tu* é o Inf(2). Salienta-se que, neste caso, o

informante não faz uso de pretérito perfeito. O que chamou a atenção foi o fato de ele usar, com as entrevistadoras, o tempo todo, *você*. Ao se referir a membros de sua comunidade, usa a forma *tu* para expressar P2.

Já os assuntos discutidos nas entrevistas giraram em torno de aspectos relacionados à localidade, família, política, práticas desportivas, comidas caseiras, emprego, escola e relações de amizade.

### 3.3.2 Caracterização das regiões das entrevistas

Nesta subseção, caracterizamos brevemente as regiões da Costa da Lagoa e do Ribeirão da Ilha, em termos sócio-histórico-culturais. As duas regiões são zonas não-urbanas do município de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina. O município de Florianópolis é compreendido por duas partes: uma parte continental e outra parte constituída por uma ilha central, com mais de 400 quilômetros quadrados, e outras pequenas ilhas circundantes.

As regiões em que as entrevistas foram feitas ficam na parte da ilha central, conforme mapa abaixo:

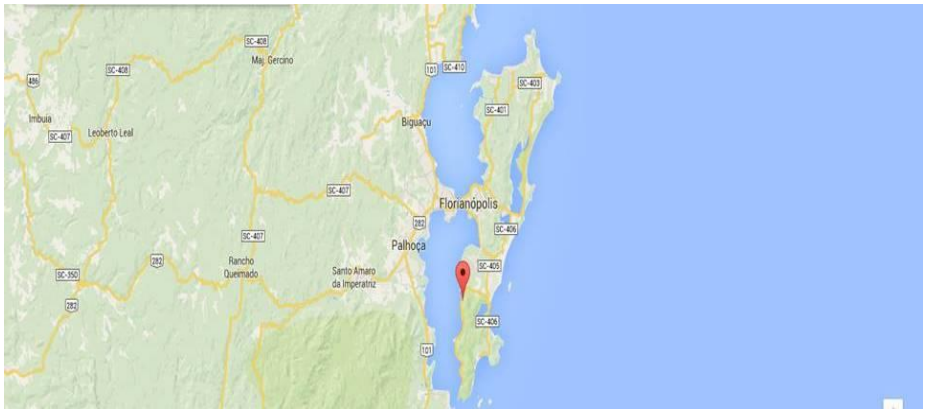



FIGURA (1): localização do Ribeirão da Ilha no município de Florianópolis/SC.

FIGURA (2): localização da Costa da Lagoa no município de Florianópolis/SC.

3.3.2.1 Costa da Lagoa

Com difícil acesso (é possível acessar somente por barco ou por trilha a pé), a Costa da Lagoa é uma região não-urbana localizada ao norte da Lagoa da Conceição. Percebe-se que a região possui muitos resquícios da cultura açoriana. Segundo Davet (2013), na região, há um núcleo de pescadores e rendeiras que, até hoje, vivem como seus antecessores. A região possui, segundo Davet (2013), 738 habitantes, os quais, em sua grande maioria, nasceram ali. Atualmente, muitos moradores trabalham fora do bairro. Mesmo assim, pudemos averiguar nas entrevistas que os moradores sentem orgulho de suas origens, e não sentem vontade de deixar a região.

3.3.2.2 Ribeirão da Ilha

A região do Ribeirão da Ilha fica localizada na costa sudoeste da Ilha de Santa Catarina. Lá, sentimos como se estivéssemos voltando ao século XIX. Com sua famosa freguesia, a região recebe dezenas de turistas. Segundo Davet (2013), o Ribeirão da Ilha é considerado, juntamente com a Costa da Lagoa, uma localidade tradicional, colonizada por casais açorianos, os quais trouxeram sua cultura (renda de bilro, danças), costumes (folclore), assim como, sua língua: possíveis modos e falares dos dias atuais; tornando-se assim, uma comunidade de extrema importância para os estudos sociolinguísticos.

O acesso à região se dá por estradas pavimentadas. Porém, por ficar localizada distante da região central (em média, 1h de ônibus), seus moradores preferem por lá ficar. Segundo Davet (2013), a população da região, das últimas décadas, em sua maioria, é assalariada do setor terciário. O local hoje se transformou em destino turístico e residencial e o que se produz é para o consumo local, com exceção para a farinha de mandioca, a cachaça tradicional e a pesca de camarão.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, analisamos e discutimos os resultados obtidos nas entrevistas. Foram encontradas as seguintes situações em termos de uso de P2, estabelecendo as ocorrências de uso da forma *tu* e da forma *você*, primeiramente na região da Costa da Lagoa:

| **Informante** | **Uso de P2** | **Uso da forma “tu”** | **Uso da forma “você”** |
|---|---|---|---|
| Inf(1) | 20 | 03 | 17 |
| Inf(2) | 25 | 08 | 17 |
| Inf(3) | 09 | 05 | 04 |
| *TOTAIS:* | 54 | 16 | 38 |

QUADRO (2): ocorrências do uso de P2 na amostra da Costa da Lagoa.

Vejamos as ocorrências na região do Ribeirão da Ilha:

| Informante | Uso de P2 | Uso da forma "tu" | Uso da forma "você" |
|---|---|---|---|
| Inf(4) | 03 | 03 | 0 |
| Inf(5) | 31 | 31 | 0 |
| Inf(6) | 01 | 01 | 0 |
| *TOTAIS:* | 35 | 35 | 0 |

QUADRO (3): ocorrências de P2 na amostra do Ribeirão da Ilha.

Vemos, no quadro (2), em termos de ocorrência de uso, uma preferência pela forma *você* pelos informantes da região da Costa da Lagoa (70,4%). No que se refere ao objeto em análise neste trabalho, das 16 ocorrências da forma *tu*, apenas 02 foram usadas no tempo pretérito perfeito, por apenas um informante. Em resumo, sobre o uso de *tu* no tempo pretérito perfeito, em termos de frequência, temos:

| Informante | Uso da forma "tu" | Tempo Pretérito perfeito | Outros tempos verbais |
|---|---|---|---|
| Inf(1) | 03 | 02 | 01 |
| Inf(2) | 08 | 0 | 08 |
| Inf(3) | 05 | 0 | 05 |
| *TOTAIS:* | 16 | 02 | 14 |

QUADRO (4): ocorrências da forma "tu" no pretérito perfeito na amostra da Costa da Lagoa.

Já na região do Ribeirão da Ilha, vemos os seguintes usos:

| Informante | Uso da forma "tu" | Tempo Pretérito perfeito | Outros tempos verbais |
|---|---|---|---|
| Inf(4) | 03 | 0 | 03 |
| Inf(5) | 31 | 4 | 27 |
| Inf() | 01 | 0 | 01 |
| *TOTAIS:* | 35 | 04 | 31 |

QUADRO (5): ocorrências da forma *tu* no pretérito perfeito na amostra do Ribeirão da Ilha

As duas ocorrências na região da Costa da Lagoa foram empregadas com a concordância vazia, isto é, não há marca de concordância verbal na terminação do verbo, conforme segue:

(a) "Não, ele benze, tipo... Se <u>tu se machucou, torceu um pé</u>, ... é ... um monte de coisa."

Ao observarmos os dados, testando os possíveis condicionadores linguísticos que apontamos em nossas hipóteses (ancorados em LOREGIAN, 1996), temos a seguinte análise: em termos de paralelismo formal, notamos que o informante faz uso, preferencialmente, da forma *você*. Em todas

as ocorrências dessa forma, ele faz uso de marca de concordância verbal. No que se refere ao uso da forma *tu* em outros tempos verbais, notamos que o informante não mantém a concordância:

(b) "Na verdade, tu batalha o ano todo por causa de dois meses de temporada, né?

Desse modo, podemos afirmar não ser comum, em seu discurso, com o uso da forma *tu*, o indivíduo estabelecer a marca de concordância na flexão verbal. Isso acontece, provavelmente, por conta de outro condicionador linguístico, a explicitação do pronome. Em (a), o pronome é explicitado na primeira ocorrência. Na segunda, não. Porém, é possível recuperá-lo pelo contexto, por estar no mesmo período. Em (b), percebemos, também, o apagamento da flexão de concordância. Observemos que, neste caso, também está explícito a forma pronominal *tu*. Assim, analisando-se (a) em relação à (b), podemos afirmar que uma explicação possível para não haver a flexão de concordância em (a) pode estar relacionada ao fato de o pronome estar explícito nas sentenças em que ocorrem – fato esse também comprovado na análise de Loregian (1996), por mais que a autora tenha deixado, em nota, necessidade de aprofundamento.

Esse fato pode ser comparado às ocorrências do Ribeirão da Ilha. A informante faz uso dos seguintes dados:

(c) "Se tu disse tal prato (...)."
(d) "Já pensasse se fosse que nem antigamente (...)."
(e) "Cadê a chave da casa? Tu guardou (...)."
(f) "Tu morou aqui (...)."

No que se refere aos dados (e) e (f), observamos que a informante faz uso da forma pronominal *tu* e, assim como no informante anterior [dados (a) e (b)], há apagamento da flexão de concordância verbal. Já se analisarmos o dado (d), vemos a ocorrência da flexão verbal canônica – SSE e podemos perceber que a forma pronominal *tu* não está explicitada. Isso poderia reforçar a tese de que, quando temos a forma pronominal explícita, há uma tendência ao apagamento da flexão verbal de concordância (LOREGIAN, 1996); caso não haja essa explicitação, a tendência é fazer uso da forma canônica.

Nesse apanhado geral de dados, podemos salientar também que os condicionadores linguísticos apresentados em seções anteriores (contexto fonológico, número de sílabas, tonicidade verbal) não serão aqui discutidos em função da baixa ocorrência de dados. Se avaliarmos as ocorrências, por exemplo, tanto em verbos dissílabos ou trissílabos, houve, nos dados em análise, o apagamento da marca de concordância no verbo. Desse modo, acreditamos que o fator relevante para nossa discussão está associado à explicitação da forma pronominal na sentença em que ocorre.

No que se refere a fatores sociais, observamos que questões como escolaridade, faixa etária e sexo também não poderão servir de base para avaliarmos a variável dependente em análise neste trabalho. Isso se dá porque (i) os dois informantes que fizeram uso da forma *tu* no pretérito perfeito são da mesma faixa etária (entre 25 e 49 anos); (ii) possuem o mesmo grau de escolarização (colegial); e (iii) são de sexos diferentes (um homem e uma mulher). Como a proporção está de um para um em (iii), acreditamos não ser um fator determinante. Já em (i) e (ii), como a proporção é igualmente relacionada aos dois, acreditamos também não serem determinantes.

O fato é que, aparentemente, os indivíduos da região da Costa da Lagoa e do Ribeirão da Ilha estão estabelecendo concordância verbal com a forma *tu*, no tempo pretérito perfeito, em função da explicitação na sentença em que ocorre. O estudo feito por Loregian (1996) afirma uma preferência por parte dos falantes de Florianópolis (40%) e do Ribeirão da Ilha (57%) pela forma canônica. Em nossas amostras, encontramos apenas um dado, o que corresponde a 4% das ocorrências totais. Não podemos, obviamente, afirmar estarmos diante de uma mudança aparente em função da baixa quantidade de dados, mas podemos colocar o seguinte questionamento: não estariam os falantes das regiões aqui discutidas preferindo o apagamento da flexão de concordância verbal, no tempo pretérito perfeito?

Acreditamos que não. Acontece que percebemos, na amostra da Costa da Lagoa, uma preferência pelo uso da forma *você* para expressar P2. Essa preferência poderia estar relacionada à (i) situação comunicativa em que os informantes se encontram; (ii) possível interação com usuários dessa forma pronominal.

Em relação à (i), observamos o Inf(2) da região da Costa da Lagoa. Esse informante faz uso da forma você em 68% das ocorrências de uso de P2 (usa 17 vezes a forma *você* e apenas 8 vezes a forma *tu*). O interessante é que esses 68% são quando ele interage com as entrevistadoras; já os outros 32%, quando é interpelado por pessoas conhecidas, que moram na comunidade. Ou seja, aparentemente, quando está diante de pessoas estranhas à comunidade, o informante faz uso da forma *você*, possivelmente em função de sua experiência com falantes exteriores à comunidade. Quando interage com os seus, percebe-se a preferência pela forma pronominal *tu*. De acordo com Amaral (2003), há expectativa de maior concordância quando o informante estiver reportando falas de um superior ou de pessoas desconhecidas, ou seja, casos de relações assimétricas.

Esse fato nos leva a outra discussão: o indivíduo, quando interpelado por estranhos, na região da Costa da Lagoa, passa a usar a forma genérica de tratamento *você*? Não cabe aqui responder a esse questionamento em função da pouca ocorrência de dados. Porém, cabe trazer algumas características desse informante para que possamos, pelo menos, problematizar o fato.

Esse informante é um homem, com mais de 50 anos, que possui influência na comunidade. Como ele mesmo expõe em sua entrevista, todos os moradores da localidade são parentes. E ele é um dos mais velhos da comunidade. Há alguns anos, houve a gravação de um documentário na

localidade, e ele foi escalado para dar entrevistas. Além disso, hoje em dia o informante, por não mais trabalhar na pesca, interage diariamente com turistas que vêm visitar a localidade.

No tocante à avaliação do termo manezinho, Davet (2013) hipotetiza que avaliações positivas favorecem o uso de marcas de segunda pessoa, sejam elas canônicas ou canônicas modificadas, ao mesmo tempo que, ocorrido o oposto, avaliações negativas sobre o termo desfavorecem essas marcas. Essa hipótese é confirmada na fala de Inf(2) se analisarmos sua fala dirigida a moradores locais, porém não é confirmada na fala dirigida às entrevistadoras.

No entanto, o caso das informações fornecidas por Inf(2) corroboram com a afirmação de Ramos (1989 *apud* DAVET, 2013) de que o pronome *tu* denotaria solidariedade ou intimidade enquanto o pronome *você* denotaria maior formalidade, polidez no trato com o outro, com quem não se tem intimidade:

> A autora afirma que o dialeto florianopolitano possui um sistema ternário de tratamento: o TU, para a autora, evidentemente, é a forma mais usada pelo ilhéu; no entanto, a forma VOCÊ foi incorporada na região, obtendo o caráter aproximado da forma SENHOR. (DAVET, 2013, p.23)

Além desse informante, podemos observar, na fala de Inf(1), também da comunidade da Costa da Lagoa, 17 ocorrências do uso da forma *você* (75% dos dados). Assim como Inf(2), Inf(1) interage com frequência com falantes de outras comunidades e com turistas. Além de pescador, esse informante possui um restaurante na localidade, o que poderia justificar o uso da forma genérica *você*. Obviamente, estamos, aqui, problematizando e fomentando a necessidade de uma observação mais aprofundada aos fatos.

No que se refere aos informantes da região do Ribeirão da Ilha, salienta-se a grande quantidade de ocorrências da forma *tu*. Podemos perceber em um trecho da entrevista a Inf(5), do Ribeirão da Ilha, quando este avalia sua escolha linguística, acaba por confirmar a afirmação de Ramos (1989):

> A minha mãe era muito...nessa parte de "tu"...chamar um tio, uma pessoa mais velha de "tu", ela não aceitava de jeito nenhum. Era "senhor", "senhora", né? Então a gente foi criado nessa... (Entrevista INF5, 2014)

Em tempos verbais diferentes dos buscados, por exemplo, Inf(5) usa essa forma 27 vezes (87% das ocorrências). Percebe-se que, das 27 ocorrências, 02 estão com marca de concordância na flexão verbal:

(g) "Tu tava? Não sei se tu <u>tavas</u> nessa."
(h) "Pra tudo <u>tu tens</u> que ter (...)."

Analisando esses dois dados, vemos que há marca de concordância na flexão verbal mesmo com a explicitação da forma pronominal *tu*. Entretanto, nesses dois casos, talvez fosse necessário avaliar outros possíveis condicionadores linguísticos, como, por exemplo, para (g) e (h) o contexto fonológico seguinte, e, exclusivamente para (h), o fato de termos, aqui, o verbo 'ter' como auxiliar de uma perífrase comumente usual no português brasileiro: a expressão "ter que" (com sentido de dever).

Não cabe aqui, obviamente, refletirmos sobre essa possibilidade. No entanto, cabe a nós problematizarmos esse fato. Observemos que são apenas dois casos, em um universo de 27 dados, em que a informante faz a marcação de concordância na flexão verbal. Nos demais, há preferência pela marcação na explicitação do pronome. E, além das 27 ocorrências com outros tempos verbais, temos 4 específicas com o pretérito perfeito, sendo que em apenas 1 ocorrência a informante estabelece marcação de concordância na flexão verbal, como no exemplo *(d) "Já <u>pensasse</u> se fosse que nem antigamente (...)."*, no qual o pronome não está explícito.

Desse modo, podemos avaliar, em termos de proporção, ser possivelmente a preferência pela não marcação de concordância, para essa informante e para as outras da região do Ribeirão da Ilha (rever Quadro 5), na flexão verbal, principalmente quando temos a explicitação do pronome. Como dissemos anteriormente, não cabe, aqui, fazermos generalizações. Mas podemos deixar a problematização para estudos futuros.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou apresentar aspectos linguísticos e sociais que possam justificar o fenômeno variável na marcação de concordância verbal de P2, mais especificamente com a forma *tu*, no tempo pretérito perfeito. No entanto, observando a escassez de dados nas amostras selecionadas, preferimos problematizar, em termos, os resultados encontrados por Loregian (1996) em relação ao que encontramos em nossas amostras.

Desse modo, levando-se em consideração o que foi exposto até então, podemos conjecturar que a marcação de concordância verbal em P2, no tempo pretérito perfeito, na fala do Manezinho, aparentemente, vem sofrendo mudanças. Como dito nas seções anteriores, não podemos generalizar, visto que este estudo foi feito em duas pequenas amostras com obtenção de poucos dados.

Aliás, sobre a obtenção de poucos dados, sugerimos que, em estudo futuro, as entrevistas sejam feitas com a interação entre indivíduos de uma mesma comunidade. Observando principalmente a entrevista do Inf(2), da Costa da Lagoa, podemos analisar que, no momento em que interage com outras pessoas de sua comunidade, o informante acaba fazendo uso da forma *tu*, enquanto que com as entrevistadoras, ele faz uso da forma *você*. Talvez, se tivéssemos solicitado a

gravação somente da interação entre eles, pudéssemos ter encontrado mais dados de uso da forma *tu* e, consequentemente, mais usos dessa forma no tempo pretérito.

Outras pesquisas sociolinguísticas reforçam a necessidade de observação da interação entre falantes de uma mesma comunidade. Por mais que não seja nossa intenção discutir a noção de comunidade de fala, cabe, aqui, trazer alguns pontos para nortearem nossas considerações finais. Severo (2008), ancorada em substanciosos estudos sociolinguísticos como Pagatto (2004), Figeroa (1994) e Guy (2001), discute sobre a noção de comunidade de fala, questionando aspectos dados nas noções apresentadas sobre o assunto em Labov (1972). Sucintamente, cabe trazer o que expõe Severo a respeito de toda sua discussão, ao final de seu artigo:

> [...] percebe-se que as pesquisas sociolinguísticas de variação/mudança (incluindo as labovianas) têm valorizado as dimensões micro de estudo, sendo que as unidades de análise deixam de se centrar na comunidade de fala, para integrar as idéias de redes sociais e de comunidades de prática. Tal valorização traz como conseqüência a necessidade de se pensar, de forma crítica e aprofundada, a relação existente entre identidade, sociedade e língua, ao invés de se tomar essa relação como algo predefinido. (SEVERO, 2008, p. 16)

Evidentemente, não estamos aqui questionando o fato dos estudos sociolinguísticos centram-se, muitas vezes, em aspectos da análise linguística puramente. Mas sim no fato de que, no fenômeno aqui discutido por nós, talvez se possa levar em consideração aspectos sócio-econômico-culturais, ou como bem aponta Severo (2008), levar em consideração a necessidade de se entrelaçar a relação existente entre identidade, sociedade e língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 46ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

DAVET, Julie C. Teixeira. **Estudo de concordância verbal de segunda pessoa do singular em Florianópolis-SC:** algumas implicações identitárias. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2013.

LOREGIAN, Loremi. **Concordância verbal com o pronome tu na fala do sul do Brasil**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 1996.

SEVERO, Cristine G. **A comunidade de fala na sociolinguística laboviana**: algumas reflexões. Revista Voz das Letras, 2008.

WEINREICH, Uriel; LABOV, Willian; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

# A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DO CULTO TELEVISIVO *SHOW DA FÉ*: ENFOQUE DIALÓGICO

Kelli da Rosa Ribeiro[6] (PUCRS)

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os discursos religiosos neopentecostais ganham a cada dia mais espaço na mídia televisiva. Tais discursos interpelam um grande número de sujeitos abertos aos fluxos do Consumo, conforme reflexões de Dufour (2005). Tais discursos se expandem para além das fronteiras da esfera religiosa propriamente dita e se engendram de maneira cada vez mais acirrada no Mercado da fé. Muitas igrejas acabaram se tornando proprietárias de canais de televisão e de emissoras de rádio, tendo também um amplo crescimento em participações na política do país.

No cenário brasileiro, especificamente, percebemos, na televisão, um largo espaço de circulação desses discursos e dos valores sociais propagados por eles, os quais entram em choque e debatem não só com outras vozes religiosas, mas também debatem e conflitam com discursos oriundos de outras esferas sociais, tais como a esfera política, científica, escolar, jurídica etc. O *Show da fé*, nesse contexto, apresentado pelo Missionário R.R. Soares exibe uma constituição de *Show*, de espetáculo, com apresentações musicais, testemunhos, pregação e interatividade com o público telespectador.

Pensando no funcionamento desse discurso religioso-midiático que faz surgir diferentes facetas entre fé e consumo, este artigo apresenta os modos de organização do discurso religioso e publicitário no culto televisivo *Show da fé*, atentando-se para a produção de sentidos e os efeitos de consumo instaurados no discurso. Partimos, desse modo, das seguintes questões norteadoras: i) Como se constituem, discursivamente, as partes recorrentes do culto? ii) De que maneira essas partes criam efeitos de consumo no todo do *Show da fé?*

A fim de discutirmos acerca dessas questões, recorremos às reflexões teóricas do Círculo de Bakhtin, especialmente no que se refere aos conceitos de gêneros discursivos, enunciado e signo ideológico. Além disso, estabelecemos um diálogo com autores que tratam da contemporaneidade, da mídia e do consumo. Para a discussão teórico-metodológica deste texto que é um desdobramento de reflexões elaboradas numa tese de doutorado em andamento, pela PUCRS, trazemos explanações a respeito dos programas analisados na tese, baseando-nos em três procedimentos que envolvem: a) análise do contexto em que se produz e circula o *Show da fé*; b) análise dos modos de articulação das três partes recorrentes – a Pregação da palavra bíblica, o Testemunho do fiel e o Anúncio de produtos evangélicos -; e c) análise de algumas especificidades que envolvem cada uma das partes.

[6] Mestre e Doutoranda em Linguística pela PUCRS. E-mail: klro.rib@gmail.com.

Para tanto, dividimos o texto em dois momentos. Primeiramente apresentamos uma seção de discussões teóricas embasadas nas reflexões linguístico-filosóficas do Círculo de Bakhtin[7] e, logo após, elaboramos uma seção de discussão do *Show da fé* e suas articulações composicionais, considerando as relações entre fé e consumo na contemporaneidade. Por fim nas considerações finais, esperamos ampliar o debate em torno da produção de sentidos que envolve a diversidade de vozes que se entrecruzam no culto televisivo em foco.

## 2 REFLEXÕES TEÓRICAS: CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN E DO CÍRCULO

As relações entre o *eu* e o *outro*, na visão bakhtiniana, são permeadas de um encontro ininterrupto de vozes sociais, já ditos, valores que perpassam a história e a cultura de uma sociedade. A natureza dialógica da linguagem se estende para os sujeitos e para a vida. Nascemos numa sociedade marcada por diferentes posicionamentos valorativos e elaboramos nossos posicionamentos, nossos discursos, enfim elaboramos nossa vida sempre em direção ao diálogo tenso com a palavra ativa e responsiva do outro.

Assim, diferentes vozes e valorações sociais se cruzam na enunciação viva e concreta, mudando o direcionamento daquele significado reiterável, mais genérico do discurso, fazendo brilhar (refratar) novos sentidos. Podemos, desse modo, compreender que o processo de refletir e refratar, discutido por Bakhtin/Volochinov [1929], 2010), é intrínseco ao discurso vivo e real, pois só há particularidades de um sentido (refração), se houver um processo de significação compartilhado socialmente (reflexão). É no contexto da interação verbal que reflexo e refração se articulam e produzem sentidos, sempre novos e atualizados.

O signo ideológico, nessa ótica, é um elemento sociocultural capaz de refletir e refratar não só esse "ser" que mobiliza a linguagem, mas também os signos ideológicos refletem e refratam sentidos do contexto da enunciação que envolve o sujeito. Ou seja, unidos no processo discursivo, o ser ou os seres e aspectos não verbais da situação fazem com que o signo ideológico não tenha somente uma significação, mas vários sentidos a cada vez que são enunciados (BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929], 2010).

Os signos ideológicos verbais e não verbais também possuem a propriedade dialógica de *responder* ativamente em determinados intercâmbios sociais. Conforme Bajtín/Voloshinov ([1929-1930], 1993), quando não respondemos ao nosso interlocutor com palavras, podemos respondê-lo com um gesto, isto é, um movimento de cabeça, um sorriso, uma postura, uma tosse, entre outras atitudes. Os autores citam esses exemplos para tratar do papel ativo do outro no discurso do locutor.

[7] O Círculo de Bakhtin, como é comumente chamado pelos estudiosos do discurso, pois na época os integrantes não se referiam aos encontros dessa maneira, não apresenta somente produções de Mikhail Bakhtin, mas também apresenta a produção de intelectuais de diferentes áreas do conhecimento que com ele participaram, na Rússia entre os anos 1920 e 1970. Levando em consideração as obras que tinham como eixo principal de discussão a filosofia e a linguagem, destacamos também outros dois autores, além de Bakhtin que contribuem atualmente para os estudos do discurso: Volochinov e Medviédev.

Esse *outro* os autores diversas vezes chamam de *auditório* (BAJTÍN/VOLOSHINOV [1929-1930], 1993, p. 250).

Tendo em vista essa alteridade constitutiva do signo, enfim, do enunciado vivo e concreto, Bakhtin (2003) nos explica que

> ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (...). Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções (...) (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Podemos entender que o enunciado é construído a partir desse horizonte compartilhado, que vai além de um contexto simples e objetivo, se estendendo a um horizonte social de valor, um horizonte ideológico que pode estar ligado mais ou menos a um contexto imediato. Volochinov/Bakhtin ([1926], 2011) considera que três aspectos compõem o contexto extra verbal da enunciação[8]. O primeiro aspecto se refere ao horizonte espacial compartilhado pelos parceiros da comunicação. O segundo se refere ao conhecimento e à compreensão comum da situação. O terceiro aspecto se refere à valoração compartilhada pelos interlocutores (VOLOCHINOV/BAKHTIN [1926], 2011, p. 156).

Nessa perspectiva, os enunciados se organizam em função de formas de comunicação social, as quais na obra bakhtinana são denominadas de gêneros do discurso. Segundo Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros discursivos são "tipos relativamente estáveis de enunciados" que se engendram em diversas esferas da atividade humana na sociedade. Uma esfera discursiva não é um espaço físico propriamente dito, ela traduz uma atmosfera social de atividade, podendo se engendrar em diferentes contextos de interação verbal.

Medviédev ([1928], 2012, p. 200) afirma que a "realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo de comunicação social", funcionando como um "conjunto de meios de orientação coletiva na realidade". Assim, essa orientação faz com que os sujeitos compreendam novos aspectos dessa realidade social. Essa orientação social do gênero se estabelece em via de mão dupla, conforme pontua Medviédev ([1928], 2012). O autor esclarece que os gêneros se orientam tanto para os interlocutores, quanto para a vida, "por meio do seu conteúdo temático". Desse modo, podemos entender que os gêneros discursivos se orientam sempre em relação dialógica com os acontecimentos dos sujeitos em sociedade e o seu conteúdo temático deixa entrever muitas dessas relações (MEDVIÉDEV [1928], 2012, p. 195).

[8] Na obra do Círculo de Bakhtin não se observa a distinção dos termos enunciado e enunciação. Em diversos momentos são tomados como equivalentes visto que na língua russa, conforme o tradutor Paulo Bezerra, existe o termo *viskázivanie*, que pode ser entendido tanto como ato de emissão do discurso, quanto um discurso já pronunciado (BAKHTIN, 2003).

Tendo em vista essa orientação nas esferas sociais de comunicação, os gêneros do discurso se constituem de três elementos dinâmicos: forma composicional, estilo e conteúdo temático, isto é, os gêneros possuem uma estrutura recorrente que tem relativa estabilidade em função da individualização que o locutor lhe atribui a cada nova interação verbal. Por ser ligado intrinsecamente à vida e às atividades sociais dos mais diversos tipos, o estilo torna-se parte fundamental nesses processos de relativa estabilidade do gênero e orientação para a realidade social.

A forma composicional de um gênero está ligada a uma forma arquitetônica que dá contornos específicos aos enunciados. Essa arquitetônica envolve, segundo Brait e Pistori (2012, p. 378), o estudo do texto "por suas condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas". Ademais, isso implica entender o estudo dos gêneros do discurso em sua totalidade, observando sua relação intrínseca com o meio social mais imediato e o mais amplo. Com efeito, compreendemos que os gêneros precisam ser estudados na esteira de suas tradições sócio verbais, a fim de que se entendam as relações dialógicas que estabelece com os outros discursos que lhe precedem e que lhe sucedem.

Os gêneros do discurso, no escopo das concepções propostas pelo Círculo, são colocados como meios de compreensão e interação com a realidade e esses meios se organizam como temas nas diferentes esferas da comunicação. A unidade temática de um gênero não pode ser confundida com o assunto, mas precisa ser vista como um elemento que faz parte desse tecido social do qual emerge o gênero. Conforme Medviédev ([1928], 2012),

> o tema transcende sempre a língua. Mais do que isso, o tema não está direcionado para a palavra, tomada de forma isolada, nem para a frese e nem para o período, mas para o todo do enunciado como apresentação discursiva. O que domina o tema é justamente esse todo e suas formas, irredutíveis a quaisquer formas linguísticas. O tema de uma obra é o tema do todo do enunciado, considerado como determinado ato sócio-histórico. Por conseguinte, o tema é inseparável tanto do todo da situação do enunciado quanto dos elementos linguísticos (MEDVIÉDEV [1928], 2012, p. 196).

Analisando esse trecho podemos perceber que o tema de um gênero sempre tem origem a partir da vida, das situações sociais nas quais os sujeitos interagem socialmente. Por isso, um tema sempre está ligado a outros temas, sendo inseparável desse elo dialógico na qual ele surge e sendo inseparável também do aspecto temporal e espacial imbricados nesse processo. Por fim, compreendemos o tema para além da sua dimensão linguística, conforme postulou Medviédev no trecho acima, entendendo, porém, que o tema se materializa nos elementos semânticos da língua e que é, portanto, inseparável da dimensão semântica e da dimensão ideológica dos temas sociais.

Nessa perspectiva, o estilo, outra característica que constitui o gênero, também participa desse processo dialógico de movimentação discursiva de temas que orientam o tecido social. O locutor, ao mobilizar determinado gênero, atualiza e resignifica tanto a forma composicional, dependendo do gênero, quanto a unidade temática com sua posição axiológica. Faraco (2009, p.

137) explica que o Círculo de Bakhtin em diversas obras refere-se ao estilo do locutor como um elemento que se constrói a partir de um julgamento social de valor, isto é, "as seleções e escolhas são primordialmente tomadas de posição axiológicas frente à realidade linguística", considerando uma gama de vozes sociais que avaliam um mesmo objeto.

Percebemos, desse modo, a relação sempre tensa do que é dado (forma com relativa estabilidade do gênero) com o novo (resignificação axiológica do estilo do locutor) postulado pelas reflexões bakhtinianas. Por isso, discutir a noção de gênero é bastante complexo, já que, de um lado, há o uso da língua que é individual, mas sempre em relação de alteridade e, de outro, os enunciados seguem uma repetibilidade própria de cada gênero que é ao mesmo tempo dinâmica.

Considerando essa complexidade, passamos à próxima seção, na qual discutiremos a respeito das especificidades do *Show da fé* como um gênero discursivo em circulação na mídia.

## 3 O CULTO TELEVISIVO *SHOW DA FÉ*: FUNCIONAMENTO DISCURSIVO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

O discurso religioso neopentecostal atual é produzido e circula em uma sociedade capitalista que frequentemente tem priorizado as relações mercadológicas em detrimentos das relações humanas, de modo que as relações humanas e simbólicas passam a emergir e serem vinculadas, necessariamente, às relações mercadológicas do consumo. Os discursos religiosos, sobretudo os veiculados na mídia, deixam reverberar os reflexos e refrações das diversas engrenagens da sociedade contemporânea, considerada por muitos filósofos como "pós-moderna". Conforme explica Dufour (2008, p. 87), o Mercado corresponde a uma tentativa "de produzir um novo grande Sujeito" que ultrapasse em potência todos os antigos, entre eles o Deus soberano.

Nesse contexto, de acordo com Dufour (2005, p. 88), o Mercado apresenta atributos de divindade, uma vez que possui "onipotência contanto que o deixem realmente agir", isto é, que tenha livre acesso entre os sujeitos. Além disso, o Mercado e sua apoteose se apresentam como a verdade e como a única forma de providências a que o sujeito pode recorrer. Torna-se, então, o Mercado e também as igrejas, nessa perspectiva, um espaço de trocas generalizadas, no qual "fluxos se cruzam, se conectam e se desconectam". Tais fluxos são dos mais variados tipos: fluxos de energia, dinheiro, inteligência, mercadoria, forma, imagem. Acrescentaríamos nessa lista de fluxos, a fé que é por vezes comercializada e colocada na esteira das possibilidades de serem adquiridas, em diferentes dimensões, por meio da doação de dinheiro e adesão à doutrina (DUFOUR, 2005, p. 88).

Nesse processo, há um dispositivo de financiamento bastante eficaz, a televisão, que também lucra por financiar este tipo de programação. A esfera midiática é um espaço de acirrada concorrência entre vários discursos religiosos que disputam a atenção/adesão do fiel e de sua eventual contribuição em dinheiro. Conforme Charaudeau (2010, p. 19), a mídia se encontra na

“contingência de dirigir-se a um grande número de pessoas, ao maior número, a um número planetário, se possível.” O autor, então, sublinha que para despertar o interesse e tocar a afetividade do destinatário, a quem se dirige a informação (o conteúdo que é veiculado pela mídia de maneira geral), a mídia distribui as informações de forma que atinja o maior número de pessoas, simplificando conceitos, criando clichês, estereótipos (CHARAUDEAU, 2010, p. 19-20).

Convém ressaltar que o autor francês faz essas considerações tendo como foco o discurso da informação, ou seja, discursos da esfera jornalística. No entanto, podemos ampliar essas reflexões para além desses gêneros e pensar a respeito da relação da mídia com outras esferas, como a religiosa que o caso do nosso objeto, mostrando, dessa forma, a amplitude dessa esfera, conforme trata o autor em suas análises. De acordo com Charaudeau (2010, p. 19-20), a mídia impõe de certa forma o que se constrói do espaço público, uma vez que é a linguagem a mediação necessária no processo de “transmissão”. O autor salienta que “a linguagem não é transparente ao mundo, ela apresenta sua própria opacidade através da qual se constrói uma visão, um sentido particular do mundo”.

Assim, no momento em que a mídia seleciona o que será difundido, se constrói “uma imagem fragmentada do espaço público, uma visão adequada aos objetivos das mídias”. Entendemos que tal fragmentação é adequada, pois, se a mídia tem o objetivo de atingir o maior público possível, é vantagem que apareçam diversificados reflexos da realidade social de maneira que atinja as diversas opiniões, valores, crenças, etc. Conclui Charaudeau (2010, p. 20), nessa perspectiva, que a mídia é um “espelho deformante” que mostra a realidade de um mundo deformado, ou seja, fragmentos amplificados, simplificados e/ou estereotipados desse mundo.

A televisão, no contexto dessa esfera, é um dos meios que mais atingem a maioria da população, em suas diversas camadas sócio-econômicas. Ao se constituir no domínio do visual e do sonoro, a televisão, conforme nos explica Charaudeau (2010), mostra ao público o seu produto baseado na combinação de dois sistemas semiológicos: o da imagem e da palavra. Segundo o autor francês, por meio dessa combinação, emerge um produto muito eficaz em fabricar imaginário para o grande público. A TV nessa ótica, funcionaria como um “espelho” que mostra, que exibe e que enfim “devolve ao público aquilo que é sua própria busca de descoberta do mundo” (CHARAUDEAU, 2010, p. 223).

Apresentando-se como um espelho que reflete as aspirações de seu interlocutor, a televisão articula entre si três espaços de construção de sentidos. De acordo com Charaudeau (2010), a televisão possui

> um espaço externo, onde surgem os acontecimentos do espaço público, um espaço interno, onde se desenrola a cena midiática de representação dessa realidade, e um espaço interno-externo, que seria o lugar em que se articula uma relação simbólica de contato entre instância midiática e instância telespectadora (CHARAUDEAU, 2010, p. 223).

Desse modo, compreendemos que os discursos veiculados na televisão são reflexos e refrações da realidade, uma vez que a mídia televisiva realiza, por um lado, um movimento de voltar-se ao mundo externo (social) e lançar a essa realidade um olhar axiológico, valorativo. Por outro lado, a mídia televisiva reelabora discursivamente essa realidade social, criando possibilidades de sentidos e dialogando com outras visões sobre a mesma realidade. Nessa dupla orientação de olhar o fato e relatá-lo, recriá-lo, ressignificá-lo, a TV cria laços, vínculos ideológicos, culturais (e econômicos) com seu telespectador, passando a integrar sua vida cotidiana.

Na visão de Dufour (2005, p. 121), a televisão ocupa um lugar preponderante no espaço familiar, constituindo um "verdadeiro adestramento precoce para o consumo e uma exortação à monocultura da mercadoria". Tais investidas, obviamente, são carregadas de intenções ideológicas (DUFOUR, 2005 p. 121). Não seria diferente nas investidas do discurso religioso que promete a vida perfeita e a felicidade plena a vários tipos de preços. Assim, se há numa ponta, o pastor e a liderança da igreja, mobilizando a palavra divina com as devidas seleções discursivas e valorativas, na outra ponta, há o interlocutor que está totalmente disponível a receber essa palavra e as investidas ideológicas que com ela se apresentam. O outro, isto é, o telespectador do culto televisivo ou o fiel participante da igreja é um sujeito extasiado frente à apoteose de promessas de milagres que através da fé ele pode conseguir.

Essa tríade "fiel-televisão-culto" é baseada em relações de consumo que ultrapassam as barreiras da dimensão religiosa (simbólica). Consome-se a fé, a doutrina, a possibilidade de milagres e produtos que levam à fé e inserem o sujeito – crente no jogo religioso – mercadológico. Lipovetsky (2014) discute acerca do consumo e suas transformações ao longo da história da sociedade, levando-nos a pensar na problemática que inclui questões religiosas nesse contexto capitalista.

Lipovetsky chama de hiperconsumo a fase contemporânea das relações sociais de consumo. Entendemos que o filósofo coloca o radical "hiper" para tratar de um fenômeno relativo ao consumo que se refere à temporalidade: na contemporaneidade, consome-se, livremente, ultrapassando-se as barreiras do espaço, do tempo, das classes. Nesta fase, a comercialização das necessidades é engendrada por uma lógica desinstitucionalizada, subjetiva, emocional. É a fase, enfim, da busca do bem-estar no mundo (LIPOVETSKY, 2014, p. 35 e 36).

Segundo Dufour (2005, p. 118), o novo capitalismo, o qual associamos claramente à terceira fase do capitalismo de consumo, defendido por Lipovetsky (2014), reforça sua dominação social e cultural não mais por meio de "repressões institucionais", mas a solidificação desse novo capitalismo neoliberal impôs uma "maneira muito menos constrangedora e menos onerosa de garantir sua sorte" (DUFOUR, 2005, p. 118), ou seja, quebrando as instituições que proclamavam valores morais, essa nova forma de economia garante a abertura total das fronteiras do Mercado. Com isso, o sujeito pós-moderno, imerso num mar de valores puramente monetários, torna-se "um

sujeito disponível para todas as conexões, um sujeito incerto, indefinidamente aberto aos fluxos de mercado e comunicacionais, em carência permanente de mercadorias para consumir" (DUFOUR, 2005, p. 118).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a esfera midiática é um dos meios mais eficazes de propagação de ideias, valores, pontos de vista. O neoliberalismo encontra, então, nessa esfera discursiva e na televisão, o terreno ideal para se dirigir a esse sujeito aberto ao consumo. A liderança religiosa, dessa forma, atingindo o fiel e tendo sua adesão ao discurso proferido, tem também sua contribuição monetária. Instaura-se uma verdadeira relação de troca com Deus, mediada pelo discurso da igreja que promete veemente a lógica: se sou associado mensal do programa (culto televisivo), se contribuo com ofertas e se pago o dízimo, serei automaticamente abençoado, recompensado por esse "deus" mercadológico. Nesse sentido, os sujeitos são facilmente atingidos pela televisão e pelo culto neopentecostal espetacularizado nela veiculado, tanto que depositam dinheiro na conta da igreja, a fim de, explícita ou implicitamente, obterem as diversas benesses divinas.

As instituições religiosas neopentecostais, nesse cenário, tendo evidentes ambições de arrebanhar adeptos ao seu universo de consumo, ao longo dos anos, sedimentaram seus discursos para além dos templos, ganhando a mídia radiofônica e a televisiva como aliada ao espetáculo que envolve fé e milagres. Assim, a relação das igrejas denominadas de pentecostais e neopentecostais com a esfera midiática e com a disputa acirrada na televisão não é recente.

De acordo com Campos (2004, p. 148), "a história dos evangélicos está ligada, desde o seu início no século XVI, mais que a dos católicos romanos, às novas tecnologias de comunicação social". Desde a década de 1950, as igrejas pentecostais vêm se expandindo em programas de rádios em todo o Brasil. Na televisão brasileira, os programas evangélicos começam a surgir na década de 1960, em emissoras como a TV Tupi, TV Record, Bandeirantes, entre outras. Segundo Moraes (2010, p. 45), o primeiro programa evangélico na TV brasileira foi ao ar "no dia 18 de novembro de 1962, intitulado *Fé para Hoje*, apresentado pelo pastor Alcides Campolongo e sua esposa".

Desde essa data, muitos outros programas surgiram na TV brasileira e o mercado religioso-midiático tornou-se cenário de compra dos melhores horários na televisão. Embora algumas denominações pentecostais tenham conquistado espaço em muitos horários, em emissoras brasileiras, ao longo dos anos, diversas igrejas iniciam sua pretensão de obterem uma emissora própria, ampliando, desse modo, seu controle e visibilidade na mídia televisiva. Em 1989, a Igreja Universal do Reino de Deus, por exemplo, adquire a Rede Record de Televisão, e em 1999 a Igreja Internacional da Graça de Deus aumenta seu conglomerado midiático, adquirindo a concessão da Rede Internacional de Televisão, a RIT. É importante destacar, nesse contexto, de concorrência que o projeto da RIT oferece ao público em geral uma programação de conteúdo quase exclusivamente evangélico, diferindo da proposta da Record. Diferentemente de uma emissora comum, a RIT conta

exclusivamente com uma publicidade voltada a produtos e serviços evangélicos, se dirigindo a um público heterogêneo, não necessariamente fiéis frequentadores da Igreja da Graça (MORAES, 2010, p. 145).

O movimento pentecostal chegou ao Brasil, trazendo novas delineações em diversas esferas da sociedade. Mariano (1996, p. 25) destaca que o pentecostalismo chegou ao Brasil, importado da cultura pentecostal norte-americana, há mais ou menos 100 anos e "desde então centenas de igrejas se formaram e diversas mudanças ocorreram em seu interior, tornando esta religião cada vez mais complexa, heterogênea".

Conforme Mariano (1996), o neopentecostalismo começou na segunda metade dos anos 70, crescendo e se fortalecendo na esfera religiosa (evangélica) no decorrer dos anos 80 e 90. Mariano (1996, p. 26) observa que as igrejas que seguem essa linha neopentecostal apresentam "forte tendência de acomodação ao mundo", participando ativamente da política partidária do país e utilizando "intensamente a mídia eletrônica". De acordo com o sociólogo da religião, o neopentecostalismo caracteriza-se por três principais aspectos que constituem as bases das pregações das igrejas que seguem essa linha. O primeiro aspecto se refere à ênfase dada à guerra espiritual contra o Diabo e seus anjos decaídos, chamados muitas vezes de demônios, associados frequentemente às outras religiões e, sobretudo, aos cultos afro-brasileiros (MARIANO, 1996, p. 26).

O segundo aspecto, ainda conforme nos explica Mariano (1996), se refere a não adoção dos "tradicionais e estereotipados usos e costumes de santidade, que até há pouco figuravam como símbolos de conversão e pertencimento ao pentecostalismo". É importante destacar nesse sentido, que os adeptos do neopentecostalismo abandonam os modos de vestir, por exemplo, apregoados pelas igrejas pentecostais tradicionais, nas quais as mulheres são orientadas a usarem vestidos longos ou saias, para que se distingam dos homens que usam calças compridas. Por fim, o terceiro aspecto, no qual nos deteremos um pouco mais, se refere à pregação e difusão da Teologia da Prosperidade, defensora do polêmico e mal interpretado axioma franciscano "'é dando que se recebe' e da crença nada franciscana de que o cristão está destinado a ser próspero materialmente, saudável, feliz e vitorioso em todos os seus empreendimentos terrenos" (MARIANO, 1996, p. 26).

O programa *Show da fé*, nesse contexto, faz parte das atividades da Igreja da Graça, sendo gravado e transmitido sem cortes comerciais em rede nacional e sendo apresentado pelo líder neopentecostal Missionário R. R. Soares. O *Show da fé* é transmitido em horário nobre, às 21h20min na TV Bandeirantes, entre outros canais, de segunda a sábado, concorrendo com a tradicional novela das 21 horas, transmitida pela Rede Globo.

O culto televisivo em foco se materializa com a seguinte forma composicional que de certa forma tem recorrência em todos os cultos observados ao longo da pesquisa de tese que ainda está em andamento: música religiosa de abertura do programa *Show da fé,* Pregação da palavra bíblica

pelo Missionário, Testemunho do fiel, num quadro do programa denominado de *Novela da vida real*, Anúncios de produtos da igreja e oferecimento do associado e, por fim, a oração final que conclui o culto – programa.

Tais articulações discursivas do *Show da fé* refletem e refratam as relações entre fé e consumo na contemporaneidade, deixando entrever, na própria constituição da forma, ora traços religiosos, ora traços comerciais. Considerando o *Show da fé* em seu todo arquitetônico, é possível visualizar alguns aspectos em sua estrutura que permitem a circulação de valores religiosos e econômicos axiologicamente imbricados. O culto não inicia diretamente com a Pregação da palavra bíblica, visto que é um programa de televisão que necessita de abertura que marca seu início na grade de programações da emissora que o transmite.

Alguns traços de espetáculo reverberam em sua composição desde a abertura: o amplo movimento da câmera que filma o auditório cheio, a plateia engajada batendo palmas, cantando junto com a música de abertura. A igreja lotada e os semblantes felizes dos membros e do Missionário imprimem essa atmosfera de sucesso envolta no *Show da fé*.

Em seguida, finaliza a música, o Missionário solicita uma salva de palmas a Jesus e a banda se retira do palco. A Pregação inicia pelo próprio R. R. Soares que indica o capítulo bíblico que será ensinado. Na Pregação, observamos um momento inicial da introdução do tema que será tratado no culto, sendo acompanhada ainda de um momento de leitura direta dos versículos bíblicos, seguida de uma explicação do Missionário. Por fim, há um momento que se refere à conclusão da leitura bíblica realizada, seguida de uma oração que retoma, de certa forma, o que foi dito na Pregação. É interessante notar que no momento da oração há a presença de dois interlocutores: um interlocutor é Deus, a quem se dirige a oração e em variados momentos o fiel é também o interlocutor, justamente porque a oração seria uma espécie de reforço da Pregação da palavra. Na Pregação da palavra divina, há o engendramento de duas visadas[9]: a visada da informação e a da incitação. No processo de transmissão da palavra bíblica, o locutor, é um sujeito legitimado, socialmente, que sabe algo e que isso deve ser ensinado a alguém que não possui esse conhecimento. O Missionário R. R. Soares ocupa um lugar de saber na esfera religiosa e em seu discurso cria um cenário que incita o interlocutor a ter fé, a crer no que é dito. A palavra bíblica, nesse sentido, é "pregada", ensinada pelo locutor que tenta levar o interlocutor a crer no poder miraculoso que tem essa palavra.

Outra incitação que acontece é a incitação à obediência à palavra bíblica. A adesão, a obediência, é mostrada como um meio de se ter fé que é o meio de se obter benesses divinas. Para causar um efeito de verdade e de transparência na transmissão da palavra bíblica, efeito tipicamente pretendido na visada da informação, são colocados trechos da bíblia destacados na tela, para que o

[9] Visada discursiva é um conceito empregado por Charaudeu (2010b) para discutir as atitudes enunciativas do locutor em relação ao interlocutor no discurso. O autor discute a respeito das seguintes visadas: informação, prescrição, incitação, demonstração, entre outras.

interlocutor acompanhe e visualize a palavra da bíblia, tal qual está escrita na fonte. Em seguida, é mobilizada a visada da incitação, pois o locutor ocupando seu lugar de saber, de autoridade no assunto, lê o trecho, interpreta, lhe atribui sentidos, ressignifica o dizer bíblico.

Os aspectos mobilizados na Pregação da palavra bíblica basicamente se estruturam no seguinte cenário discursivo: o locutor que tem o poder da palavra leva o interlocutor a crer no poder dessa palavra. Seu objeto de dizer é a palavra bíblica, o qual goza igualmente de legitimidade na esfera religiosa e em outras esferas da atividade humana. O interlocutor – consumidor projetado nesse discurso – é um sujeito disposto a crer, a aderir o contrato proposto. O contrato discursivo visa à adesão à doutrina, o que leva o sujeito a tornar-se membro da igreja e/ou patrocinador do programa televisivo. O agir publicitário, nesse caso, instaura-se a partir da visada da informação e, num movimento dialógico, ganha contornos propagandistas de incitação a crer e a fazer, oferecendo-se como produto à venda a própria palavra bíblica.

Nessa perspectiva, em segundo lugar, levantamos reflexões a respeito do Testemunho do fiel. O quadro de testemunhos é denominado de *Novela da vida real*. Observamos, nessa parte, três momentos que são dinâmicos e que se intercalam, ou seja, não são momentos que seguem, necessariamente, uma ordem cronológica. Primeiramente, o fiel, que foi de antemão apresentado pela voz de um narrador, conta seu(s) problema(s), no sentido de ser uma estratégia mercadológica de colocar um fiel que conseguiu melhorar ou adquirir algo em sua vida, para servir de exemplo a ser seguido pelo interlocutor. Depois, num segundo momento, o fiel-testemunha expõe como foi o seu encontro com a palavra divina e, mais precisamente, como foi seu encontro com a igreja e/ou com o programa *Show da fé*. E, finalmente, num terceiro momento, o fiel profere seu testemunho, contando como foi a resolução de seu(s) problema(s), a partir do contato com a igreja e/ou contribuição com o programa, através do pagamento do carnê de associados.

Geralmente a mudança de vida propagada/testemunhada no discurso do fiel, ou seja, sua *salvação* por aderir o contrato, se refere a três âmbitos da vida social: finanças, saúde e família. Tais temas instigam e incitam a vontade de sujeitos que, a todo o momento, também são interpelados pela mídia a criarem a necessidade de adquirirem bens materiais diversos, de parecerem felizes, de buscarem uma saúde cada vez melhor. Nesse sentido, o Testemunho se constrói no diálogo com vozes publicitárias que anunciam diferentes bens e serviços que proporcionam felicidade e bem-estar, com vozes de programas televisivos que prestam informações sobre saúde, informações sobre empreendedorismo, entre outras vozes. Para dar conta desse diálogo concorrente, o cenário discursivo engendrado no Testemunho do fiel apresenta o objeto de desejo que nenhuma publicidade secular oferece: o milagre divino.

Assim, o locutor, por meio da visada da incitação e da demonstração, age sobre o outro, levando-o a crer no milagre que aconteceu em sua vida. Além disso, a incitação acontece em outras duas direções. Na primeira, o locutor mobiliza um discurso sedutor da promessa divina de bênçãos

cumprida, criando um efeito de incitação a querer um milagre igual para si. Na segunda direção, o locutor mobiliza um discurso que incita o interlocutor a fazer o mesmo que o fiel-testemunha fez para obter o milagre, ou seja, o interlocutor precisa ir à igreja, ser obediente à palavra divina e contribuir com o carnê de associados do *Show da fé*. Tais elementos são dotados de poder no discurso do Testemunho, para se alcançar o milagre de transformação dos problemas.

Tais dimensões se constroem na base de uma demonstração de veracidade dos fatos. O Testemunho é contado por um locutor que tem provas daquilo que diz, sendo muitas vezes ele mesmo a própria materialização da prova. Esse fiel-testemunha é a prova de que a palavra bíblica ensinada e as promessas feitas no momento anterior (Pregação da palavra bíblica) são verdadeiras. Além disso, um discurso testemunhal aproxima os sujeitos envolvidos no cenário discursivo do culto. O interlocutor projeta sua imagem, seus desejos, seus problemas na imagem do locutor que testemunha sua mudança de vida. Num jogo dialógico, o fiel-testemunha torna-se como um espelho que reflete e refrata as vontades e as diversas demandas do fiel-consumidor, a instância de recepção.

Com efeito, os aspectos mobilizados no Testemunho do fiel basicamente se estruturam no seguinte cenário discursivo: o locutor tem o poder de provar que a palavra bíblica e que as promessas feitas na pregação são verdadeiras. Por meio de seu discurso demonstrativo, o locutor, que é a prova viva da verdade dessa palavra, leva o interlocutor a crer e a julgar como verdadeira a palavra bíblica ensinada e as promessas de mudança de vida. Seu objeto de dizer é o milagre acontecido, sendo um objeto buscado pelo interlocutor do culto. O interlocutor-consumidor desse discurso é um sujeito disposto a crer, a aderir o contrato proposto. O contrato discursivo envolve três aspectos: o fazer *crer* que o milagre é verdade, o fazer *querer* o mesmo milagre e o fazer *fazer* determinadas ações para conseguir o milagre. O agir publicitário nesse caso, instaura-se a partir da visada da demonstração e, num movimento dialógico, ganha contornos propagandistas de incitação a crer, a querer e a fazer, colocando-se o milagre divino na esteira de possibilidades de produtos à venda.

Por fim, em terceiro lugar, apresentamos reflexões que envolvem o Anúncio de produtos evangélicos, o qual, normalmente, é a última parte do culto televisivo *Show da fé*. Essa parte apresenta também dois momentos dinâmicos que se intercalam. O primeiro momento é a apresentação e o oferecimento do produto e/ou do carnê do associado e o segundo momento se refere aos benefícios desse produto para quem o adquire. Esses produtos são variados, podem ser CD's, filmes, livros, assinaturas de canal de TV da igreja, DVD's infantis, carnê do associado e são oferecidos como produtos abençoados, sagrados, ou seja, produtos que estão num patamar superior em relação a outros produtos que não são evangélicos.

O anúncio de livros, CDs, bíblias e o oferecimento do carnê do associado se liga diretamente ao Testemunho do fiel, pois adquirir tais produtos e se tornar associado do *Show da fé* é peça fundamental para o fiel-telespectador conseguir ser abençoado assim como o fiel que prestou

depoimento na *Novela da vida real*. O discurso do Anúncio de produtos evangélicos se constrói a partir do engendramento de duas visadas: a visada da informação, a qual predomina no primeiro momento e a visada da incitação que predomina no segundo momento.

O locutor do Anúncio se materializa em duas imagens: o locutor pode ser alguém (nem sempre é a mesma pessoa) que anuncia o produto e dialoga com o Missionário no programa e pode ser o próprio Missionário R. R. Soares que apresenta as informações sobre os produtos e os benefícios de se adquirir esse produto. De qualquer forma, a voz do Missionário sempre aparece nesse discurso, por ser uma voz de alguém legitimado nas esferas em jogo. O locutor, tendo essa legitimidade social-religiosa, incita em duas dimensões: incita a crer no poder e nos benefícios dos produtos oferecidos e incita a consumir esse produto.

Os benefícios dos produtos se baseiam num *status* de promessa. Os produtos são colocados como possibilidades de exercício de fé e esse exercício é o principal motor para se conquistar milagres divinos. O discurso no Anúncio de produtos evangélicos é engendrado na concorrência com diversos produtos oferecidos nas esferas midiática e religiosa. A concorrência pode ser não só com produtos e serviços oferecidos por outras denominações religiosas, como livros e CD's de editoras e gravadoras de outras igrejas, mas também há a concorrência com produtos e serviços de empresas seculares como emissoras de TV, programação televisiva em geral, tanto que o *Show da fé* transmitido na Bandeirantes concorre diretamente com da novela das 21h na Globo.

Os elementos discursivos mobilizados no Anúncio de produtos evangélicos basicamente se estruturam no seguinte cenário: o locutor tem o poder de informar a respeito dos produtos e serviços oferecidos. Por meio de um aparente discurso informativo, o locutor incita o locutor a confiar no poder do que é oferecido e no poder adquirido juntamente com o produto. Seu objeto de dizer é o produto e o serviço que contém elementos divinos, ou seja, é um objeto revestido de um poder que leva à fé e ao milagre. O contrato discursivo envolve dois aspectos: o fazer *crer* no poder e nos benefícios dos produtos e o fazer *consumir* esse produto. O agir publicitário, nesse caso, instaura-se a partir da visada da informação e, num movimento dialógico, ganha contornos propagandistas de incitação a crer e a consumir – comprar/se associar, colocando-se os produtos e serviços evangélicos como objetos à venda capazes de oportunizar benefícios de ordem divina.

Como pudemos observar, o gênero culto televisivo *Show da fé* se constitui numa mistura entre formatos de um culto na igreja (a Pregação, a leitura da bíblia, a oração) e de um programa de auditório (as músicas, a publicidade, o Testemunho em forma de "novela"). Notamos uma criação, uma edição da realidade, de um lado, na Pregação e no Anúncio e por outro, uma criação de ficção da realidade no Testemunho. Isso acontece justamente pelo fato de ser um discurso engendrado em duas esferas, a religiosa e a midiática, e ser veiculado pelo dispositivo televisivo que de certa forma impõe certos formatos que atraem mais facilmente o público telespectador.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões em torno do funcionamento discursivo do culto em foco, podemos entender que as três articulações de discurso que integram o culto televisivo *Show da fé* se interseccionam de forma que criam um circuito publicitário no qual os sujeitos do discurso estabelecem relações dialógicas. As visadas discursivas se traduzem em um *agir* sobre o outro, num movimento permanente de tensão e de negociações de sentidos.

O locutor, em seu discurso, tem determinado projeto de dizer e, com isso, visa uma resposta ativa e responsiva do interlocutor. Os locutores do culto televisivo *Show da fé*, cada qual com sua especificidade, organizam seu dizer, levando em conta os julgamentos de valor dos diversos interlocutores, incitando o *querer*, o *crer* e o *fazer* sobre o outro que aceita ou não esse contrato.

O circuito publicitário criado nas articulações composicionais é dialógico e constrói sentidos no todo do programa *Show da fé*. Revestido de discursos demonstrativos, informativos e publicitários, o *Show da fé* encena seu dizer na base de um discurso propagandista, materializado como um *Show*. Propaga-se, nesse circuito, um *show* de fé, milagres e produtos evangélicos, estabelecendo-se diversas relações de concorrência nas esferas religiosa e midiática.

O próprio signo ideológico "*Show"* evoca sentidos de espetáculo, de algo que transcende o comum, que propõe uma visão encenada da realidade. Encena-se no *Show da fé* a valorização de posses materiais e a resolução instantânea de problemas diversos. O fiel e sua contribuição não só se tornam centros do espetáculo, como também são motores que dão vida e patrocinam o *show*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, V. N.) **Marxismo e Filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. (1929). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed.São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal** [1979]. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAJTÍN, M; VOLOSHINOV, V. ¿Qué es el linguaje? In: SILVESTRI, A; BLANCK,G. **Bajtín y Vigoski**: la organización de la enunciación. Barcelona: Antropos, 1993.

BRAIT, B. PISTORI, M. H. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. In **Alfa**, n. 56, p. 371 – 401, jul/dez, 2012.

CAMPOS, L. S.. Evangélicos, pentecostais e carismáticos na mídia radiofônica e televisiva. In **Revista USP**, n.61, p. 146-163, março/maio, 2004.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. Trad. Angela S. M. Correa. São Paulo: contexto, 2010.

CHARAUDEAU, P. O discurso propagandista: uma tipologia. In **Análises do Discurso Hoje**. Machado, Ida Lucia & Mello, Renato (orgs), vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna) 2010b, p.57-78, 2010.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DUFOUR, Dany-Robert. **O divino Mercado**: A revolução cultural liberal. Trad. Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Trad. Patrícia Xavier. Lisboa: Edições 70, 2014.
MARIANO, Ricardo. Os neopentecostais e a teologia da prosperidade. In **Novos estudos**, nº 44, p. 24-44, março/1996.
MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
MORAES, G. L. **Idade mídia evangélica no Brasil**. São Paulo: Fonte Editorial, 2010.
VOLOCHINOV, V. N. (M. BAKHTIN). A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. Trad. Allan Pugliese, Camila Scherma, Carlos Turati, Fabrício Oliveira, Marina Figueiredo, Regina Silva e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João editores, 2011.

# A FORÇA DA PALAVRA ENGAJADA: ANÁLISE POLIFÔNICA E ARGUMENTATIVA DO *SERMÃO DO BOM LADRÃO*, DE ANTÔNIO VIEIRA

Tiago de Medeiros Soares (PPGL - UPF)

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Este trabalho procura articular polifonia e argumentação através da análise do *Sermão do bom ladrão*, produzido pelo Pe. Antônio Vieira (1608-1697). Utilizou-se como base a teoria da Argumentação na Língua, iniciada por Ducrot e Anscombre em 1983, na versão desenvolvida atualmente por Carel e Ducrot, que alia conhecimentos da Teoria da Polifonia de Ducrot (1984) com a Teoria dos Blocos Semânticos, proposta por Carel (1992). Essa versão, chamada de Teoria da Argumentação Polifônica (TAP) incorpora em sua matriz de produção de sentido, além das atitudes do locutor, das Pessoas, um conteúdo puramente argumentativo.

Inicialmente, será apresentado um breve entendimento sobre a argumentação e sentido argumentativo. A seguir, serão expostas algumas considerações sobre a atual concepção da Teoria Polifônica da Argumentação (CAREL; DUCROT, 2010; CAREL, 2010, 2011) por meio da apresentação dos elementos da significação, ou suas moléculas, descritos pelos autores como tripés, constituídos pela atitude do locutor do enunciado, por seu conteúdo argumentativo e pela Pessoa que garante o conteúdo. Na sequência, serão apresentadas breves considerações sobre o autor do Sermão analisado pelo presente estudo, seguida, por fim, da análise argumentativa do *corpus* anteriormente mencionado.

## 2 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: UM PERCURSO DE TRANSFORMAÇÕES

A Teoria da Argumentação na Língua – ADL, focalizada pelo presente estudo, proposta por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre em 1983, revela distintos momentos. Inicialmente, postula que a argumentação é resultado da intersecção de dois segmentos discursivos: o argumento e a conclusão. Em um segundo momento, objetivou a integração entre a polifonia e os *topoi*, pois, segundo Ducrot, a relação entre o argumento e a conclusão, constituintes do sentido dos enunciados, é mediada por um princípio argumentativo comum, o *topos*. Por fim, a última versão, denominada Teoria dos Blocos Semânticos – TBS, preconiza que a argumentação é concebida por meio da interdependência semântica entre dois segmentos discursivos, interligados por um conector, gerando um encadeamento argumentativo.

Segundo Carel e Ducrot (2005), a ADL pode ser considerada uma aplicação do estruturalismo saussureano à semântica linguística, uma vez que, para Saussure, o significado de uma expressão constitui-se na relação desta com outras expressões da língua. Em outras palavras, o significado de um signo resulta da relação do signo com outros signos, extinguindo-se, desse modo, a relação com seu referente, pois, segundo Saussure, o significado de determinada entidade

linguística é puramente linguístico. A ADL preconiza que o sentido reside na argumentação, uma vez que as entidades linguísticas recebem sua significação a partir de determinados discursos por elas evocados. São justamente esses discursos que recebem a denominação de *encadeamentos argumentativos*, pois a noção de relação de um signo com outros é vaga para a ADL. Desse modo, toma como relação semanticamente pertinente as argumentativas, isto é, os encadeamentos argumentativos em *portanto* entre uma entidade linguística e outra.

Contudo, ao adotar os encadeamentos em *portanto* como objeto de análise, tem-se como consequência a afirmação de que os encadeamentos autorizados por determinado signo são aqueles que constituem seu sentido. Marion Carel (1992) percebe que, ao postular a existência de um princípio independente da língua, a ADL estava sendo desleal à premissa saussureana de que a língua não deve ser descrita senão a partir dela mesma. A TBS afasta-se, assim, da Teoria dos Topoi e assume, como concepção do sentido, a relação de uma expressão com os discursos argumentativos que podem ser encadeados a partir dessa expressão. Essa relação é estabelecida por meio de conectores, que podem do tipo de *donc* - *DC* (fr., portanto), responsável pelos encadeamentos normativos, e *pourtant* - *PT* (fr., no entanto, mesmo assim), responsável pelos encadeamentos transgressivos.

Em suma, a TBS propõe uma radicalização da ADL, teoria que busca levar até as últimas consequências as ideias de Saussure, ou seja, postular que o sentido de determinada entidade linguística não consiste em um conceito, objeto ou ideia, mas provém de um conjunto de relações entre uma entidade com as outras entidades da língua. Por isso, a TBS postula que o sentido de uma expressão, seja ela uma palavra ou um enunciado, está constituído pelos discursos evocados por essa expressão. Os encadeamentos argumentativos são justamente esses discursos, definidos como "a parte que não pode ser deduzida da informação dada pelas orações[10]" (CAREL; DUCROT, 2005, p. 53). Carel e Ducrot (2008) explicam, ainda, que

> [...] as relações entre signos que estão na base de todo significado, e que são como os átomos da significação, são o que chamamos 'encadeamentos argumentativos' ou ainda 'argumentações'. Uma argumentação é por definição uma sequência de dois enunciados ligados por um conector [...]. Dar o significado de uma expressão é associar-lhe diferentes argumentações que são evocadas por seu emprego. Vê-se já que essa concepção da significação tem consequências importantes para a descrição polifônica, no que diz respeito à natureza dos 'pontos de vista' associados aos enunciadores. (CAREL; DUCROT, 2008. p. 9-10)

[10] "Tanto en una como en la otra [a ADL e a TBS, respectivamente], lo que nos interesa de los encadenamientos argumentativos es *la parte que no puede ser deducida de la información dada por las oraciones*" (CAREL; DUCROT, 2005, p. 53. Tradução e grifo meus).

Desse modo, para descrever as palavras *justiça* e *injustiça*, por exemplo[11], é possível tomar os encadeamentos discursivos *Cometeu pequeno delito portanto recebeu pequena punição* e *Cometeu grave delito mesmo assim recebeu pequena punição*. Entende-se, a partir dos enunciados *Cometeu pequeno delito* e *Cometeu grave delito*, os encadeamentos *Pequeno delito DC pequena punição* (descrição da palavra justiça) e *Grave delito PT Pequena punição* (descrição de injustiça). O sentido de *justiça* e *injustiça*, por conseguinte, é estabelecido a partir da interdependência semântica de *pequeno delito e pequena punição* e *grande delito e pequena punição*. Carel e Ducrot (2008, p. 18), nesse sentido, postulam que os encadeamentos argumentativos estão situados no discurso, os quais são reunidos pela língua em suas significações.

Carel (2005) define a argumentação como a dependência de dois segmentos. Para a teórica francesa, um encadeamento argumentativo corresponde ao desenvolvimento de um ponto de vista que pode ocorrer ou por meio de um ângulo normativo ou através de um ângulo transgressivo. A argumentação proposta por Carel é puramente discursiva, afastando-se, desse modo, do conceito de argumentação preconizado pela retórica.

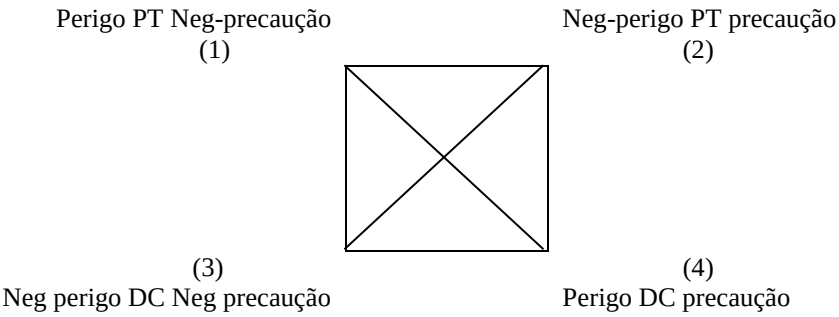
No seu estágio atual, a ADL, incorporando o conhecimento construído pela TBS, tenta conciliar duas teses: a primeira é que os encadeamentos argumentativos constroem, por meio de sua própria existência, representações do mundo de que se fala; a segunda é que tais encadeamentos são restritos pela semântica intrínseca das palavras utilizadas (descreve-se "prudente" por um encadeamento como *perigo* DC *precaução*), o que satisfaz o objetivo estruturalista da ADL, permitindo-lhe descrever as palavras não a partir de um conhecimento prévio da realidade, mas a partir de suas potencialidades discursivas.

Cumpre referir que Ducrot e Anscombre (1983) buscavam a autonomia da argumentação não em palavras plenas, como substantivos, adjetivos ou verbos, mas em palavras que atuam sobre os substantivos, adjetivos ou verbos. O interesse de Ducrot e Anscombre voltava-se, por exemplo, para palavras como *pouco* e *um pouco*, que, por um lado, apresentam uma grande diferença de sentido, e, de outro, denunciam que essa diferença somente pode ser situada no nível da informação dada. De fato, é possível perceber que não é clara a diferença informativa entre "ele comeu um pouco" e "ele comeu pouco". A grande diferença entre o par *pouco/um pouco* reside em seu caráter argumentativo. Assim, se a primeira for continuada com "portanto se sente bem", a outra terá como sequência "portanto se sente mal" (CAREL; DUCROT, 2005, p. 54).

Na TBS, Ducrot e Carel aplicam as ideias fundamentais da ADL às palavras plenas, procurando mostrar que o seu sentido reside nos encadeamentos discursivos que estão associados a elas. Os sentidos de "imprudente", "temeroso", "não temeroso" e "prudente", exemplificam os

[11] Tal exemplificação é verificável no *corpus* analisado. Vieira aponta a seguinte constatação: aqueles que roubam em virtude da condição sub-humana de sua existência recebem severa punição, como a morte, enquanto um cônsul ou ditador é levado em triunfo por roubar certo reino ou província.

autores, são constituídos pela interdependência semântica entre os predicados "haver perigo" e "haver precaução", acrescidos ou não de negação e ligados pelos conectores DC ou PT. Ducrot e Carel (2005, p. 55-6) apresentam como exemplificação o seguinte quadrado com os predicados A e B, em que A é *perigo* e B é *precaução*:




Os enunciados que evocam esses aspectos são os seguintes:

*(1) Há perigo, mesmo assim não toma precauções. (imprudente)*
*(4) Há perigo, portanto toma precauções. (prudente)*
*(2) Ainda que não haja perigo, toma precauções. (temeroso)*
*(3) Quando há perigo, não toma precauções. (não temeroso)*

Carel e Ducrot (2005) apresentam na sequência as relações sistematicamente estabelecidas entre os aspectos do bloco semântico que relaciona o par *perigo/precaução*. Primeiramente apresentam a relação de transposição (ao menos, em todo caso[12]), observável na relação de (2) e (4) / (1) e (3):

*(2) É temeroso, ou em todo caso, prudente.*
*(4) É prudente, ou diria mais, é temeroso.*
*(1) Não é temeroso, inclusive diria que é imprudente.*
*(3) É imprudente, ou ao menos, não é temeroso.*

A relação de reciprocidade, expressa pelas expressões *pelo contrário*, *mas também não exageremos*, verificável na relação de (1) e (2) / (3) e (4):

*(1) Ele é imprudente.*
*(2) Pelo contrário, é temeroso.*
*(3) Ele não é temeroso.*
*(4) Mas também não exageremos, é prudente*.

A Teoria dos Blocos Semânticos (CAREL; DUCROT, 2005) mostra o modo como os enunciados estão associados às entidades semânticas. Segundo essa teoria, o vínculo entre

[12] Fr. *au moins, em tous cas*.

enunciados e entidades semânticas pode ser tanto interno quanto externo. Desse modo, toda entidade linguística possui duas argumentações: uma externa (AE) e uma interna (AI)[13].

A argumentação externa de uma entidade linguística "e" está constituída pelos encadeamentos que vão até "e" ou que vêm de "e". Ao tomar como exemplo a entidade *prudente*, em sua argumentação externa (AE), essa palavra contém os encadeamentos que podem ser feitos "a partir" de "prudente". Desse modo, pertencem à AE de prudente os seguintes encadeamentos: "Pedro é prudente, portanto não terá acidentes" ou "Pedro é prudente, portanto estará seguro". Também existe na AE da referida entidade encadeamentos que, a partir de outras entidades, podem "chegar" a "prudente": como ocorre em "tem medo, portanto é prudente" (CAREL; DUCROT, 2005, p. 62).

Carel e Ducrot (2005, p. 62-63) resumem as duas propriedades da AE de uma entidade linguística: (1) a entidade linguística é parte dos encadeamentos externos que a constituem; (2) os aspectos relativos à argumentação externa serão sempre pares de encadeamentos argumentativos conversos, como *prudente DC segurança* e *prudente PT Neg-segurança*.

A argumentação interna de uma entidade "e" está constituída por certo número de aspectos a que pertencem os encadeamentos que parafraseiam essa entidade "e". Por essa razão, são considerados AI de "prudente", por exemplo, os aspectos *perigo DC precaução*; *perigo DC desistir*. Carel e Ducrot (2005, p. 65) apontam duas propriedades que distinguem a AI da AE: (1) os encadeamentos que formam parte da AI de "e" não contêm "e" como segmento constitutivo, já que a AI é constituída de uma gama de paráfrases. Ao parafrasear uma palavra, explicam os autores, não se deve tomar uma expressão em que essa palavra apareça. Desse modo, o encadeamento perigo DC precaução, que é uma AI de "prudente", não contém "prudente"; (2) se na AI de "e" for encontrado um aspecto X CON Y não será possível encontrar nessa mesma AI o encadeamento converso X CON Neg-Y, que constituiria a AI da palavra "imprudente", oposta a "prudente" (perigo PT Neg-precaução = imprudente).

Observam, por fim, os referidos autores (2005, p. 67) que, se na AI de uma "e" não se podem encontrar dois aspectos conversos, podem ser encontrados dois aspectos recíprocos. Os autores apresentam uma série de exemplos, dentre os quais a AI de "peneira", questionando-se como descrever a referida palavra. Concluem, então, que peneira estaria constituída pelos aspectos argumentativos recíprocos que a parafraseiam: fino DC passa / Neg-fino DC Neg-passa.

Numa síntese sobre o sentido argumentativo, não informativo, posto pela ADL desde seu início e ratificado radicalmente pela TBS, pode-se afirmar, a título de conclusão desta parte do

[13] A argumentação interna (AI) ocorre quando a entidade não aparece do discurso prefigurado pelo aspecto argumentativo. Por outro lado, se ocorre a apresentação material no discurso que o aspecto argumentativo prefigura, tem-se a argumentação externa (AE). Ducrot (2008) postula que as argumentações externas são pares constituídos de um elemento é normativo e outro é transgressivo. Inversamente, define o linguista francês, nas argumentações internas são formados encadeamentos entre uma expressão e determinados enunciados dela equivalentes.

texto, que por sentido ou significação de uma entidade linguística "e" são entendidos os aspectos que estão associados a ela. Pode-se dizer que essa entidade "e" expressa esses aspectos, que são, por sua vez, conjuntos de encadeamentos. Fica evidente, então, que o sentido ou a significação está constituído por encadeamentos, e não por informações ou pensamentos.

## 3 ARGUMENTAÇÃO POLIFÔNICA: O SENTIDO DO ENUNCIADO NA MULTIPLICIDADE DE SUJEITOS

Ducrot e Carel (2010), ao desenvolverem e atualizarem a teoria da polifonia apresentada em *O dizer e o dito* (1984), articulam a polifonia à TBS e oferecem pistas para a descrição de fenômenos que mostram enunciados relacionados a enunciações diferentes da sua. Mesmo não comparando a TAP com fases anteriores ou com outras teorias, sua versão atual admite que todos os enunciados têm um autor, denominado locutor (L), responsável pela introdução de diversos conteúdos. Esse autor distingue-se do produtor real do enunciado, o "sujeito falante", não considerado pelo arcabouço teórico em foco. A TAP mantém, ainda, a ideia de que os conteúdos dos enunciados são introduzidos pelas "maneiras de dizer" do locutor, as quais são descritas a partir de dois parâmetros: a "atitude discursiva do locutor" e a "Pessoa" (CAREL, 2010, p. 23). É através do primeiro parâmetro que o locutor indica, em seu discurso, o papel que atribui ao conteúdo introduzido.

Tais atitudes do locutor, segundo Carel (2010), são três: (1) o conteúdo pode ser "posto", sendo possível ao locutor defender, ilustrar ou comentar o conteúdo; (2) o "acordado", em que o conteúdo não é discutido pelo locutor; e, por fim, (3) o excluído, caso em que o conteúdo é rejeitado. Carel aponta, a seguir, que as atitudes do locutor são essencialmente discursivas, pois "indicam o papel que o conteúdo terá no discurso" (CAREL, 2010, p. 23). A autora propõe, portanto, um afastamento do caráter psicológico das atitudes do locutor, representado pelas "diversas maneiras de crer, variáveis por seu grau ou por suas razões" (CAREL, 2010, p. 23). É por essa razão que Carel prefere os termos "pôr" e "excluir" em vez dos termos "assumir" e "recusar", antes utilizados com Ducrot (DUCROT; CAREL, 2008).

O segundo parâmetro, denominado "Pessoa", também consiste em uma "maneira de dizer" do locutor. Carel define as Pessoas como os "tons", as quais devem ser consideradas seres míticos, pois nenhuma Pessoa corresponde a um indivíduo particular. As diferentes Pessoas, falam objetivamente, sem relativizar os conteúdos a elas associados.

Carel (2010, p. 24) postula que entre as vozes que o locutor pode tomar estão as do locutor (L) e de seu interlocutor (TU), identificadas "sem outra singularidade" como a voz daquele que fala e a voz daquele com quem se fala; a voz da opinião pública (SE); a do Mundo, considerada a voz dos Fatos; e, finalmente, a voz do Ausente (IL), de tom mais distanciado e discreto, sem autoridade, mas que poderia falar nos enunciados de qualquer locutor. É com essa voz, afirma Carel, que o

locutor de *Parece que* falaria, considerada mais fraca em relação à voz de L e do Mundo. Isso fica claro, por exemplo, em enunciados como *Parece que vai fazer bom tempo* e *Vai fazer bom tempo* (CAREL, 2010, p. 26). Tem-se, no primeiro, o conteúdo "posto" e que corresponde à voz de IL, diferente do segundo, que também é "posto", mas relaciona-se com a voz de L ou do Mundo. A autora segue seu raciocínio, explicando que:

> A diferença entre IL e o MUNDO me parece de ordem retórica. Notar-se-á, nesse sentido, que somente IL pode intervir numa unidade excluída sem que haja nela efeito irônico. Insisto no fato de que a diferença entre IL e o MUNDO não está na capacidade de intervir numa unidade excluída. A diferença reside no efeito produzido, e não na intervenção de duas Pessoas no interior de uma unidade excluída: é possível dizer essa parede não é branca, mostrando uma parede branca e, desse modo, transmitir (excluído, MUNDO, [essa parede é branca]), mais isso será sempre compreendido como irônico (imaginar-se-á que o locutor ria de si mesmo e da segurança com que na véspera afirmara que a parede era de pedra); por outro lado, (excluído, IL, [q]) pode ser comunicado sem ironia – por exemplo, por ocasião de um banal emprego polifônico de ne... pas (não). Esse critério de "unidade excluída" distingue IL do MUNDO e aparenta-o a TU. IL e TU são ambas Pessoas fracas, na medida em que são as duas excluíveis sem ironia. (CAREL, 2010, p. 28)

Dessa forma, os elementos da significação, ou suas moléculas, como define Carel (2010), são constituídos pelo seguinte tripé: atitude do locutor do enunciado, conteúdo argumentativo e Pessoa. Cabe ressaltar que o conteúdo argumentativo e representado pelos encadeamentos em DC ou em PT, antes abordados, que marcam a interdependência semântica de duas entidades linguísticas, ou seja, a argumentação consiste em construir sentido a partir da interdependência entre os dois segmentos que compõe o encadeamento argumentativo. Já a instância de Pessoa, da mesma forma que os dois primeiros elementos do tripé, não é do tipo referencial, não podendo, portanto, ser vista como uma alusão a indivíduos.

Carel (2011) define que a TAP "consiste no que era seu primeiro objetivo – descrever os tipos de apresentação de um conteúdo – e propõe ver nos enunciadores, não as fontes dos conteúdos, mas seres míticos, em número restrito" (CAREL, 2011, p. 33). A voz do Mundo, denominada por Carel como "modo enunciativo do encontrado", que permite ao locutor apresentar o conteúdo como achado, encontrado; a voz do Ausente, do ele (IL), que aparece no modo enunciativo "recebido", permite ao locutor descomprometer-se em benefício de outra subjetividade, e, finalmente, a voz do Locutor, que permite ao locutor engajar-se, aparece no modo enunciativo concebido. Nesse modo, o conteúdo aparece como concebido pelo locutor no próprio momento da enunciação. Para Carel (2011), a voz do Locutor é tão mítica quanto as outras, pois não representa a individualidade do locutor, isto é, sua distinção dos outros locutores, mas o fato de que se compromete a partir daquilo que enuncia.

A partir disso, a responsabilidade do locutor é cara para a TAP, em virtude da dissociação do modo de utilização do conteúdo no texto – posto, acordado, excluído – do modo em que esse conteúdo é apresentado – encontrado, recebido, concebido (CAREL, 2011). Torna-se claro que, ao

conceber o conteúdo de forma argumentativa, compreendendo discursos tanto concessivos (a partir de conectores do tipo de PT) como discursos consecutivos (por meio de conectores do tipo de DC), os enunciados refutam a ideia da unicidade do sujeito da enunciação. Às pessoas estão associados aspectos argumentativos, pois um mesmo enunciado, num jogo polifônico, pode abranger vários sujeitos, várias vozes.

## 4 PADRE ANTÔNIO VIEIRA: A FORÇA DO HOMEM PELA ARGUMENTAÇÃO DA PALAVRA

Antônio Vieira é figura de destaque da prosa barroca, tendo a personalidade calcada no desejo de ação. Nasceu em Lisboa, Portugal, vindo para o Brasil ainda em tenra idade. Estudante do Colégio dos jesuítas, desde cedo revelou brilhantismo como orador e latinista. Em 1634, recebe sua ordenação, encetando a carreira de pregador pela qual ficaria conhecido. De acordo com Coutinho (2004), Vieira goza de considerável destaque na história da civilização brasileira, e sua obra deve estar presente em qualquer estudo que lance como desafio traçar o espírito literário brasileiro. Vieira atingiu sua proporção de homem de ação, ao abordar em seus sermões questões ligadas ao panorama religioso, político e social do século XVII.

O *Sermão do bom ladrão* (1655), pregado na Igreja da Misericórdia, em Lisboa, diante de cortesãos e altos dignitários da corte portuguesa, é exemplo da atuação deste homem de pensamento e ação, cuja força é revelada por meio da palavra e da argumentação que esta proporciona. Os sermões de Vieira, além de constituírem a expressão de arte de um grande prosador, latejam de energia, inflamados pelo ardor da fé e da indignação moral. É por isso que, nas palavras de Coutinho (2004), a obra de Vieira foge inteiramente das limitações impostas pela Estética. Bosi, no mesmo sentido, afirma que da obra de Vieira "ficou o testemunho de um arquiteto incansável de sonhos e de um orador complexo e sutil, mais conceptista do que cultista, amante de provar até o sofisma [...]" (BOSI, 2006. p. 45). É justamente isso, conclui o autor, que o torna um artista da palavra.

## 5 ANÁLISE ARGUMENTATIVA E POLIFÔNICA DO *SERMÃO DO BOM LADRÃO*, DE ANTÔNIO VIEIRA

Partindo dos conceitos da TBS, anteriormente elencados, tomando de forma central os pressupostos da Teoria Polifônica (CAREL; DUCROT, 2010; CAREL, 2010), que considera a atitude do locutor frente ao conteúdo, a Pessoa que garante esse conteúdo e, principalmente a concepção argumentativa do conteúdo como constituintes do sentido, será realizada a análise argumentativa e polifônica do *Sermão do bom ladrão*, de Antônio Vieira, com o objetivo de

explicitar o mecanismo semântico-argumentativo que torna a argumentação do texto polêmica e engajada.

As análises serão realizadas a partir da seguinte metodologia: Inicialmente, o texto será fragmentado, tendo como critério a presença de discursos argumentativos constituídos por enunciados articulados por DC ou PT. A seguir, será construído o quadrado argumentativo a partir dos encadeamentos argumentativos evocados pelas relações linguístico-discursivas. Por fim, serão consideradas as atitudes do locutor diante dos conteúdos argumentativos e os modos de aparição dos conteúdos[14] – concebido, encontrado, recebido – que possibilitarão descrever o *corpus* analisado.

O primeiro fragmento constitui as partes II e IV do sermão e assim se constitui:

**Fragmento 1**

> II
> E para que um discurso tão importante e tão grave vá assentado sobre fundamentos sólidos e irrefragáveis, suponho primeiramente que sem restituição do alheio não pode haver salvação. Assim o resolvem com Santo Tomás todos os teólogos, e assim está definido no capítulo Si res aliena, com palavras tiradas de Santo Agostinho, que são estas: *Si res aliena propter quam peccatum est, reddi potest, et non redditur, poenitentia non agitur sed simulatur. Si autem veraciter agitur non remittitur peccatum, nisi restituatur ablatum, si, ut dixi, restitui potest*. Quer dizer: Se o alheio, que se tomou ou retém, se pode restituir, e não se restitui, a penitência deste e dos outros pecados não é verdadeira penitência, senão simulada e fingida, porque se não perdoa o pecado sem se restituir o roubado, quando quem o roubou tem possibilidade de o restituir. — Esta única exceção da regra foi a felicidade do Bom Ladrão, e esta a razão por que ele se salvou, e também o mau se pudera salvar sem restituírem.
> [...]
> IV
> Suposta esta primeira verdade certa e infalível, a segunda coisa que suponho com a mesma certeza é que a restituição do alheio, sob pena da salvação, não só obriga aos súditos e particulares, senão também aos cetros e às coroas. Cuidam ou devem cuidar alguns príncipes que, assim como são superiores a todos, assim são senhores de tudo, e é engano. A lei da restituição é lei natural e lei divina.

A partir do fragmento apresentado, tem-se o seguinte quadrado com os predicados A e B, em que A é *Roubar* e B é *Restituir:*

| | |
|---|---|
| Roubou<br>DC<br>Restituir (1) | Não roubou<br>DC<br>Não restituir (2) |
| Não roubou<br>PT<br>Restituir (3) | Roubou<br>PT<br>Não restituir (4) |

[14] Cada um deles representado por uma Pessoa que o garante.

Neste fragmento identifica-se o seguinte encadeamento argumentativo: *Roubou portanto deve restituir o alheio* (A DC B). A argumentação externa (AE) deste encadeamento seria *Furtou* DC *restituir*. O conteúdo deste trecho é posto pelo locutor, pois a marca do *eu* que enuncia é expressa em "suponho primeiramente que sem restituição do alheio não pode haver salvação". A salvação para o pecador reside na restituição daquilo que fora alvo do seu ato delituoso. Neste ponto é que estaria a felicidade do *bom ladrão*, conforme ilustra o locutor a partir das palavras de Santo Agostinho.

Em (2), *Não roubou portanto não restituir* (Neg-A DC Neg-B), apresenta a argumentação recíproca do encadeamento anterior, isto é, se não há roubo não há o que ser restituído. No encadeamento transgressivo (3) tem-se o encadeamento argumentativo *Não roubou mesmo assim restituir* (Neg-A PT B), sendo possível, por meio deste encadeamento, fazer alusão a um indivíduo que, mesmo não cometendo o ato de roubar, entrega ou doa parte daquilo que possui, pois o *ter* está automaticamente relacionado com o *ofertar*. Já o encadeamento (4) *Roubou mesmo assim não restituiu* (A PT Neg-B) é motivo para a não salvação, não somente dos "súditos e particulares", mas também dos que estão à frente dos "cetros e coroas". A salvação não se dá apenas a partir da súplica pelo perdão, mas por meio da ação, da restituição daquilo que se tomou indevidamente. Reside, neste ponto, o papel que o locutor atribui ao conteúdo introduzido no sermão.

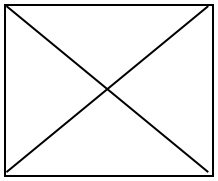
Esse conteúdo é do tipo posto, pois o locutor defende e comenta o conteúdo. Além disso, ilustra a argumentação com o enunciado do outro. A Pessoa que garante esse conteúdo é, portanto, o locutor, demostrando, assim, sua atitude de ação quanto ao conteúdo do enunciado. A restituição é a única forma de salvação daquele que rouba, o ato de restituir traz o poder de libertar do pecado e culmina com a salvação. O locutor, desse modo, assume um tom engajado, denominado modo concebido, isto é, o conteúdo parece concebido pelo locutor no momento da enunciação.

Esse tom de engajamento também pode ser observado no Fragmento 2, que integra a V parte do sermão. Ei-lo abaixo transcrito:

**Fragmento 2**

> Suponho finalmente que os ladrões de que falo não são aqueles miseráveis, a quem a pobreza e vileza de sua fortuna condenaram a este gênero de vida, porque a mesma sua miséria, ou escusa, ou alivia o seu pecado, como diz Salomão: *Non grandis est culpa, cum quis furatus fuerit: furatur enim ut esurientem impleat animam*. O ladrão que furta para comer, não vai, nem leva ao inferno; os que não só vão, mas levam, de que eu trato, são outros ladrões, de maior calibre e de mais alta esfera, os quais debaixo do mesmo nome e do mesmo predicamento, distingue muito bem S. Basílio Magno: *Non est intelligendum fures esse solum bursarum incisores, vel latrocinantes in balneis; sed et qui duces legionum statuti, vel qui commisso sibi regimine civitatum, aut gentium, hoc quidem furtim tollunt, hoc vero vi et publice exigunt*. Não são só ladrões, diz o santo, os que cortam bolsas ou espreitam os que se vão banhar, para lhes colher a roupa: os ladrões que mais própria e dignamente merecem este título são aqueles a quem os reis encomendam os exércitos e legiões, ou o governo das províncias, ou a administração das cidades, os quais já com manha, já com força, roubam e despojam os povos.

Por meio deste segundo fragmento, torna-se possível construir o seguinte quadrado, que também apresenta os predicados A e B, em que A é *Precisar* e B é *Roubar*:




A partir do Fragmento 1 é possível identificar o encadeamento argumentativo *Precisa portanto tem a necessidade de roubar* (A DC B). A argumentação externa (AE) desse encadeamento seria *Precisa DC Rouba*. O conteúdo expresso pelo locutor é posto, pois a Pessoa que o garante é o Locutor ("Suponho finalmente que os ladrões de que falo"). O ato de roubar, a partir desse encadeamento, não abstém o indivíduo da designação de ladrão, contudo seu ato delituoso é justificado, ou seja, o ladrão não rouba por deleite, por ambição, mas por necessidade, já que a miséria de sua existência "ou escusa, ou alivia o seu pecado".

O encadeamento (2), recíproco de (1), assim se constitui: *Não precisa portanto não rouba* (Neg-A DC Neg-B). Esse encadeamento corresponde a uma atitude ética da humanidade, tanto a nível moral quanto religioso, pois, se não há necessidade, não há motivo para roubar. A mesmo atitude ética é observada no encadeamento (4) *Precisa mesmo assim não rouba* (A PT B), mais laudativo que (2) uma vez que a necessidade é existente, havendo justificativa para o roubo, mesmo assim tal transgressão não é cometida. O encadeamento (4) pode corresponder ao grande preceito moral apregoado pela Igreja, como exemplo de uma conduta ilibada.

Mas este não é o foco do locutor. Sua atenção está voltada mais intensamente para o encadeamento (3), *Não precisa mesmo assim rouba* (Neg-A PT B). A ele correspondem os ladrões "de mais alto calibre e de mais alta esfera [...] a quem os reis encomendam os exércitos e legiões, ou o governo das províncias, ou a administração das cidades, os quais já com manha, já com força, roubam e despojam os povos". Esses ladrões, mesmo não precisando roubar, pois vivem de forma abastada, cometem tal ato criminoso. Sua transgressão é resultado da ganância e da busca pelo poder.

Fica claro, a partir dos encadeamentos (1) e (3), que, para o locutor, todo ladrão, independentemente do objeto que fora alvo do delito e da intenção com que este se lançou para o ato delituoso, merece tal designação. Este seria o conteúdo posto pelo locutor, sendo esta a sua atitude discursiva.

Ao defender e comentar o conteúdo introduzido, o locutor assume uma atitude polêmica. Por meio do enunciado "Suponho que os ladrões de que falo não são aqueles miseráveis, a quem a pobreza e a vileza de sua fortuna condenaram a este gênero de vida", o locutor exclui o possível alvo dos interlocutores: os ladrões de "menor importância". Ele assume uma atitude inusitada, ao afirmar que apenas aqueles que roubam por ambição é que são realmente dignos de serem chamados de ladrão. Nesse enunciado, portanto, L é o produtor das palavras, igualmente designado por *eu*, mas a responsabilidade não é L que assume, já que ele apresenta na sequência a quais ladrões ele mais precisamente se refere.

O bom ladrão de que fala o locutor, portanto, corresponde ao encadeamento (1), pois seu ato delituoso provém de sua condição degradante e injusta. Os encadeamentos (2) e (4) revelam atitudes moralmente almejadas, pois não havendo necessidade o roubo não é justificado (2). Já o encadeamento (3) corresponde aos ladrões de mais alto calibre de que fala o locutor, pois, além de estarem em condições favoráveis, gozando do prestígio e da abastança, delinquem ao roubar.

## 6 PALAVRAS FINAIS

A partir da análise argumentativa e polifônica do *Sermão do bom ladrão*, de Antônio Vieira, é possível perceber que Ducrot e Carel, ao explorarem o conceito de polifonia ao nível do enunciado, refutam a unicidade do sujeito da enunciação. O enunciado, desse modo, é considerado entidade observável, a ocorrência particular de utilização da língua em um momento concreto de enunciação. A realização do enunciado é um acontecimento histórico, dada a existência da emergência de um enunciado num *aqui* e *agora*. O sentido, a partir disso, resulta da descrição dessa enunciação, ou seja, o sentido do enunciado provém da análise do modo pelo qual o sujeito falante representa a enunciação que está sendo realizada.

Antônio Vieira, figura de destaque na oratória brasileira durante o período barroco, é conhecido como um homem de ação, que, por meio dos sermões que desenvolvia, tratava de questões ligadas aos contextos sociais, econômicos e políticos. Seus textos são, portanto, engajados com a causa pública. A partir da análise do sermão, percebe-se que há um descompasso entre o conteúdo posto pelo Locutor e o que os interlocutores esperam. Ao construir os enunciados a partir de encadeamentos como *Roubou portanto deve restituir o alheio* e *Precisa portanto tem a necessidade de furtar*, o Locutor apresenta um tom engajado, defendendo a igualdade da humanidade frente às questões morais e religiosas e afirmando que o ato de roubar pode ser atenuado diante das circunstâncias que levaram ao cometimento de tal ato delituoso.

Desse modo, a partir da AI de ladrão [não é seu PT pega], é possível identificar as argumentações internas de *bom ladrão* e de *mau ladrão*. A primeira, constituída de discursos consecutivos, apresenta os encadeamentos *Precisa DC rouba* e *Rouba DC devolve*. Por outro lado, a segunda, formada de discursos concessivos, constitui-se dos encadeamentos *Rouba PT Neg-*

*devolve* e *Neg-precisa PT rouba*. A salvação, nesse ínterim, estaria reservada ao *bom ladrão*, pois sua transgressão é justificada pela necessidade e absolvida pela restituição daquilo que fora roubado. Contudo, esse não é o destino do *mau ladrão*, que rouba sem precisar e detém em seu poder o alvo da ação delituosa. É justamente a esta espécie de transgressor que, nas palavras de Vieira, o inferno estaria reservado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAREL, Marion. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1. p. 7-18, jan./mar.2008.

_____. Polifonia e argumentação. **Desenredo** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 6, n. 1, p. 22-36, jan./jun. 2010.

_____. A polifonia linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.46, n.1,p.27-36, jan./mar. 2011.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La semántica argumentativa**: una introducción a la teoría de los bloques semánticos. 1.ed. Buenos Aires: Calihue, 2005.

_____. Atualização da polifonia. **Desenredo** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 6, n. 1, p. 9-21, jan./jun. 2010.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.

VIEIRA, Antônio. **Sermão do bom ladrão**. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=16404. Acesso em 24 abr. 2015.

# A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS: REFLEXOS DA LEITURA NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Luciane Botelho Martins (FURG/UCPel/LEAD)
Ana Paula Vieira de Andrade Assumpção (UCPel/LEAD)
Carmo Thum (FURG/IE)

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a importância da leitura no processo de aquisição da habilidade escrita. Entendemos que o maior desafio dos educadores hoje é desenvolver o hábito de leitura nas crianças, visto que nossa cultura ainda não valoriza a leitura como essencial à constituição do sujeito e à formação dos cidadãos. Também percebemos que a escola é o caminho para transformar essa realidade, pois ela ainda é a uma das instituições capaz de romper com os vícios de uma cultura da *não-leitura* a fim de construir uma sociedade apta de produzir sentidos com leitura que faz. Desta forma, temos como objetivo verificar se a prática da "Hora do conto" nos anos iniciais contribui na formação de sujeitos capazes de produzir textos com qualidade diferenciada daqueles que não participaram da mesma proposta durante sua formação inicial.

A pesquisa foi realizada na E.E.E.M. Dr. Augusto Duprat, com uma turma de alunos do 6º ano, que arte deles participou de uma turma de 4º ano em 2012, onde foi desenvolvido um trabalho com a "Hora do Conto", um projeto que culminou na compilação de textos produzidos pelos alunos ao longo de um ano de trabalho. Neste artigo, apresentamos um recorte do trabalho de pesquisa realizado para o Curso de Pedagogia da Furg, em que através de uma pesquisa comparativa, buscamos compreender como se deu o processo de construção da escrita de textos dos alunos do 6º ano que passaram pela experiência do Projeto "Hora do Conto". A metodologia utilizada se deu por meio da comparação entre os textos de alunos participantes e não participantes do Projeto. A proposta de análise de textos teve como *corpus* quatro textos de alunos novos e seis textos de alunos que passaram pelo projeto de leitura no 4º ano – Textos & textos.

Dessarte, com o propósito de melhor compreender como a *Hora do Conto* nos anos iniciais reflete nas produções textuais em séries subsequentes, apresento algumas questões norteadoras para este trabalho: (i) o trabalho com a "Hora do conto" nos anos iniciais interfere na qualidade das produções textuais dos alunos (do grupo experimental) nos anos subsequentes?; (ii) em que grupo os textos apresentam maior clareza, criatividade e sequência de ideias que revelam progressão no texto?; e (iii) em que grupo há maior ocorrência de desvios na ortografia?

Muitos são os estudos realizados na área da linguística, todavia nem sempre são postos em prática na sala de aula. Isso se deve principalmente ao fato das ciências se dividirem e, em alguns casos, não dialogarem entre si. A Linguística tem como objeto de estudo a língua e a Pedagogia o processo ensino-aprendizagem, duas ciências que juntas podem contribuir muito na superação do baixo desempenho dos alunos brasileiros no que diz respeito ao uso da língua enquanto objeto que

inclui, socializa e constitui sujeitos. Daí a importância da Análise do Discurso nesse processo. É importante destacar que quando falamos de sujeito, não estamos tratando do sujeito empírico, mas do sujeito inscrito na história e que, interpelado pela ideologia, se constitui.

Defendemos, então, que o caminho para o sucesso na aprendizagem de Língua Materna está no desenvolvimento de hábitos diários de leitura na escola, e não no ensino exaustivo de regras gramaticais descontextualizadas, as quais não fazem sentido para os alunos. Não queremos com isso dizer que não há validade no ensino de gramática, mas que se faz necessário mudar a forma como a língua é ensinada na escola. Pensamos que o ponto de partida deve ser a unidade maior (texto, as histórias, os livros). Este movimento produz significado para o aluno e o faz gostar da língua e consequentemente produzir e criar textos por prazer e não por obrigação.

Para a elaboração deste trabalho de pesquisa, fez-se necessário percorrer, além do caminho comparativo-analítico, o caminho teórico, o que implica refletir sobre os conceitos de língua, leitura/interpretação, produção de textos, literatura no ensino, além do papel do educador como mediador nos processos de leitura e escrita. É nessa perspectiva que Martins ressalta:

> ... a importância de oportunizar situações, nas aulas de Língua Portuguesa, para que diferentes gêneros textuais ali circulem e para que, através deles, a produção textual seja tomada (e ensinada) como um processo de produção de sentidos e não somente como um produto a ser avaliado, revisado, corrigido e criticado. (MARTINS, 2014, p. 24)

Para tanto vale ressaltar que na perspectiva que adotamos para o estudo sobre leitura/ interpretação é necessário também mobilizar esses conceitos sob o prisma da Análise do Discurso pecheuxtiana[15], linha teórica a qual nos filiamos. Ressaltamos ainda que ao tomar os conceitos inerentes à Análise do Discurso, mobilizamos também as noções de sujeito, sentido e condições de produção, elementos essenciais na produção de sentido.

É fato que durante muito tempo, o ensino de língua restringiu-se ao ensino da gramática e que a escrita era vista como um dom inato em alguns e não em outros. Felizmente, hoje sabemos, através de estudos na área da linguística, que a escrita é o resultado de um processo que envolve, antes de mais nada, reflexão sobre a leitura, aspecto também constatado Antunes, quando diz que:

> ... o insucesso da escrita escolar é responsabilidade mais de outros fatores do que do componente linguístico. Na verdade, esse insucesso tem raízes em espaços e momentos anteriores àqueles da elaboração de um trabalho escrito. Tem raízes na ausência de uma condição básica, insubstituível, necessária que é ter o que dizer. (ANTUNES, 2009, p. 167)

É pensando nesse "ter o que dizer" que entra o importante papel da leitura em nossa vida. E é pautada nessa ideia que apostamos na "Hora do conto" como atividade motivadora e construtora

[15] A Análise de Discurso Pêcheuxtiana - surgiu na França nos anos 60 - e pode ser definida como uma disciplina de entremeio, a qual faz dialogar *Língua* por Saussure, *materialismo histórico* por Marx, e *inconsciente* por meio da psicanálise lacaniana.

de produtores de textos, pois a leitura nos permite conhecer o desconhecido, fazer parte de um mundo imaginário e principalmente tomar parte no mundo através da palavra, seja ela falada ou escrita. É pela palavra que nos tornamos cidadãos do mundo. Antunes (2009) ao definir leitura nos diz que:

> ...*a leitura é uma espécie de porta de entrada*; isto é, uma via de acesso à *palavra que se tornou pública* e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. É uma experiência de *partilhamento*, uma experiência do encontro com a *alteridade*, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do eu. (p. 195)

A afirmação de Antunes nos leva a perceber que o processo de construção de identidade do sujeito também se dá na relação deste com o outro, através da leitura. Ler é construir sentidos, pois um texto nunca está completo, seu efeito de completude está nos sentidos produzidos pela relação do sujeito com a materialidade – o texto. Podemos dizer ainda que um mesmo texto permite leituras diferentes por um mesmo sujeito quando esse se submete à leitura do mesmo, em tempos diferentes. Isso se dá porque o tempo é condição constitutiva do sentido. Marcuschi (2008) nos diz que:

> ... os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor. Nesta maneira de ver o funcionamento da língua, não é justificável buscar todos os sentidos do texto no texto, como se eles estivessem ali postos de modo objetivo. (p. 241)

Dando continuidade à nossa reflexão, saliento que em análise do discurso nós temos as condições de produção como o contexto sócio, histórico e ideológico, em que o discurso é produzido e materializado em textos. Essas condições de produção estão presentes na concepção do texto pelo sujeito-autor e são outras quando passam pelo processo de leitura pelo sujeito-leitor. E é isso que permite leituras e interpretações diferentes de um mesmo objeto. Podemos dizer ainda, que ao produzir um texto, o sujeito-autor tem um gesto de interpretação da realidade e tenta transpor para o papel, mas esse gesto, por sua vez, não será o mesmo do sujeito-leitor, é por essa razão afirmamos o quão descabido é a questão da interpretação que busca saber a intenção do autor ao produzir um texto. Sobre a escrita, Marcuschi (2008) nos diz que:

> Escrever não é comunicar ou transmitir para o papel algo que está na mente ou no mundo e que deve ser captado por outras mentes. Pois se a língua não é um sistema de representação ou espelhamento da realidade ou de ideias, a escrita é uma invenção permanente do mundo e a leitura uma reinvenção. (p. 243)

Desta forma, entendemos que quando Marcuschi afirma que a escrita não é um sistema de transmissão, ele está tratando a língua enquanto objeto simbólico, tal qual a trata a Análise do discurso pecheuxtiana. Tendo como princípios as noções de língua, de leitura/interpretação teorizados pela AD, como a escola estaria trabalhando com a produção textual? Como a escola deveria trabalhar a produção textual? Segundo Orlandi (1998, p.23), "a interpretação não 'brota' na

leitura, mas é efeito de um trabalho histórico social com suas regras de funcionamento", mas a escola trabalha ainda com questões interpretativas, cuja resposta é da ordem da prova que legitima a crença de um único sentido preso ao texto.

Assim, se entendemos leitura/interpretação e escrita como gestos simbólicos, não podemos negar o importante papel que o educador tem em oferecer oportunidades diversas de experiência para o aluno com textos de gêneros diferentes. É de suma importância que no processo de aprendizagem das habilidades de leitura/interpretação e escrita o professor reconheça seu papel mediador, um desafio que surge apesar de sucessivas mudanças, as quais conforme Saviani (2009, p.9) embora "introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade", isso significa dizer que ainda temos um longo percurso de mudanças a construir e esse processo pode começar pela condução do trabalho de leitura. Segundo Kleiman (2002):

> Em nossa experiência, o professor faz um trabalho adequado em relação aos conteúdos do texto, justamente porque a sua formação privilegia a informação no texto, aquilo que é dito, porém poucas vezes abrindo espaço para trabalhar o não-dito, tudo o que implica a construção de uma unidade maior fundamentada no dito. (p.13)

Pensando no que nos diz Kleiman a respeito do que é, e do que não é dito, somos levados a refletir um pouco sobre o ensino da leitura tal qual vem sendo desenvolvido nas escolas, bem como seus resultados. A cultura da não valorização dos dizeres dos sujeitos nos desafia a pensar sobre um trabalho diferente e sobre esse aspecto concordamos com Faria quando diz que o trabalho com a leitura é sim aquele que traz elementos essenciais à constituição dos sujeitos, pois, a leitura:

> ... abre a possibilidade de propor uma boa variedade de livros para a classe, durante o ano letivo, atendendo às diferenças de interesse das crianças. Assim, em alguns livros serão destacados os elementos estruturais da narrativa; em outros, o interesse pelo tema e seu tratamento; em outros ainda, em que se apelará para o imaginário, o maravilhoso etc. o que não exclui algumas incursões simultâneas, conforme o livro permita. (FARIA, 2010 p. 17)

Como podemos observar na fala da autora, o livro oferece muitas possibilidades de trabalho na sala de aula, entre eles o de escrita. Produzir textos adequados às diferentes situações, muitas vezes é compreendido como produções na/para aulas de língua portuguesa. Entretanto sabemos que o acesso a toda e qualquer área se dá por meio da língua. Por que não trabalhar textos de história e geografia de forma interdisciplinar com a língua portuguesa? Será que os baixos resultados dos alunos em matemática não podem ser superados com contribuições de estudos sobre a língua na interpretação das situações-problemas? Acreditamos que um trabalho efetivo com a leitura só tem a acrescentar no aprendizado de nossos alunos, mas voltamos a repetir, o papel do professor é fundamental. Sob esta perspectiva, Buin (2007) nos chama atenção para o tratamento dado pelo professor ao que o aluno produz seja enquanto leitura seja enquanto produção. Segundo ela:

> No caso do texto escolar, além do interlocutor específico do gênero de referência, existe o professor que sempre exercerá influência como interlocutor daquela situação de ensino. Nesse sentido, o desenvolvimento da escrita do aluno depende da mediação do professor, reposicionado como leitor interessado e não como mero caçador de erros. (p. 75)

A autora ao problematizar sobre o tratamento dado pelo professor ao produto do aluno, faz-nos refletir ao mesmo tempo que nos convoca a uma tomada de posição diferente. A língua não é um conteúdo a ser aprendido, mas trabalhado, aperfeiçoado, um trabalho lento, o qual envolve uma construção que é individual e social/coletiva ao mesmo tempo. Isso nos leva a novamente ressaltar a importância não só da clareza nos objetivos propostos pelo professor, mas também na proposição de situações que estimule os alunos a pensar e elaborar seus textos. É nessa dinâmica que temos, o professor-mediador segundo Malentachi e Menegassi (2014):

> ... a partir do vínculo dialógico que estabelece com o professor-mediador, o estudante aprende que dar qualidade aos textos que produz requer vontade, iniciativa no processo e disposição para o diálogo interior. Ele também aprende que sua escrita pode cumprir, que a cada uma das etapas de produção ele tem objetivos a cumprir sente que há continuidade no trabalho que realiza e, por isso, aprende a valorizar os próprios textos, comprometendo-se mais com sua escrita e constatando, ele mesmo, seu progresso. (p.14)

Compete-nos lembrar de que há um equívoco quando a escola, que se diz trabalhar com gêneros, desenvolve uma prática previsível de repetição. Exemplos como cartas, requerimentos, e-mails, entre outros exigem sim uma forma, mas nosso trabalho enquanto educadores precisa ir além da forma. A literatura é um exemplo de como o trabalho estético, o qual permite o exercício da criação e da ruptura pode ser feito em sala de aula. Sobre essa possibilidade de trabalho Orlandi (2012b, p.121) nos dirá que: "não se deve, pois, perder de vista que temos diferentes relações com as diferentes formas de linguagem em termos de modelos. A escola tem igualado tudo."

Nós, professores sabemos que o repertório do aluno ao chegar à escola está no nível do previsível, assim como também sabemos que a história de leituras do aluno nunca será igual à do professor, nem igual a de qualquer outra pessoa, pois somos sujeitos constituídos a partir da relação que estabelecemos com o outro em ambientes/contextos sócio histórico diversos. Conscientes disso, nosso papel enquanto educadores é, conforme Orlandi (2012b):

> ... o de modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história(futura) desses sentidos. (p. 117)

A partir das concepções de língua, leitura e escrita, apresentados até o momento, passemos à segunda parte deste trabalho: a análise dos textos produzidos pelos alunos do 6º ano da E. E. E. M. Dr. Augusto Duprat. O material aqui analisado foi elaborado a partir da seguinte proposta a pesquisadora valeu-se de uma hora aula com cada uma das três turmas de 6º ano, para conversar

informalmente sobre as experiências de leitura dos alunos ao longo de sua escolaridade. Aproveitando a oportunidade, a pesquisadora lembrou os seus antigos alunos[16] sobre a prática com a Hora do Conto realizada durante o 4º ano e propôs repeti-la com o texto "Conto de Mistério", de Stanislaw Ponte Preta.

Realizada a leitura e alguns comentários sobre a mesma. Voluntariamente os alunos foram solicitados a produzir um texto. O tema e o gênero textual ficaram a critério de cada um. Esses textos foram produzidos como tarefa e recolhidos no dia seguinte. Como a proposta foi trabalhada de forma voluntária, nem todos os alunos produziram textos, mas todos participaram da roda de conversa sobre o texto, o que revela a resistência dos sujeitos de se colocarem como sujeitos escritores.

Desta forma, o corpus empírico de análise é composto por quatro textos produzidos por alunos novos, os quais serão referidos como *grupo controle*-GC e seis textos produzidos por alunos que passaram pelo projeto de leitura no 4º ano – Textos & textos, aqui denominados como *grupo experimental* – GE.

**Análise de textos – Gênero livre – Grupo Experimental-GE**

Sobre os textos produzidos pelo GE, no que se refere aos aspectos formais, é prudente destacar que, embora o texto motivacional tenha sido um conto, alguns alunos demonstraram intimidade com a escrita e produziram textos diversos. Passemos, então, a uma análise mais detalhada de cada texto, começando pelo texto produzido pelo sujeito 1:

> **Sujeito 1 – Título: _____**
> Era uma vez uma guria linda que carregava uma boussa enorme Mais migem nunca sábio o que tinha la.
> Ela correu e disse para uma criança Não. – interessa a criança disse – Mas Não falei nada e a guria disse: - nem é para pergunta ela. A guria, senper seves tia de perto e Maquiagem forte Mais Todo mundo achava queera corpos de bebê. Mas Ninguém Tinha certeza Ela Não Tinha ermãos Só dois Tios e uma Mãe e um primo Mais Todo umdo Não sabia o Nome dela era Sol E Nabousa Tinha sim corpos soque dimintira ela Fazia uma pessa de tiatro. Fim.

A narrativa apresentada pelo sujeito 1 segue algumas características semelhantes ao texto motivador, lido em sala de aula. Uma dessas características é o suspense. Podemos observar que o sujeito produtor de textos para dar conta da proposta vale-se da descrição. E é na descrição que o discurso materializado no conto revela saberes cristalizados na memória discursiva do sujeito, principalmente quando destaca que seu personagem está vestido de preto. No nível da memória discursiva temos a cor preta do vestuário como a cor da morte, do mal. Assim ao descrever o

[16] Alguns alunos distribuídos nas três turmas, fizeram parte da turma de 4º ano, da qual atuei como professora titular ao longo de 2012, ocasião em que desenvolvi o projeto de Leitura e produção de textos que culminou em uma coletânea de textos dos alunos, material que também constitui o corpus empírico para este trabalho, quando posto em comparação com os textos produzidos agora, no 6º ano.

personagem como aquele que veste preto, o sujeito produtor de textos revela seu atravessamento ideológico - preto é sinônimo de mal, logo quem veste preto pratica a maldade ou algum ato ilícito.

Ainda sobre a primeira produção textual, merece nossa atenção o nome dado à personagem: Sol. Sol é sinônimo de vida e sendo esse o nome do personagem há aqui uma relação antagônica do sujeito com aquilo que ele veste. Dessa relação antagônica, o sujeito produtor de textos revela que as aparências enganam. Esse saber é confirmado pelo desfecho da história, em que os corpos carregados na mala são de faz-de-conta.

"As aparências enganam" é um enunciado que revela a preocupação de quem enuncia, logo esta é a voz da mãe (aquela que cuida, que zela) interpelando o sujeito que tem a ilusão de ser autor de seu dizer.

Dando sequência, ao trabalho de análise, passemos ao texto produzido pelo sujeito 2:

**Sujeito 2 – Título: O leão e a leõa**

Era uma vez dois casais de leões eles se amavam muito. Um dia o leão sai pra caçar e encontrou um rato ele queria levar o rato para casa pra jantar só que o rato disse vamos conversar. E o leão disse não E o rato implorando para que o leão não o coma. O leão deixou o rato ir embora mais da procima vez que o leão o visse ia comelo.

Se passaram e o leão teve a noticia que sua mulher estava gravida e o leão pulou de alegria. E o filho dele estava cresendo e o leão estava encinando como se defender na selva. E se passaram meses e o filho do leão creseu. Um dia apareceu uns caçadores e levou o filho do leão ele tentou alcansalo mais acabou sendo baleado. O leão tentando aclamar o leão e um dia o filho do leão fez uns novos amigos quando ele tinha escapado. Eles saíram numa aventura e até que um dia chegaram na casa onde o filho do leão tinha morado o filho do leão sentiu que já estivesse ali. Ai o leão chingando o filho por que ele não tinha conhecido e o filho dele ai a leõa reconheceu que era o filho dela e eles viveram felizes para sempre.

O sujeito 2 produz um texto do gênero fábula, cujos personagens são: o leão, a leoa, o filhote de leão e o ratinho. Esta história é uma reescrita da fábula "o leão e o ratinho", de Esopo. Todavia, o que nos chama atenção é o título da história, pois, enquanto o texto original apresenta personagens que refletem a luta de classes (leão representando o poder opressor e ratinho representando o oprimido), o título atribuído pelo sujeito-produtor de texto revela um outro tipo de relação de forças, a relação entre gênero masculino e feminino.

O texto aponta características do que é ser masculino e o que é ser feminino, uma construção social de gênero que estabelece lugares/papéis sociais distintos. Assim, enquanto ao pai cabe ensinar o filho como lidar com os conflitos, como defender-se, à mãe cabe o papel de zelar pela cria.

Outro aspecto que merece nossa atenção nesse texto é o enunciado final "eles viveram felizes para sempre", o qual revela a identificação do sujeito com a Formação Discursiva do amor idealizado dos contos de fada, onde o casamento perfeito entre sexos diferentes aparece como solução para os problemas.

Como se pode observar, temos uma produção textual que aparentemente "repete" outra. Aparentemente porque na verdade há aqui um deslizamento de sentido, pois, embora a história apresente os mesmos personagens do clássico, mesmo enredo, podemos identificar outros dizeres. São esses dizeres que revelam a Formação Discursiva do sujeito escritor, a de que o casamento perfeito (aquele cujos papéis atribuídos ao homem e à mulher são sócio culturalmente definidos) supera dificuldades.

Já o sujeito 3 trabalha um texto argumentativo, conforme podemos observa a seguir:

> **Sujeito 3 – Título: Homossexual**
>
> O homossexual sofrem muito preconceito. Antigamente eles apanhavam dos machistas por causa da sua escolha sexual, mas era os gays as lesbicas nem apanhavam.
>
> Hoje em dia tem algumas pessoas de não aceitão os gays nem as lesbicas. Eles acham o que a "Bíblia" diz é o que tem de ser feito. Claro que não, as coisas evoluíram, as pessoas são o que realmente são, ninguém pode julgar ninguém por causa da sua opinião sexual essa é apenas uma opinião sexual da pessoa isso não muda o quem é ela.
>
> Todos nós somos iguais, negros, Branco, gays, lesbica, gorda, magro. Ser homossexual não é feio, feio é ser preconceituoso.
>
> Se você é gay ou lesbica se assuma não de bola pra que os outros pensam, sai das sombras e brilha. # FICA A DICA!! # Se Assuma

No que diz respeito a esse texto, temos como gênero – o artigo de opinião sobre uma questão atual: o homossexualismo e o preconceito. Assim, o sujeito-produtor de texto apresenta sua reflexão por meio de um breve apanhado histórico, apresenta assim, que o desrespeito com o diferente dos padrões tidos como "normais" pela sociedade acompanha nossa história há muito tempo. O texto também aponta que o preconceito contra homossexuais se dá de forma diferente para homens e mulheres, principalmente porque sobre esse aspecto a mulher é ignorada.

Este mesmo texto também apresenta a Bíblia como instrumento que materializa a voz do grande Outro de Lacan[17], a voz que regula e determina nossas crenças, é a ideologia cristã presente na memória discursiva do sujeito funcionando em uma relação de forças contra o preconceito de ordem sexual, de estereótipos e de raça.

É claro no texto o desejo do sujeito por posicionar-se e por essa razão no último parágrafo o sujeito-produtor de textos assume como seu o dizer de que somos todos iguais. Entretanto, ao listar o segmento de excluídos sociais, observamos que enquanto os demais termos são grafados com letra minúscula, o termo "Branco" é grafado com letra maiúscula, uma falha[18] que no nível do discurso significa muito. Assim, a letra maiúscula revela a supremacia da raça branca sobre os outros segmentos - a relação de poder é posta materializada no texto de forma incisiva.

---

[17] Segundo Žižek, o grande Outro de Lacan opera no nível do simbólico, assim "nunca interagimos simplesmente com outros; nossa atividade de fala é fundada em nossa aceitação e dependência de uma complexa rede de regras e outros tipos de pressupostos". (2010, p. 17)

[18] Segundo Pêcheux a falha em Análise do Discurso é a causa que determina o sujeito, "na medida que ela se 'manifesta' incessantemente sob mil formas", "pois os traços inconscientes do significante não são jamais 'apagados' ou 'esquecidos', mas trabalham sem se deslocar, na pulsação *sentido/non-sens* do sujeito dividido." (PÊCHEUX, 2009 p. 277).

Passemos, agora, ao texto produzido pelo sujeito 4:

**Sujeito 4 – Título: Uma noite sombria**

Em uma noite nublada tinha dois homens na rua eles encontraram uma criança sentada na causada e essa criança estava chorando eles perguntaram:

- O que houve menina

Mais ela não respondeu ai eles viram que era uma boneca e era um gravador.

Eles já comedo saíram correndo para casa já que não tinha ninguém no rio mais ai para piora começou a chover.

Eles quando perceberam que estavam perdidos se sentaram na calçada para esperar passar a chuva eles dormiram quando amanheceu eles se lembraram que tinham um celular no bolso e ligaram para a mãe deles a mãe deles atendeu e disse

- Quero que vocês peguem um pacote para mim.

-Aonde mais a gente ta perdido

-Se viram quero que pegue esse pacote nesse endereço

Eles foram chegando la viram que era uma venda eles entraram e apareceu um homem e eles disseram

-Vinhemos pegar o pacote

-A sim já vo pegar

Levaram o pacote para a mãe deles ela pediu ela abriu um sorriso ao ver que tinha no pacote

- O que tem ai

-Bolo.

No que diz respeito a esse texto, podemos perceber coincidências em relação aos dizeres do texto motivador, isto significa dizer que temos um discurso que revela ser a posição-sujeito do produtor de textos semelhante à posição sujeito de Stanislaw Ponte Preta.

Entretanto, não podemos ignorar marcas da subjetividade do sujeito produtor de textos quando ele enuncia: ...*e essa criança estava chorando eles perguntaram:/- O que houve menina?* Aqui, temos um discurso que nos revela um sujeito que se identifica com a Formação Discursiva de que o sexo feminino é frágil, necessita de proteção e por isso as mulheres choram.

Dando continuidade às análises, temos os textos produzidos pelos sujeitos 5 e sujeito 6.

**Sujeito 5 – Título: As três amigas**

Era uma vez três amigas, uma se chamava Larissa, Patricia e Eduarda, elas são muito amigas, a família das três gostam muito que elas sejam amigas. Elas andam sempre juntas, não se separam pra nada, elas são de idade diferentes a Larissa tem 14, a patrícia tem 15 e a Eduarda tem 16, elas estudam na mesma série na 8 série elas sempre estudam juntas, tem vezes que uma dorme na casa da outra, fazem até festa do pijama.

Mas a família de Larissa está com problema, a avó dela está doente, muito doente, e a família de Larissa terá que ir pra la imediatamente. Larissa ficou muito triste, pois ficará longe de suas amigas.

Passou-se um tempo (2 mesês), Larissa se mudou, mas a amizade delas não acabou, elas continuaram se falando,, por email, por telefone e Patrícia e Eduarda foram visitar Larissa. Chegou um dia em que Patricia e Eduarda foram visitar Larissa, chegaram lá e ela estava com um "menino" Patricia e Eduarda pensaram que era primo de Larissa, mas não Larissa falou para as meninas era "namorado" dela. As meninas ficaram triste, pois Larissa não iria querer voltar para a casa depois quando tudo estar bem. Passou mais dois meses, as meninas andavam só as duas Patricia e Eduarda, sem Larissa. Mas passou mais dois meses. E Larissa voltou, mas sem seu namorado, pois tinha descobrido que ele era usuário de Drogas e tinha 20 anos e Larissa só 14, e ele mentia muito pra Larissa, e ela foi e pediu desculpas para suas amigas e disse que nunca mais iria se separar delas. E dito e feito elas nunca mais se separaram. A avó de Larissa se foi morreu, Larissa ficou muito triste pois gostava muito da avó, mais Patricia e Eduarda consolaram Larissa, e com o tempo Larissa

foi esquecendo o sofrimento, e ficou as lembranças boas e foi ficando bem e as meninas nunca mais se separaram. E viveram felizes para sempre.

**Sujeito 6 – Título: Amor proibido**

Um dia dos meninos se encontrarão eles trocaram olhares por meia hora mas depois um deles deve de ir embora.

Um outro dia eles se encontraram numa festa e uma amiga deles apresentou eles um ao outro eles se apaixonaram a primeira vista.

Um deles disse a amiga:

-Eu estou apaixonado por ele!

A amiga disse:

-Mas tu não é assumido como gay.

Ele disse:

-Mas eu varia qualquer coisa pra namorar com ele.

Depois disso eles se encontraram na casa das amigas. Eles ficaram ali namorão mas não duro muito tempo pois um deles eram assumido e o outro não.

Um dia um deles quis separa por que ele não gostava de ficar nas sombras e ele já era assumido. O outro vez de se assumir pra continuar.

Ele se assumiu pros pais e eles viveram felizes para sempre.

Como podemos observar, ambos produzem narrativas que podem ser categorizadas como contos, pois os temas abordados são fatos do dia a dia, relacionados aos sentimentos de amizade e amor trabalhados pelo viés do conflito instaurado pela influência de drogas e pelo preconceito em relação à sexualidade. O que chama atenção em ambos é o desfecho "e viveram felizes para sempre" a repetição de um dizer/saber idealizado e que pertence ao mundo dos contos de fadas. Assim temos um discurso que dispõe lado a lado realidade e fantasia. Entretanto, não podemos deixar de perceber um "equívoco" no texto produzido pelo sujeito 6, quando enuncia *Eles ficaram ali namorão*(sic) *mas não duro* (sic) *muito tempo*; pois a materialidade revela o embate entre dois sentidos opostos: viver X não viver feliz para sempre. Assim, "não dura" é um dizer que aponta para o fato das relações homossexuais serem instáveis. Isso se dá porque a língua enquanto objeto simbólico, a qual revela saberes da ordem do interdiscurso - aquele que determina nosso dizer.

**Análise de textos – Gênero livre – Grupo Controle-GC**

Sobre os textos produzidos pelo GC, é possível observar que não houve tanta intimidade com os diferentes gêneros textuais Passemos, então a uma análise do primeiro texto:

**Sujeito 1 – Título: O Pinóquio do nariz pequeno**

Era uma vez um menino chamado Pinóqui dele tinha 11anos ele era muito legal porém mentiroso e havia um problema que se ele mentisse o nariz dele diminuía e já que ele mentia muito seu nariz era muito pequeno e estava uns 20 centimetros e se ele mentisse mais três vezes e o pior de tudo foi que ele mentiu e ficou sem nariz e não sentia cheiro de nada e ficou assim por uns três dias.

No outro dia ele foi dar uma saidinha no bsque e encontrou uma fada e perguntou para ela "Oi dona fada a senhora pode me ajudar?" ela responde "depende qual for a ajuda"ele falou "É assim eu minto muito e meu nariz fica pequeno e eu minto muito e ele desapareceu" ela falou "Vou te ajudar mas com uma condição se você nunca mais mentir" e ela colocou o nariz dele de novo e ele ficou feliz e nunca mais mentiu.

A narrativa apresentada pelo sujeito 1 apresenta uma tentativa de inversão de um clássico: Pinóquio. Para isso, o sujeito mobiliza o termo pequeno para se contrapor a grande, mas seus

dizeres revelam os mesmos sentidos do clássico original. O discurso revela punição para aquele que não respeita o que é convencionado pela sociedade cristã: não mentir. Desta forma, se no clássico a punição era ter o nariz crescido, de maneira visível a todos, a versão atualizada trabalha o sentido de punição como castração. O sujeito revela um ser é impedido de sentir a menos que se adeque aos padrões sociais determinados. Esta produção mantém os sentidos do texto origem, mas promove um deslizamento de sentido, o qual revela o assujeitamento ideológico ao qual somos submetidos.

Passemos, então ao segundo texto do GC:

**Sujeito 2 – Título: A bicharada em festa**

Numa floresta linda compadre Zé capivara fazia suas necessidades atrás da mais conhecida arvore o jequitibá de nome deise. Compadre oque você estava fazendo atrás de mim em, disse a frondosa arvore.

Com muita vergonha compadre respondeu é que lá em casa não tem lugar pra eu.

La na quelememso lugar chegou dona preguisa, dona ararinha, batendo um belo papo.

Ola meninas disse o jequitibá oque trás vocês aqui, olha seu jequitibá vinhemos decidir oque fazer com homem branco que destrói nossas casa.

Já sei vamos destruir a casa do homem branco, disse Zé capivara.

Não temos que fazer coisa melhor, cantar, disse a ararinha.

E todos disseram sim!

Ao observarmos este texto, podemos notar que se trata de uma fábula em que os personagens discutem sobre questões ambientais. Em meio à discussão, surge a ideia de responder aos atos de destruição do homem contra a natureza com a destruição do homem. A discussão aponta diferentes opiniões, isto é, uma diversidade de ideias que formam a sociedade, muitas vezes apontando o caminho mais fácil como solução: a passividade.

Quando os personagens dizem “sim” para a ideia da ararinha, temos um discurso que revela a cultura do comodismo, pois diante dos problemas, o mais fácil é fingir que eles não existem e deixar tudo como está.

Entre os gestos de interpretação possíveis para o texto, podemos observar que esse discurso nos mostra o quão difícil é reagir às situações de conflito que surgem em nossa sociedade.

Dando continuidade às análises, apresentamos o texto do sujeito 3:

**Sujeito 3 – Título: Amor a distância**

Tudo começou com um jogo virtual na internet, eles começaram a se gostar, e um deu o facebook para o outro, começaram a se falar por lá, a garota era insegura porque pensava que não ia dar certo e que ele não gostava dela de verdade, até que se passaram 2 (dois) dias e o garoto disse que amava ela muito, mas ela continuava insegura então disse que amava ele porque não queria se apaixonar por alguém que mora muito longe dela. Até que se passaram mais 2 (dois) dias e o garoto resolveu perguntar porque ela ainda não ainda não tinha dito que amava ele? E porque ela não tratava dele como seu namorado? Então a garota ficou confusa mais estava realmente apaixonada por ele, então ela falou que amava ele também porque realmente amava, e até hoje a garota fala com ele, e ele também sonha com isso, ela espera que algum dia tudo dê certo para eles, e que um dia eles passam se encontrar, namorar oficialmente, casar, ter uma casa, ter filhos e um cachorro. Ela e ele querem se encontrar porque se amam muito, mas nenhum dos dois pode viajar. Só pode acontecer isso com a ajuda de uma pessoa “Deus”. ah e claro seus pais.

Quanto à produção textual do sujeito 3, temos um exemplo de conto narrado em terceira pessoa. Entre os tantos aspectos que nos chamam atenção, optamos por destacar a insistente caracterização da figura feminina como insegura, e a da figura masculina como aquela que conduz e dá sustentabilidade às relações. O texto ainda revela a presença do tradicional no imaginário do sujeito em *que um dia eles possam se encontrar, namorar oficialmente, casar, ter uma casa, ter filhos e um cachorro*.

Além disso, temos a evocação de Deus como possível solução para a distância entre o par. Aqui, temos a voz do Outro de Lacan, aquele que no imaginário do sujeito determina o que pode/vai acontecer. É interessante observar que o contexto em que a história se dá é virtual, isto é, moderno, mas as concepções e crenças que circulam no meio virtual são extremamente conservadoras, com destaque para a fragilidade da mulher.

Finalizando nossas análises, apresentamos o texto do sujeito 4:

> **Sujeito 4 – Título: Meu comentário sobre a gravides na adolescência**
>
> Hoje eu vou comentar oque eu acho sober a gravides na adolescência.
>
> A gravides na adolescência deve ser muito triste porque a vida e movida de fases.
>
> Eu acho que se você tiver um filho na adolescência você vai pular fase e depois oque você estiver adulta (o) você vai querer voltar para fase de adolescência. E também complica os estudos. A gravides na adolescência faz com que a adolescência pare com os estudos e comese a trabalhar para sustentar se e seu filho por que muitas vezes nem o apoio dos pais elas (e) têm.
>
> Se bem que eu acho nos dias de hoje se uma adolesênte fica gravida não e por falta de conhecimento, coselho e preservação por que basta ligar a televisão para assistir e ouvir a gravide precosi e se devidir e as escolas fazem palestras e insinão com usar camisinha.
>
> Este foi meu comentário.

Temos na produção textual do sujeito 4, um comentário sobre a gravidez na adolescência. Nesse texto o primeiro aspecto a ser observado diz respeito à interlocução claramente estabelecida entre aquele que fala e aquele que lê. O segundo aspecto refere-se ao discurso do Outro interpelando o sujeito a dizer o que diz, como se aquelas palavras fossem suas, como percebemos em: *a gravidez na adolescência deve ser muito triste.* Ainda sobre esse discurso *outro* temos a questão da culpa quando diz que *se uma adolescente fica grávida não é por falta de conhecimento, conselho e preservação*; esse dizer nada mais é que a voz dos pais materializada no discurso do filho(a) que repete e assume como seus esses dizeres.

As análises realizadas nos revelam que os gestos de interpretação materializados nos textos produzidos pelos sujeitos alunos foram diversos entre o GE e o GC. Pois, enquanto o GE (formado por textos de alunos participantes do projeto Hora do Conto) apresentou uma variedade maior de gêneros textuais como opção de escrita o GC (formado por textos de alunos não-participantes do projeto Hora do Conto) apresentou textos-paráfrases, onde o sujeito-autor pouco se compromete com a escrita.

É válido destacar, que, embora os textos produzidos pelos alunos do GE tenham apresentado desvios na ortografia, foram esses textos que revelaram maior criatividade do sujeito produtor de textos. Temas como homofobia, preconceito, discriminação, diferenças entre gêneros, além de questões relacionadas ao dia a dia dos alunos adolescentes, conflitos típicos da idade entre os quais se destaca o conflito entre o real e a fantasia foram os principais temas abordados.

Quanto ao GC temos textos que revelam a castração[19], o assujeitamento, a passividades dos sujeitos diante dos conflitos típicos do dia a dia. Percebe-se também a dificuldade do sujeito em colocar-se como sujeito do dizer, assumindo como suas as palavras que proferem.

Nesse sentido, intento em afirmar que a escola deve ser o espaço do exercício da reflexão, espaço da (des)acomodação e por que não do conflito de ideias? É, pois, através da diversidade de pensamento que nos tornamos sujeitos críticos e ativos em nossa sociedade, formação essa prevista nos PCNs, mas nem sempre posta em prática.

**Produção de textos na sala de aula – um trabalho possível**

Este artigo buscou refletir sobre a produção textual como reflexo de um trabalho com leitura/interpretação, propostos a partir das atividades de *Hora do Conto*. Com tal objetivo, foi realizada uma pesquisa comparativa entre textos produzidos por sujeitos que participaram de um projeto de *Hora do Conto* com duração de um ano letivo (com alunos matriculados no 4º ano em 2012 – no 6º ano em 2014) e textos produzidos por sujeitos que não participaram do referido projeto ou por serem alunos de outra turma ou por terem data de ingresso posterior à realização do projeto.

Num primeiro momento, as produções textuais dos alunos do Ensino Fundamental (4º ano) foram apenas objeto de conclusão do trabalho de um ano letivo. Entretanto, no ano seguinte, comentários elogiosos proferidos por professores de diferentes áreas acerca das escritas dos alunos, participantes do projeto do 4º ano, funcionaram como mola propulsora para uma reflexão sobre a prática da leitura e da produção escrita na sala de aula. Assim, sabendo que a escola é o espaço por excelência da formação de sujeitos leitores e produtores de textos, procuramos verificar, nos textos dos alunos do 6º ano como se dá/deu o processo que antecede a materialidade discursiva – o texto do aluno.

Torna-se relevante retomar o conceito de língua aqui adotado, língua enquanto objeto simbólico pela qual o discurso dos sujeitos se materializa em textos produzindo diferentes sentidos, revelando crenças diversas, desejos e principalmente a ideologia que interpela o sujeito determinando o que ele diz sem que ao menos perceba.

É fato, a escola dá pouca importância ao que é dito - pelo sujeito - no texto e resume as aulas de Língua Portuguesa e Produção textual a exercícios de correção ortográfica e estrutura

[19] Segundo Lacan, castração é uma operação simbólica sobre um objeto imaginário. Para este autor a realidade dos seres humanos é constituída por três níveis entrelaçados: o simbólico, o imaginário e o real. (Žižek, 2010, p.16)

gramatical/textual, como se não fosse possível outro trabalho.

Assim, com o propósito de romper com práticas que já estão mais do que provadas: não são eficientes para tornar o aluno proficiente em sua língua materna, proporcionamos no espaço da sala de aula, a oportunidade de os sujeitos-produtores de textos constituírem-se como sujeitos, por meio da prática do processo de produção textual. Isso nos permitiu ouvir e valorizar seus dizeres.

É válido destacar que tudo isso também nos permitiu refletir sobre o papel do professor e das aulas de Língua Portuguesa na formação desses sujeitos.

É preciso estarmos atentos aos discursos que circulam na sala de aula, pois é nela que a criticidade é desenvolvida, é nela que se aprende a refletir e é também nela que os discursos se encontram, divergem entre si, se aproximam e se afastam, num movimento contínuo e dinâmico. Vale ainda lembrar que é para a sala de aula que a exterioridade é trazida, por meio de diferentes gestos de leitura/interpretação.

Desta forma, podemos perceber que embora fisicamente a sala de aula seja um espaço limitado, quanto à produção de sentidos e discursos é um espaço rico, amplo e diverso e que, portanto, precisa ser explorado.

A análise dos textos produzidos pelo grupo experimental – GE revelou uma maior intimidade dos sujeitos produtores de textos com os diferentes gêneros. Cada um deles optou pelo gênero textual que melhor refletiria seus dizeres: conto, fábula e artigo de opinião. Assim, foi possível perceber que os sujeitos produtores de textos desse grupo não reproduziram sentidos ditos no texto motivador lido em sala de aula, cada um deles problematizou um aspecto de nossa sociedade (relações de poder entre feminino e masculino, idealização do casamento, preconceito sexual e racial, além do confronto entre realidade e fantasia). Quanto aos textos produzidos pelos alunos do GC é possível afirmar que seus dizeres, embora subjetivos, revelam o dilema de sujeitos apáticos, castrados, pois revelam saberes cristalizados em nossa sociedade. Os sujeitos do GC não problematizam questões essenciais ao bom exercício da cidadania.

O presente trabalho, portanto, nos mostra que os alunos que participaram do trabalho com a Hora do Conto no 4º ano, hoje são mais críticos e problematizam questões importantes de nosso dia a dia, ao passo que os alunos que não passaram pela mesma experiência apresentam discursos outros e não assumem como seus esses dizeres.

Trabalhar com produção textual em uma perspectiva discursiva significa não levar em consideração somente a adequação ou não a um modelo sugerido, não examinar um texto somente por sua correção linguística, não separar os "bons" dos "maus" textos. Trabalhar com produção textual na perspectiva que adotamos significa privilegiar a produção dos sentidos, tratar os textos como discurso que revela a relação dos sujeitos com a exterioridade, com a história, com o contexto em que se inserem.

Ao final desse estudo, e alimentada pela Análise do Discurso, (re)afirmamos nossa posição inicial, a de que é preciso valorizar os alunos pelo que dizem, pelos sentidos que produzem, incentivando-os a pesquisar, ler, criticar com fundamento e produzir textos de diferentes gêneros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino***:* outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BUIN, Edilaine. A construção do sentido em textos escolares: entre versões e mediações. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Significados da inovação do ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura***:* Teoria e Prática. 9ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2002.

MALENTACHI, Débora A. e MENEGASSI, Renilson J. **A mediação do professor e a participação do aluno na produção de textos**. UEM. Disponível em: http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/damalentachi.pdf. Acesso em: 20/10/2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Luciane B. & GRANTHAM, Marilei. O processo discursivo da autoria em poemas produzidos a partir do poema-base – A Porta, de Vinícius de Moraes. **Revista Colineares**, UERN, V. 02, Nº 1, 2º semestre de 2014. Disponível em: http://periodicos.uern.br/index.php/colineares/issue/view/81/showToc> Acesso em: 15/01/2015.

ORLANDI, Eni (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____**Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

ORLANDI, Eni**. Discurso e leitura**. 9ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2012b.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi et. Al. 4ª edição. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2009.

ŽIŽEK, Slavoj. **Como ler Lacan**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

# A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DOCENTE NA ELABORAÇÃO E ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS VISANDO PRÁTICAS DE INTERAÇÃO

Letícia Berneira Cardozo (UFPEL)

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com Leffa (2003, p2), "Ninguém aprende sozinho, como também ninguém cresce, vive, sofre ou morre sozinho, estamos sempre agindo e reagindo com o contexto que nos cerca". A partir do pensamento deste pesquisador, podemos perceber a viabilidade da aprendizagem ocorrer em qualquer ambiente em que o aprendiz possa estar inserido, desde que o meio ofereça oportunidades de experienciar o que se pretende ensinar.

Quando pensamos no contexto escolar, os materiais didáticos podem ser ferramentas importantes na construção do conhecimento. Para Ferro e Bergmann (2008), os materiais didáticos devem cumprir a função de mediação no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando o professor na avaliação do progresso do aprendiz. Assim, estes recursos podem ser considerados elementos interagentes no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Paiva (2009), o professor tem hoje à sua disposição uma infinidade de materiais didáticos, filiados a abordagens diferentes. Frequentemente podemos observar que o material didático é um dos principais referenciais do professor, pois o referido material é capaz de fornecer ideias de como se planejar e ensinar diferentes tipos de conteúdo. Infelizmente, não é raro encontrar professores fortemente influenciados especialmente por determinados recursos didáticos a ponto de segui-los minuciosamente, ou então, numa tentativa de elaborar um material complementar acaba por repetir as mesmas abordagens presentes nos manuais por ele usado.

Desta forma, este trabalho visa discutir a importância do trabalho docente na elaboração e adaptação do material didático. Este trabalho propõe-se a analisar o material didático através de uma visão ecológica proposta por Van Lier (2002), isto é, tais materiais devem corresponder às metas e os objetivos do programa de aprendizagem em que o aprendiz está inserido, bem como atender às necessidades comunicativas do aprendiz. Através de uma revisão bibliográfica, este trabalho ancora-se no fato de que o material didático deve refletir o uso real que os aprendizes fazem da língua, servindo como um elemento mediador entre a língua e o aprendiz.

## 2 OS MATERIAIS DIDÁTICOS COMO ALVO DE CRÍTICAS

Primeiramente, faz-se necessário observar algumas definições sobre materiais didáticos. Segundo Tomlinson (2011), o material didático pode ser qualquer material utilizado pelo professor para facilitar o aprendizado da língua-alvo. Assim, diferentes são os elementos que podem ser utilizados pelos professores para potencializar o conhecimento do aprendiz, bem como proporcionar um maior contato com a língua-alvo.

Kitão (1998, p.1) irá definir material didático como "o centro de instrução e uma das influências mais importantes sobre o que se passa na sala de aula".[20] Embora a ideia proposta por Kitão seja relevante, muitas vezes, tais materiais não favorecem as heterogeneidades presentes no ambiente escolar. Há uma infinidade de materiais didáticos que podem ser utilizados para enriquecer o conhecimento do aprendiz, porém, é difícil encontrar atividades diversificadas que levem em consideração as necessidades e os diferentes estilos de aprendizagem presentes em sala de aula. Paiva (2010) acredita que cada indivíduo possui necessidades específicas, proficiências distintas e diferentes estratégicas de aprendizagem. O material didático, quando mal manipulado ou mal elaborado, acaba muitas vezes, limitando a criatividade, o interesse, e consequentemente, causando a desmotivação do aprendiz, o abandono da disciplina e desgosto pela língua-alvo.

Quando o assunto é a adoção de um material didático, Diniz et al (2009) se posicionará de uma forma neutra, pois tais pesquisadores acreditam que a adoção de um material didático não é por princípio nem vantajosa nem prejudicial. O grande conflito relatado pelos pesquisadores é que tal material didático, apesar da aparente tentativa de buscar inovações muitas vezes acaba por trazer abordagens e metodologias repetidas que acabam não contribuindo para um ensino efetivo e motivador.

Adotando a perspectiva ecológica de Van Lier (2002)[21] onde o ensino concentra-se em primeira instância sobre as realidades locais, Thornbury (2000) faz uma crítica ao uso de materiais didáticos, afirmando que o processo de ensinar deveria ser realizado utilizando somente os recursos que os próprios professores e alunos levam para a sala de aula. Assim, os únicos materiais didáticos que deveriam ser adotados por professores e alunos são eles mesmos e qualquer outro evento que venha a ocorrer no âmbito escolar. Ele irá afirmar que (2000, p.204):

> O Ensino dirigido à prática comunicativa deve centrar-se nas preocupações ou problemas locais das pessoas na sala, e não no mundo remoto do personagem do livro didático, nem no mundo artificial de estruturas gramaticais.[22]

Thornbury acredita que a adoção do material didático pronto não se encaixa em situações específicas de ensino. Ao utilizar o contexto natural em que os aprendizes estão inseridos, a língua emerge naturalmente das necessidades básicas do aprendiz. O único material necessário para o aprendizado é justamente a interação surgida entre os indivíduos. Assim, ao elaborar um material didático focado nas necessidades contextuais do aprendiz, o professor estará contribuindo para um

---

[20] Tradução minha: Materials are considered as the center of instruction and one of the most important influences on what goes on in the classroom.

[21] A perspectiva ecológica no ensino de línguas foca na realidade subjetiva que vários aspectos do processo de ensino-aprendizagem assumem para os participantes, e sobre a interação dinâmica entre a metodologia e contexto. Tal perspectiva nos confronta com a natureza complexa e multifacetada do ensino e aprendizagem como elas são realmente vividas em configurações específicas.

[22] Tradução minha. Texto original: Teaching- like talk- should centre on the local and relevant concerns of people in the room, not on the remote world of coursebook character, nor the contrived world of grammatical structures.

ensino que atenda às competências comunicativas, propiciando o interesse pela língua-alvo e tornando o aprendizado um elemento motivador.

De acordo com Potocky e Vilaça (2012) faz-se de extrema importância que o professor analise previamente o material que pretende utilizar com o aprendiz-alvo. Esta análise se dá a partir da observação do contexto em que o seu aprendiz está inserido, bem como da observação das possibilidades de atividades, seus pontos fracos e fortes para que assim haja uma verdadeira contribuição do material didático na prática pedagógica. Para os autores (VILAÇA, 2010, apud POTOCKY; VILAÇA, 2012, p. 952):

> A adequação do material é sempre parcial, uma vez que a grande quantidade de fatores envolvidos impossibilita que um material se "encaixe como uma luva" no contexto específico de ensino. Em outras palavras, o nível de adequabilidade expressa a menor ou maior probabilidade do material estar de acordo com os objetivos de ensino, com as características e as necessidades da situação-alvo.

Para Potocky e Vilaça (2012), o professor precisa estar consciente de que o material didático nem sempre poderá ser descartado completamente, visto que muitas atividades sempre poderão ser aproveitas ou recicladas para a aprendizagem. É de extrema importância que o professor observe, analise e modifique o material didático objetivando atender às necessidades do seu público-alvo. Agindo desta forma, o professor terá grandes chances de proporcionar um ensino de qualidade e que atenda às competências comunicativas necessárias para o desenvolvimento do aprendiz.

Ciente de toda a problemática envolvida com a elaboração e adaptação de materiais didáticos, Tomlinson (2011) postula alguns elementos fundamentais que podem propiciar o desenvolvimento de habilidades linguísticas:

a) Materiais devem atingir um impacto positivo no processo de aprendizagem: para o autor, o impacto só pode ser alcançado se tais materiais forem capazes de estimular a atenção, curiosidade e interesse do aprendiz para a realização de determinadas atividades. Tomlinson acredita que a magnitude do impacto causado ao aprendiz pode variar. Assim, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento do seu público-alvo com o objetivo de atender às necessidades de ensino.

b) Materiais devem ajudar os alunos a se sentir à vontade: Tomlinson cre que os aprendizes perdem a oportunidade de se beneficiar do que estão aprendendo devido a sentimentos de ansiedade e insegurança. Assim, o autor assegura que é da responsabilidade do professor produzir materiais que ajudem os alunos a construir um sentimento de confiança. Alunos seguros do que ocorre no ambiente escolar desenvolvem expectativas positivas na aprendizagem.

c) Materiais devem estimular uma percepção de relevância e utilidade: faz-se importante mostrar ao aprendiz a importância e a utilidade da internalização de certas habilidades e conteúdos. Tais resultados poderão ser obtidos através da aplicação de atividades interessantes, desafiadoras e que estimulem o sentimento de confiança do público-alvo para alcançar os resultados esperados.

d) Materiais devem estimular a autonomia do aprendiz: O autor assegura que materiais didáticos deveriam servir como uma ferramenta para ajudar o aprendiz a fazer o uso eficiente dos recursos, proporcionando assim, o autoconhecimento. Materiais deveriam estimular a autonomia do aprendiz através da possibilidade do mesmo escolher o foco e as atividades a serem trabalhadas, engajando-o em atividades de descoberta centradas no aluno.

e) Aprendizes devem estar prontos para a internalização dos pontos que devem ser ensinados: o sentimento de prontidão deve ser alcançado através de materiais capazes de criar situações que requerem o uso de conteúdos não ensinados previamente. Outra forma de se obter a prontidão é através do asseguramento de que os alunos já tenham ganhado o domínio do conteúdo para então ensinar uma nova matéria.

f) Materiais devem levar em consideração que existem diferentes estilos de aprendizagem: os estudantes possuem diferentes maneiras para aprender. Desta forma, os professores precisam ter a consciência de elaborar ou adaptar um material visando atingir as mais variadas formas de aprendizagem presentes em sala de aula. Para isso, faz-se importante a utilização de recursos visuais, auditivos e cinestésicos, por exemplo.

g) Materiais devem levar em consideração que os efeitos positivos da instrução podem sofrer atrasos: professores devem estar cientes de que nem sempre o estudante aprenderá uma nova estrutura de forma repentina e passará a usá-la corretamente. Justamente por possuir diferentes estilos de aprendizagem, os alunos muitas vezes não se sentem seguros e prontos para a utilização de determinada estrutura e acaba precisando de um tempo para intenalizar o conteúdo. Assim, Tomlinson assegura que os materiais necessitam reciclar as instruções e propiciar uma frequente e ampla exposição do que se pretende instruir visando diminuir os impaco.

h) Materiais devem expor os aprendizes para o uso autêntico da língua: materiais podem propiciar exposição a autêntico input através das instruções para a realização das atividades e através dos textos e falas que podem estar inclusos no material. O input deve variar em estilo, modo e propósito, além de ser rico em características presentes em discursos reais. O material deve

estimular a interação entre os aprendizes e o conteúdo, evitando assim de que o aprendiz seja mero receptor de conhecimentos.

i) Materiais devem proporcionar aos alunos a oportunidade de usar a língua para alcançar propósitos comunicativos: o autor defende a ideia de que os professores ofereçam oportunidades de uso da língua e não somente o treino de estruturas muitas vezes observadas em sala de aula. A oportunidade de uso real da língua pode gerar a emergência de novas estruturas, a negociação de significados e de estratégias.

Pode-se perceber que Tomlinson nos oferece algumas diretrizes que podem ser incorporadas ao longo do processo de formação dos aprendizes e que podem facilitar o processo de instrução. Tais diretrizes só poderão ser aplicadas com êxito se o professor conseguir observar e compreender os sinais emitidos pelo seu público-alvo. A partir destes sinais, o professor terá condições de elaborar ou adaptar um material didático focado nas especificiades do seu aprendiz.

A observação das diretrizes propostas por Tomlinson nos leva a perceber que tal visão de ensino está focada nas necessidades locais dos indivíduos. Esta percepção está ligada ao que chamamos de ecolinguística. A perspectiva ecológica de acordo com Couto (2013, p. 11) "vê a língua como uma teia de inter-relações (interações)". Para o citado autor, tais interações ocorrem no contexto do sistema linguístico, assim a ecolinguística nada mais é do que o estudo das interações verbais que se dão nos ecossistemas linguísticos. Van Lier (2000) enxerga a ecolinguística como uma maneira de entender e construir o legado construído por Vygostky que também postulava que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento se dava através da interação entre os indivíduos.

A seguir, deter-se-á sobre o paradigma ecológico, bem como a elaboração de materiais didáticos visando atingir as especificidades do público-alvo.

## 3 UMA VISÃO ECOLÓGICA DE LÍNGUA

De acordo com Van Lier (2000), o campo da ecologia é datado desde a metade do século XIX. O termo foi criado pelo biólogo alemão Ernst Haeckel com o objetivo de se referir à totalidade de relações de um único organismo com vários outros organismos a partir do contato entre eles. Haugen (2001) comenta que a língua era vista como um organismo vivo nos escritos do século XIX, pois podia-se associar a língua com alguns estágios observados em um organismo: línguas nasciam, se desenvolviam e também eram extintas.

Seguindo os ideias de Vygostsky, onde a língua se desenvolve através das trocas comunicativas, Tudor (2003) concebe uma perspectiva ecológica de língua através da exploração de ensino e aprendizagem focado no contexto dos aprendizes envolvidos no processo. Tudor enfatiza

que esta perspectiva focaliza os diversos fatores contextuais que podem influenciar o ensino e a aprendizagem do aluno. Para Tudor (2003, p. 6):

> A perspectiva ecológica concentra-se em realidades reais como são experienciadas em contextos particulares. Isto implica que o ensino ea aprendizagem de línguas são sempre vividas "localmente", nas especificidades de uma dada situação, tomada de decisão[23].

Para o autor, a visão ecológica nos permite focar em nosso objeto de estudo – a língua – em situações reais, cotidianas de uso que podem ser vivenciadas em um determinado ambiente. Esta perspectiva ganha destaque justamente por levar em consideração as especificidades do seu público-alvo, pois ela adota uma visão de ensino a partir das experiências enfrentadas pelo aprendiz. A visão ecológica contribui para que o aluno se sinta inserido em determinado conteúdo, além de abolir o famoso mundo artificial das estruturas gramaticais tão criticado por Thornbury anteriormente.

Segundo Van Lier (2000, p.252), "quando tratamos de ensino e aprendizagem, a linguagem emerge de atividades semióticas"[24], isto é, o ambiente nos fornece recursos que permitem o engajamento do indivíduo em atividades significativas. O aprendiz deixa de ser um mero receptor de informações e passa a atuar nas trocas comunicativas com os demais interagentes. Para o autor (2000, p.252):

> Para a perspectiva ecológica, o aluno está imerso em um ambiente cheio de significados em potencial. Esses significados se tornam disponíveis gradualmente, à medida que o aluno passa a agir e a interagir com o ambiente. A aprendizagem não é uma migração gradativa de significados para dentro da cabeça do aluno, mas sim o desenvolvimento de formas cada vez mais eficazes de lidar com o mundo e seus significados.[25]

Conclui-se que a perspectiva ecológica pode ser definida como o estudo de uma língua através das interações com o ambiente e o contexto de uso. Compartilhamos de um código de linguagem que é determinado principalmente pelas circunstâncias locais de utilização. O grande desafio dos professores e dos pesquisadores é justamente entender como se dá este processo de emergência de uma língua e de significados, levando em consideração as características do meio, as oportunidades de aprendizagem para a partir destes elementos poder criar estratégias pedagógicas significativas.

## 4 INTERAÇÃO E ELABORAÇÃO E ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS.

---

[23] Tradução minha: The ecological perspective focuses on actual realities as they lived out in particular contexts. This implies that language teaching and learning are always lived out "locally", in the specifics of a given situation, decision making.

[24] Tradução minha: In terms of learning, language emerges out of semiotic activity.

[25] Tradução minha: From an ecological perspective, the learner is immersed in an environment full of potential meanings. These meanings become available gradually as the learner acts and interacts within and with this environment. Learning is not a holus-bolus or piecemeal migration of meanings to inside of the learner's head, but rather the development of increasingly effective ways of dealing with the world and its meanings.

A maneira como um docente tende a ensinar está intimamente ligada a um método. Este método é geralmente determinado por uma lista de objetivos que visam alcançar as competências necessárias a um determinado grupo-alvo. A figura abaixo (figura 1) demonstra como um currículo pode ser elaborado a partir de princípios geradores de estratégias que podem ser adotadas em ações pedagógicas.

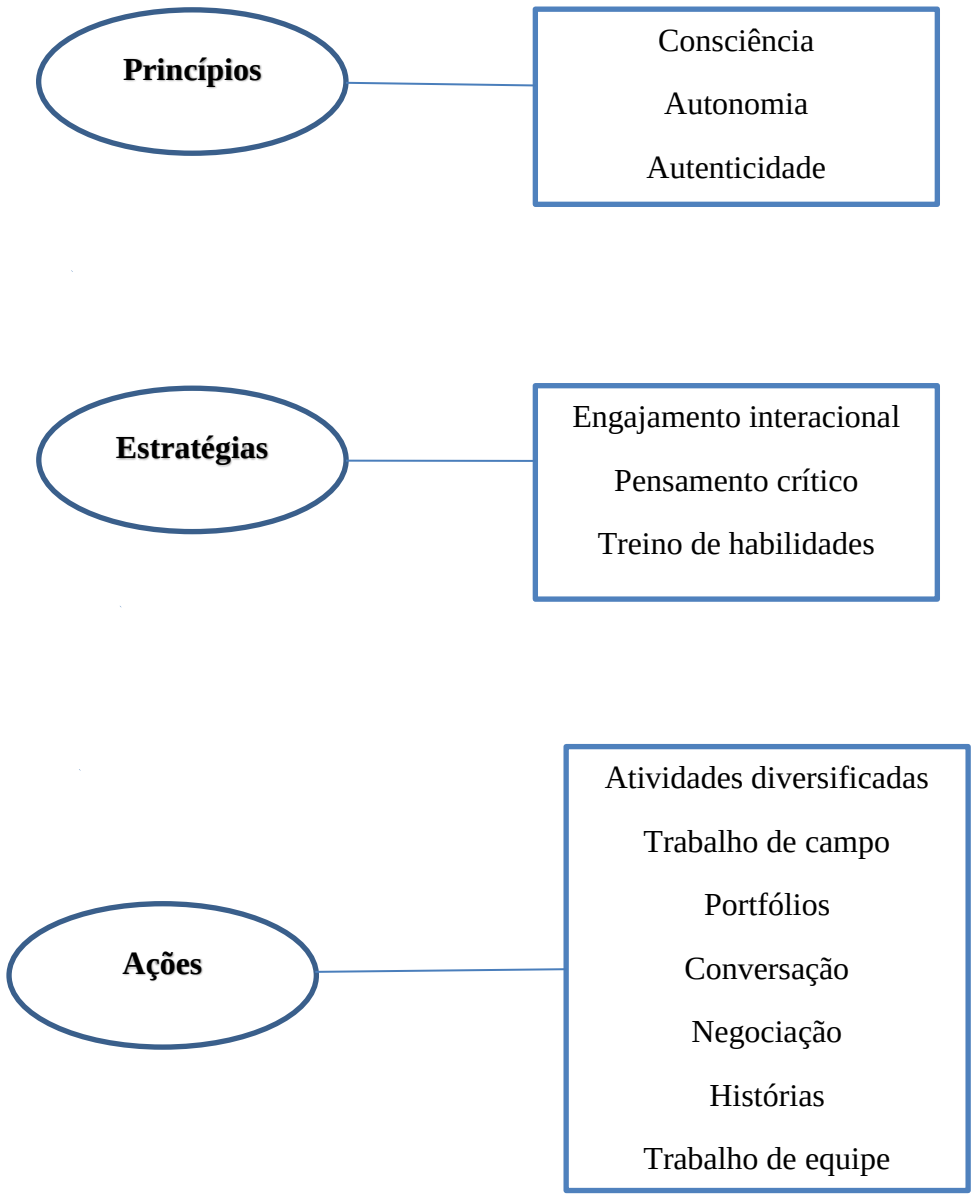



*Figura 1: Desenvolvimento de materiais didáticos*

De acordo com Van Lier (1996), os princípios de consciência, autonomia e autenticidade permitem aos docentes a criação de materiais autênticos e criativos e focados nas necessidades locais. Estes princípios podem ser adotados não só para o ensino de língua materna, mas também para o ensino de línguas estrangeiras/ adicionais.

Para o pesquisador, a aprendizagem só se efetiva se podemos relacionar determinado saber com algum conhecimento prévio. A este princípio damos o nome de consciência. O processo de aprendizagem está relacionado com as conexões que fazemos entre as novas estruturas que estamos trabalhando com as estruturas já existentes na mente. O que é de total desconhecimento do aprendiz e que ele não consegue ligar a conhecimentos anteriores, torna-se um saber de difícil acesso, visto que ele não tem subsídios para apoiar o novo saber.

O princípio da autonomia para Van Lier postula que o ato de ensinar nem sempre implicará na aprendizagem. Na melhor das hipóteses, o ensino pode incentivar ou guiar o aprendiz para alcançar determinados objetivos. O desejo pelo conhecimento deve surgir do aprendiz e deve ser motivado por causas naturais, ou seja, pela curiosidade de aprender ou então por razões específicas, ligadas a alguma intencionalidade.

O princípio da autenticidade está relacionado com a produção de materiais didáticos. O autor considera como materiais autênticos qualquer recurso preparado para causas de ensino e retirado do meio em que o aluno está inserido. Além disso, tais recursos devem expressar os anseios que o professor alcançar na aprendizagem do seu público-alvo.

Estes três princípios quando aplicados aos planos de ensino são responsáveis pela criação e gerenciamento de estratégias. O aluno consciente do seu aprendizado buscará o engajamento em situações de interação. As trocas comunicativas serão importantes para o despertar da autonomia, do pensamento crítico do aprendiz, o treinamento de estruturas previamente estudadas, garantindo assim, a oportunidade de vivenciamento de experiências.

Para a obtenção destas estratégias, o professor deverá lançar mão de atividades, recursos autênticos e ações capazes de impactar positivamente nas competências do indivíduo. Essas atividades podem ser desenvolvidas através de portfólios, conversação, negociações, trabalhos coletivos, bem como trabalhos de campo, onde os aprendizes lidam com um determinado evento local.

Sendo assim, a adoção de uma visão interacionista na elaboração de materiais didáticos permite ao professor o desenvolvimento de um profissional mais consciente das realidades do seu público-alvo. Além disso, esta perspectiva possibilita o surgimento de um profissional autônomo e autêntico na criação de seu próprio material didático, possibilitando assim, o desenvolvimento das mesmas habilidades em seus alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procura apontar a importância da elaboração e adaptação de materiais didáticos visando práticas interacionais. A adoção da perspectiva ecológica oferece ao ensino de línguas um ponto de vista alternativo, onde o ensino se concentra no contexto em que o uso da língua e o ensino da língua estão situados.

Faz-se importante reforçar a importância de se construir recursos didáticos que provoquem a interação dos sujeitos. De acordo com Moran (2012), a aprendizagem só se efetiva quando interagimos com os indivíduos e com o mundo. Essa interação permitirá a internalização dos conteúdos, o pensamento crítico e a emergência de novos saberes.

Finalmente, cabe ao docente observar as especificidades apresentadas pelo seu público-alvo. A partir desta observação, o profissional precisa estar preparado para elaborar e até mesmo modificar o material didático quando necessário. Estas ações podem contribuir não só para promover a interação dos aprendizes, mas o principal, despertar o interesse pela aprendizagem e consequentemente, tornar o ensino mais motivador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


COUTO, Elza Kioko Nakayama Nenoki do. **Ecolinguística**: Um diálogo com Hildo Honório do Couto. 1. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

DINIZ, L.M, STRADIOTTI, L.M, SCARAMUCCI, M.V.R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de Português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Mercado das Letras: São Paulo, 2009.

KITAO, K. **Selecting and developing teaching/learning materials.** The Internet TESL Journal, **1998.**

FERRO, J; BERGMANN, J.C.F. **Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira.** Curitiba: Ibpex, 2008.

HAUGEN, E. **The ecology of language**, in A. Fill and P. Mühlhäusler (eds.), The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment, Continuum, London, 57–66, 2001.

LEFFA, Vilson J. *(Org.).* **Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** 2. ed. Pelotas: Educat, 2003.

MORAN, José M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PAIVA, Vera Lúcia M. de Oliveira. **História do material didático de língua inglesa no Brasil**. In: DIAS, R e CRISTOVÃO, V. L. L (orgs) **O livro didático de Língua estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p.17-56

PAIVA, Vera Lúcia M. de Oliveira. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas, SP, 3ª Edição: Pontes Editores, 2010.

POTOCKY, Lana Cristina. VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. "O livro didático de língua estrangeira, História, avaliação e importância". In: **CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 4, 2012. Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Anais. (Online). Rio de Janeiro: CNLF, 2012. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/084.pdf> Acesso em: 20 de agosto de 2015.

THORNBURY, S. **A Dogma for EFL. IATEFL Issues**, 153, 2. 2000.

TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

TUDOR, I. **Learning to Live with Complexity**: towards an Ecological Perspective on Language Teaching. System31, 1, 1-12, 2003.

VAN LIER, L. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: KRAMSCH, C. **Language acquisition and socialization**. New York: Continuum, 2002. P.140-164.

VAN LIER, L. **Interaction in the language curriculum: awareness. Autonomy & authenticity**. London: Longman, 1996.

VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In J. Lantolf (ed), **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

# A MATERIALIZAÇÃO DO IMAGINÁRIO UFANISTA EM UMA TATUAGEM

Naiara Souza da Silva (LEAD/UCPEL)
Stella Aparecida Leite Lima (LEAD/UFPEL)

## 1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Este texto visa a refletir, no âmbito da Análise de Discurso (AD) de tradição pecheuxtiana, sobre o imaginário que perpassa a representação de um sujeito gaúcho acerca do estado do Rio Grande do Sul (RS). Este sujeito, afetado por um imaginário social acerca dos valores de seu estado, materializa um discurso ufanista em seu corpo, por meio de sua textualização na tatuagem.

A tatuagem, a nosso entender, deve ser considerada como um texto portador de discursividade. Sendo assim, compreendemos que na textualização de uma *tattoo* materializam-se discursos e é esse processo de significação, de construção/formulação de sentidos que nos interessa. Tratando-se do presente trabalho, nosso objeto de investigação refere-se à tatuagem da bandeira do RS, materializada no corpo do sujeito citado num contexto sócio-histórico específico, a Semana Farroupilha.

A leitura que fazemos diz respeito aos efeitos de sentidos que ressoam na tatuagem em questão, na medida em que emergem sentidos relacionados ao imaginário de um Estado singular, construído ao longo do tempo e, que ainda se mostra presente na tatuagem do sujeito. Conforme Silva (2014), trabalhar com a interpretação de uma tatuagem não se trata de desvendar um sentido único, ao contrário, trata-se de observar os modos como, ao marcar a própria pele, o sujeito produz sentidos por meio da textualização da *tattoo*.

No entendimento de Pires (2001), a tatuagem funciona como um registro, e esse funcionamento ultrapassa a questão estética. Utilizando-nos de suas palavras, "o indivíduo que a adquire, transfere para ela a memória de um fato ou de uma situação. A lembrança, que antes habitava na memória, ou em determinados objetos externos ao corpo, agora é incrustada a pele" (PIRES, 2001. p. 98). Essas lembranças, a nosso ver, constituem os sentidos e eles, por sua vez, são perpassados pela historicidade[26] que cada desenho (*tattoo*) carrega num determinado momento sócio-histórico. Portanto, consideramos que a construção do sentido de uma tatuagem não é sistêmica e sim, subjetiva, e o gesto de se tatuar, é um gesto de interpretação, pois o sujeito sempre está instado a interpretar.

Ferreira (2012) acredita que na sociedade contemporânea, a tatuagem exerce papel na construção do sujeito, constituindo signos identitários, cuja finalidade expressa socialmente singularidade, partindo de uma ilusória escolha pessoal. Ainda segundo ela, a *tattoo* reflete características biográficas do sujeito que pratica o gesto.

[26] Na AD, interessa-nos trabalhar com a noção de historicidade e não, com a noção de história do ponto de vista cronológico. Isto porque importa observar o modo como a história se inscreve nos processos discursivos e, não sua linearidade. Nessa perspectiva, a historicidade reafirma a relação constitutiva entre linguagem e exterioridade.

Por um mesmo viés, Orlandi (2004) escreve que a prática da tatuagem faz parte de um "ritual" de "inscrever letra na pele", nele está "a escolha do motivo até o lugar em que é feita. Isso passa, segundo um tatuador, por um gesto primitivo, de uma relação originária consigo mesmo e com o mundo; [...] é uma forma de dar mais poder ao corpo" (p. 119). De acordo com a autora, muitos são os fatores motivacionais para o sujeito "depositar" um desenho na sua pele e, este é um movimento interessante e sintomático, pois mostra que o corpo passa a ser entendido como um texto.

Em outro texto, a mesma autora (2012a) retoma a tatuagem como um processo de individua(liza)ção do sujeito que se tatua. Esse processo de individua(liza)ção decorre, no seu entendimento, da necessidade do sujeito de individualizar seu corpo no/do corpo social, por meio do gesto simbólico-histórico de inscrever a letra na pele.

Nesse caminho, se bem entendemos as três autoras mencionadas, é pertinente escrevermos que a tatuagem estabelece um campo de significação que compreende o próprio corpo do sujeito como um espaço, uma região de sentidos escritos na pele, produzindo efeitos de sentidos próprios a determinadas condições políticas e ideológicas. Assim, ao tratar da tatuagem, no presente trabalho, compreendemos que existe um imaginário sobre o gaúcho que rege o funcionamento do gesto do sujeito de se tatuar, e este gesto, produz alguns efeitos de sentidos interferindo tanto na sua identidade quanto nos processos de individua(liza)ção.

Recorrendo a Orlandi (2012a), podemos complementar escrevendo que é através do corpo que cada sujeito pode "desempenhar seu desejo de reconhecimento como reconhecimento de seu desejo e de seu ser" (p. 193). Os dizeres transbordam dos *outdoors*, como um excesso de linguagem o tempo todo visível ao sujeito, para o próprio corpo resultando num excesso de marcas visíveis e necessárias para a afirmação de si.

No ponto de vista de Ernst-Pereira (2004), o desejo do sujeito é

> "o desejo do corpo e do outro, corpo exposto ao olhar desse outro e, por isso, (com)figurado e (re)configurado incessantemente, pois é a partir desse olhar que a identidade e a subjetividade se estabelecem. Na realidade, o "eu" é uma produção imaginária que se cristaliza a partir da imagem que o sujeito tem de seu próprio corpo e de auto-imagens refletidas para ele por outros, e isso se dá através do simbólico (p. 2).

Nessa perspectiva do corpo como objeto submetido à linguagem, é que pensamos sua constituição e seu funcionamento, pois nessa linha teórica, o corpo não é conceituado como uma dádiva da natureza, e sim o resultado de uma construção, sendo ele interpelado assim como o sujeito. Orlandi (2012b), quando trabalha a questão do corpo, diz que "enquanto corpo empírico, ele é apenas carne. Todavia, quando o corpo é produzido em um processo de significação, onde trabalha a ideologia, ele é corpo simbólico, chamado de *corpodiscurso*" (p. 85).

Consideramos então, diante a reflexão aqui realizada, o *corpodiscurso* do sujeito tatuado, sua materialidade significativa e os efeitos de sentido produzidos enquanto corpo de um sujeito assujeitado à ideologia e ao inconsciente, e também, determinado historicamente. É inscrito numa Formação Discursiva (FD), que o sujeito singulariza seu corpo, individualiza-se pelo gesto de se tatuar, materializando os saberes dessa FD em seu próprio corpo. Dito de outra maneira, é na FD que o sujeito constrói sua identidade e que o sentido adquire um efeito de evidência.

Relacionando ao sujeito tatuado com a bandeira do RS, compreendemos que se trata de um sujeito inserido numa FD, interpelado pelos saberes oriundos dessa FD, cujos sentidos que emergem do interdiscurso relacionam-se à valorização e à idolatria ao Estado, ou seja, nessa FD perpassa uma Formação Ideológica (FI) com pressupostos entendidos por nós, como ufanistas. Nesse contexto, o sujeito tatuado textualiza tais saberes em seu próprio corpo, resultando na tatuagem da bandeira do RS.

Esta tatuagem nos causou estranhamento, por se referir a um desenho de uma bandeira da época da revolução, materializada na contemporaneidade, no período da Semana Farroupilha. Nesse ínterim, nos questionamos: que bandeira é esta, que imaginário perpassa a representação dessa bandeira e da representação do gaúcho, e que efeitos de sentidos emergem na leitura desta *tattoo*?

Para um possível efeito de resposta aos questionamentos acima, recorremos ao estudo de Petri (2004) na busca da compreensão da questão do imaginário sobre o gaúcho e, o que este imaginário social influencia no funcionamento do imaginário do sujeito quando no gesto de se tatuar e nas possíveis interpretações da sociedade leitora.

## 2 A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO GAÚCHO

Primeiramente, acreditamos necessário explicarmos o que estamos entendendo por imaginário. Na AD, entendemos que o funcionamento dos processos discursivos ancora-se nas formações imaginárias, conforme as orientações de Pêcheux (1990/2010)[27]. Ou seja, "os mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos de formações imaginárias. Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, [...] mas suas imagens que resultam de projeções" (ORLANDI, 2012c, p. 40). Portanto, esse mecanismo imaginário produz imagens dos sujeitos e também, do objeto do discurso, num contexto específico.

Nessa perspectiva, procedemos, ainda que breve, às considerações de Petri (2004) sobre a representação do gaúcho. Esta representação, segundo o estudo da autora, é da ordem do imaginário social (construído e instituído), pois, "existem formações imaginárias que regem as relações do

[27] A formatação desta bibliografia está disposta na seguinte ordem: 1990 refere-se a sua 1º edição/2010 refere-se à edição que estamos utilizando no estudo. A partir deste momento, poderão ser encontradas no presente texto referências dispostas nesse modelo.

gaúcho consigo mesmo, com o mundo e com o outro" (p. 125). Nesse sentido, as acepções da designação "gaúcho" variam ao longo dos tempos, conforme recuperação/reinvenção imaginária, produzindo efeitos de sentido constitutivos de sua identidade.

De acordo com ela, há várias hipóteses da origem da designação "gaúcho" que variam desde sua origem etimológica até efeitos de sentido mais específicos, todos relacionados entre o homem e às coisas da terra. Essa relação entre o homem e a terra, construída em tempos da civilização, sofreu alteração e foi responsável pelas lutas sociais, resultando nas formas de designações.

Iniciando um breve percurso histórico, no século XVII, a entrada dos colonizadores espanhóis na região das missões, no pampa rio-grandense, introduziu novos hábitos, dentre eles o da pecuária. Os índios foram "ensinados" a trabalhar com o gado de forma civilizada, e logo, se adaptaram à montaria e à lida da pecuária, desenvolvendo armas como a lança e a boleadeira. Concomitamente a esse processo de migração, os índios foram explorados tanto pelos conquistadores bandeirantes quanto pelos catequizadores jesuítas. O rompimento, posterior, dessa "aliança trabalhista" entre bandeirantes e índios, ocasionou a morte e/ou fuga de muitos indígenas.

Conforme relato de Petri (2004), esse massacre indígena se explica porque o "homem civilizado" chega ao Brasil com o propósito de fazer história, e o nativo é visto como um ser que não tem história própria. Nesse entendimento, utilizando-nos das palavras da autora, "o nativo é tomado como integrante de um grupo social não desenvolvido, selvagem. [...] o branco sente-se a vontade para impor-se e dominar social e culturalmente, contando a história *sobre* o nativo e não *do* nativo" [grifos da autora] (p. 128). Por isso, precisamos colocar em evidência os fatos dispostos sobre essa história que representam o olhar do "outro" sobre o nativo e sobre o gaúcho, esse outro que representa o estrangeiro, que detém o poder da palavra e, através dela atribui sentidos sobre os mesmos, construindo todo um imaginário pejorativo.

Se bem entendemos a continuação do relato, com a ausência desse trabalho indígena, o gado ficou solto pelo território rio-grandense. Isto ocasionou um imaginário sobre o estado, denominando-o "terra de ninguém", despertando a curiosidade de outros habitantes de várias regiões. Dentre eles, encontravam-se os "gaúchos", aqueles advindos da região do pampa uruguaio e argentino, cuja denominação sinalizava o sentido de "bandidos" e "malfeitores" – tais sentidos foram cristalizados pelos criadores de gado e pelo serviço militar. Esse grupo social, diante de tal condição, sofreu transformações e contribuiu com o processo de miscigenação racial, o que ocasionou o rápido povoamento do estado. Nesse período, em meados do século XIX, os habitantes da Província do Rio Grande do Sul eram divididos entre os denominados "continentinos" ou "rio-grandenses" e os "gaúchos", índios, negros, numa forma de exclusão desses grupos marginalizados.

A partir das situações de guerras e revoluções, mais precisamente, a Revolução Farroupilha e a Guerra do Paraguai, ainda no século XIX, ocorre uma (re)significação da designação "gaúcho". A Revolução Farroupilha, pode ser considerada um exemplo da representação do gaúcho como livre

e insubordinado, características antes daqueles considerados marginais, advindos da região do pampa uruguaio e argentino conforme já mencionado.

Mas somente no início do século XX, essa (re)significação do imaginário sobre o "gaúcho" e consequentemente, esta designação, tornou-se representativa de parte dos habitantes do RS, pois aqueles que viviam no campo ainda eram vistos com maus olhos, ou seja, ainda emergiam do interdiscurso sentidos taxativos à designação gaúcho, àqueles sujeitos do campo. Nas palavras de Petri (2004), "são os sentidos pejorativos constitutivos da memória que impedem a identificação plena do homem do campo com a designação gaúcho" (p. 130).

Todavia, foi esse contexto revolucionário, tal como aponta a autora (2004), que contribuiu com o processo de (re)significação da designação "gaúcho", atribuindo-lhe novos efeitos de sentido e apagando aqueles sentidos pejorativos, num movimento entre o lembrar e o esquecer próprio da memória discursiva. Nesse sentido, este período sócio-histórico, é marcado pela (re)construção do imaginário social de um povo que é resultado das disputas territoriais e das miscigenações. O rompimento com o velho, assim, produziu um efeito de evidência ao novo sentido, um sentido relacionado ao heroísmo, nos levando a acreditar (ilusoriamente) que a designação "gaúcho" está liberta de sua conotação taxativa.

Este novo efeito de sentido para a designação "gaúcho", é reforçado pelo discurso literário e pelos aparelhos estatais, como a escola e os museus, que idealiza o gaúcho como figura heroica. Não se trata mais de um sujeito à margem, conforme salienta Petri (2004), mas de um sujeito representativo com o qual todo grupo social se identifica. Enfim, a designação "gaúcho" ganha outro funcionamento no interior da FD, bem como o discurso produzido sobre ele.

A partir do século XX, considera-se gaúcho todos os habitantes do RS, no meio rural ou no meio urbano, consolidando uma formação imaginária que os destaca das demais regiões do país, por suas características formidáveis, tais como: coragem, labuta, honestidade, honra, patriotismo, companheirismo, hospitalidade etc.

É nesse contexto sócio-histórico que situamos a nossa pesquisa e que trazemos a tatuagem em pauta, na medida em que enfatizamos a questão da constituição do sentido, seguindo o legado pecheuxtiano – o sentido não existe em si numa relação de transparência com o significante. Pêcheux (1988/2009) escreve que, "o sentido [...] não existe em 'si mesmo' [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)" (p. 146). Nessa perspectiva, as palavras ou, pensando no nosso objeto de estudo, a tatuagem, adquire sentido em referência à FD em que o sujeito está inscrito, e os sentidos podem mudar segundo a posição sustentada pelo sujeito que os empregam.

Relacionando à tatuagem da bandeira do RS, os sentidos são atribuídos em consonância aos saberes que estão no interior da FD, na qual o sujeito que se tatuou está inscrito, em outras palavras,

o sujeito é interpelado a atribuir sentido à tatuagem pela FD que, na linguagem, representa a FI que lhe subjaz. O sentido, assim, é constituído em cada FD, nas relações que tais palavras ou *tattoos* mantêm com outras palavras-*tattoos* da mesma FD ou de outra. Por isso, pensamos no sentido como resultado de um processo discursivo, onde podem ou não ser atualizados na rede de formulações possíveis, de acordo com a condição de produção e a posição-sujeito em que o sujeito tatuado se inscreve.

Cabe, agora, apresentarmos a tatuagem que tanto no referimos:

Sequência discursiva (SD)[28]:

Figura 1 – Fotografia da tatuagem da bandeira do RS do sujeito tatuado[29]. Foto tirada em: 04/06/2015

Como podemos observar, essa SD, exemplifica a relação não objetiva do sujeito com seu corpo porque os sujeitos, assim como os sentidos, se constituem concomitantemente por processos em que interferem a ideologia, o inconsciente, a memória e o imaginário.

Nesse viés, acreditamos que a análise se faz importante, na medida em que através dela, podemos compreender o imaginário sobre o gaúcho e sua pátria que condiciona o sujeito e o incita a produzir sentidos, no caso, por meio do gesto de se tatuar, construindo/reproduzindo em seu corpo discursos textualizados na tatuagem da bandeira do RS.

Conforme já salientado, este sujeito é afetado por um imaginário social acerca dos valores de seu Estado, consequentemente, o discurso se (re)produz a partir desse imaginário. Segundo os pressupostos da teoria a qual nos filiamos, "o imaginário faz necessariamente parte do

[28] Trabalhamos a noção de sequência discursiva (SD) como denominou Courtine (1981/2009) em sua tese. Segundo o autor, a SD, metodologicamente, é representativa de uma série de outras sequências que possuem similaridade no funcionamento discursivo em análise.

[29] Essa fotografia foi tirada do site de rede social "Facebook", na data de 4 de junho de 2015. O link completo não será disponibilizado para não comprometer o usuário da conta. Além do mais, na AD não nos preocupamos com o sujeito empírico, mas com sua posição-sujeito.

funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não brota do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder" (ORLANDI, 2012c, p. 42).

Com base nos estudos de Petri (2004), entendemos que, na contemporaneidade, o imaginário que perpassa a FD que ela denomina de Formação Discursiva Gaúcha[30], é de um gaúcho-heroi, ou seja, os sentidos constituídos nessa FD, nas condições de produção atuais, são relacionados às qualidades positivas desse sujeito gaúcho. Utilizando-nos das palavras da autora, efetiva-se "uma formação imaginária que destaca esse grupo social e regional por suas características mais elogiáveis" (PETRI, 2004, p. 134).

O sujeito tatuado, então, inscrito nessa FD, no momento da Semana Farroupilha – festividade promovida durante o mês de Setembro, em referência ao dia 20 de setembro, dia que os farroupilhas, liderados por Bento Gonçalves, venciam o confronto da Ponte da Azenha e entravam na Província de Porto Alegre. Iniciou-se, dessa forma, a mais longa guerra do território brasileiro, a Revolução Farroupilha, que resultou na declaração de independência do Estado, com novos pressupostos sociais e políticos –, textualiza sentidos na sua pele, como uma forma de identificação aos pressupostos dessa FD. Trazendo as considerações de Ferreira (2012), a tatuagem é marca de identidade que reflete as características biográficas do sujeito, dito de outra maneira, ancoradas na AD, a tatuagem manifesta uma posição-sujeito que significa em relação ao contexto sócio-histórico e a FD, ou seja, é uma tomada de posição do sujeito tatuado que se identifica com os saberes da FD que valorizam o gaúcho.

Congruente a isso, o sujeito faz uso da tatuagem como forma de dar mais visibilidade ao seu corpo, mais poder tal como propõe Orlandi (2004), ou também como forma de individualizar-se do social (ORLANDI, 2012a). Nesse aspecto, acreditamos que o funcionamento de individualização pode se dar de duas maneiras, de um lado, o sujeito se tatua para individualizar seu corpo, desejando visibilidade, de outro lado, o sujeito se tatua com a bandeira do RS para se individualizar, juntamente com outros sujeitos gaúchos, do país, numa forma de idolatria ao Estado, como estado singular, único e superior aos demais estados brasileiros.

Nesse caminho, acrescentamos o que escreve Pires (2001) sobre a tatuagem, considerando-a um registro onde os sentidos são perpassados por uma historicidade. Sendo assim, ao textualizar a bandeira do RS, mais precisamente, a bandeira farrapa, na Semana Farroupilha, o sujeito salienta sentidos relacionados aos ideais revolucionários, produzindo efeitos de sentido, recuperados pelo viés da memória discursiva, relacionados ao gaúcho rebelde. Este sentido é (re)siginificado pelo

[30] Salientamos que a denominação "Formação Discursiva Gaúcha" foi dada por Petri no ano de 2004, tratando-se dos sujeitos habitantes do Rio Grande do Sul, enfatizando a construção/instituição da imagem do gaúcho ao longo dos tempos. Neste trabalho, fazemos referência a essa FD tratando-se dos pressupostos ideológicos e à imagem do gaúcho tal como propõe a autora, porém ressaltamos que não generalizamos a delimitação da FD para todos os sujeitos habitantes do RS, mas para a parte que se identifica com os pressupostos ufanistas que circulam nessa FD.

sujeito tatuado na medida de que rebeldia não se aproxima a sentidos pejorativos, como nos séculos XVII e XVIII, mas reafirma a ideia de insubordinação à Federação, colocando seu Estado como pátria, como nos séculos XIX e XX, marcados por guerras e revolução.

O sentido atribuído pelo sujeito tatuado a sua *tattoo*, conforme a leitura que fazemos, realçam o discurso ufanista dos gaúchos, silenciando outros que já significaram. Orlandi (2012c) nos lembra que, "as relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras" (p. 83). Nesse sentido, cabe-nos pensar o que foi dito sobre a origem do gaúcho e o que não pode ser dito na FD em que o sujeito tatuado está inserido, no contexto histórico-social da contemporaneidade, mais ainda, a Semana Farroupilha. Talvez, podemos relacionar esse silenciamento do gaúcho enquanto bandido e malfeitor, ao fato de que os sentidos que perpassam a FD "gaúcha" são sentidos positivos e, não negativos/pejorativos. Pois considerar esses sentidos pejorativos colocaria em pauta o imaginário sobre o gaúcho bom e patriota, construído ao longo dos tempos.

Cazarin (2005), parafraseando Sercovich (1997), escreve que, "o imaginário discursivo não se explica através de uma determinada realidade, e sim como se derivando de determinados interesses sociais" (p. 140). Se bem entendemos essa citação, podemos escrever que os interesses que constituem a FI do RS incitam a cristalização de saberes patriotistas, pois considerar sentidos antagônicos seria desfazer a evidência histórica. Nesse processo discursivo de atribuição de sentidos, observamos, assim, a presença do político, enquanto relações de força, em especial quando o sujeito tatuado produz um discurso de grandeza de seu Estado, atestando o orgulho de ser gaúcho.

Diante do exposto, salientamos o fato de que o sentido da tatuagem não existe "em si mesmo", pois é determinado pelas posições ideológicas presentes no processo em que é produzido. Nessa perspectiva, entendemos que o sentido da tatuagem da bandeira do RS não está unicamente no seu desenho, mas aquém e além dele, pois na sua construção/formulação/textualização interferem o imaginário, o inconsciente e a ideologia.

## 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como um efeito de fechamento do texto, esclarecemos que a leitura que fazemos é uma possibilidade dentre outras que podem ser produzidas, dependendo dos efeitos de memória que nelas sejam mobilizados. Lembramos e retomamos, em cada estudo, que as tatuagens são gestos simbólicos materializados no corpo de sujeitos que podem produzir múltiplos sentidos. Essa constatação torna-se possível, na medida em que entendemos a questão da constituição do sentido, seguindo o legado pecheuxtiano.

Não acreditamos na transparência da linguagem e, por conseguinte, em uma interpretação objetiva, porque os sentidos podem ser sempre outros, o que não significa que eles possam ser qualquer um e que todas as interpretações sejam equivalentes. Isto é, é preciso reconhecer que os

sentidos são construídos historicamente por um sujeito inserido numa FD específica, ocupando um determinado lugar social, em que tais sentidos são necessários à manutenção da ordem estabelecida socialmente, aquela que legitima os pressupostos ufanistas em relação ao estado do Rio Grande do Sul, estabelecendo relações desiguais de poder das demais regiões brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


CAZARIN, Ercília. **Identificação e representação política**: uma análise do discurso de Lula. Ijuí: Unijuí, 2005.

ERNST-PEREIRA, Aracy. Corpo e Sujeito: "efeitos" dos cosméticos. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero**. n. 6, 10 a 13 de ago., 2004. Santa Catarina. Anais do evento, 2004.

FERREIRA, Débora. O corpo como texto: análise discursiva da escrita no corpo. **Eventos Pedagógicos**. n. 1, v. 3, abr., 2012. p. 138-146.

ORLANDI, Eni. Textualização do Corpo: A escritura de si. In: **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 119-128.

_____. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a. p. 187-197.

_____. Processos de significação, corpo e sujeito. In: **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b. p. 83-96.

_____. Sujeito, história, linguagem. In: **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012c.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso** (1975). Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988/ 2009.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD – 69). In: **Por uma análise automática do discurso**. 4. ed. Tradução de Bethania Mariani et al. Françoise Gadet e Tony Hak (orgs.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990/2010.

PETRI, Verli. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário**: da representação do mito em 'Contos Gauchescos', de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em 'Porteira Fechada', De Cyro Martins. 2004. 332 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, mai., 2004.

PIRES, Beatriz. **Piercing, implante, escarificação, tatuagem**. O corpo como suporte da arte. 2001. 229 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, nov., 2001.

SILVA, Naiara. **Tatuagens**: sujeitos e sentidos. 2014. 153f. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas – UCPEL. Pelotas, dez., 2014.

# A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO NO ÂMBITO DO PIBID LÍNGUA PORTUGUESA DA UFRGS: UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Alexandre Ferreira Martins (UFRGS/UC)
Kaiane Mendel (UFRGS)

## 1 INTRODUÇÃO

Tradicionalmente relegada ao status de fechamento da etapa de determinado período – como o fim de uma unidade didática, de um trimestre ou do ano letivo – a avaliação constitui-se também como um tópico de debate colocado em segundo plano, no que diz respeito a contextos de formação de professores. Diferentes teorias, métodos de ensino e formas de planejamento são importantes pautas, mas nem sempre dão conta da reflexão acerca da avaliação, que, afinal, desencadeia fortes impactos no processo de ensino-aprendizagem; isso significa dizer que a forma como se dá a avaliação gera os mais diversos efeitos retroativos nas salas de aula. Posto que se identifica uma ausência de diálogo sobre esse assunto, a avaliação, mesmo em contextos de ensino que se dizem adeptos de práticas inovadoras, acaba por retomar velhas práticas de ensino. Tendo em vista o quadro contextual aqui exposto, coloca-se em questão a discussão que se delineará ao longo desta comunicação: como a avaliação é e pode ser compreendida na iniciação à docência?

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que busca incentivar alunos de diferentes licenciaturas a atuarem no contexto da rede pública de ensino. O subprojeto Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desenvolve ações orientadas não apenas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas também pelos Referenciais Curriculares da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (RCs). Os referidos documentos oficiais, ancorados em uma perspectiva bakhtiniana, assumem, direta ou indiretamente, uma filiação marxista, tendo em vista que as ideias linguísticas do chamado Círculo de Bakhtin encontraram esteio em um ramo dos estudos linguísticos em profusão na primeira metade do século XX: a filosofia da linguagem, de raiz essencialmente marxista. O resgate das reflexões soviéticas desvela, pois, a preocupação dos estudiosos da linguagem com a nova configuração das salas de aula brasileiras. Com base em tais documentos, as unidades didáticas elaboradas pelos bolsistas devem fornecer ao aluno um espaço para a construção de conhecimentos no contato com a língua em uso e na reflexão linguística, por meio de atividades que privilegiam a leitura e a escrita, a partir das quais o aprendiz possa se expressar e se sensibilizar relativamente à noção de interlocução não restrita à díade autor-leitor. Sendo assim, as unidades didáticas componentes de um Projeto Pedagógico que esteja em conformidade com a teoria dialógica da linguagem devem, necessariamente, fornecer os subsídios para que um estudante da Educação Básica compreenda a organização da comunicação nas diferentes esferas da atividade humana, qual seja, na forma de

gêneros do discurso. Há um esforço, nesse sentido, de se promover a educação linguística, entendida aqui como

> (...) o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, possibilitam-lhe adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos (BAGNO; RANGEL 2012, p. 233).

A avaliação das unidades didáticas desenvolvidas, portanto, deve estar em consonância com tal concepção de ensino a que o subprojeto do PIBID se propõe, já que a avaliação se constitui como uma prática decisiva para o entendimento do aluno sobre quais aspectos do processo de ensino-aprendizagem o professor mais valoriza. Partindo de tais questionamentos, inculcados pela disciplina *Avaliação e Educação Linguística* (oferecida sob caráter eletivo aos alunos do curso de Letras da UFRGS), elaborou-se, como trabalho final desta, um manual de avaliação direcionado aos atores envolvidos no subprojeto Língua Portuguesa do PIBID da referida instituição de ensino. Ainda que nesse contexto a avaliação não seja uma atividade obrigatória dos bolsistas, a necessidade de uma proposta de reflexão teórico-metodológica, como a aqui empreendida, justifica-se por se tratar de um Programa que visa à formação de professores, uma vez entendida a avaliação como uma prática inerente às diferentes instâncias dos processos de ensino e de aprendizagem.

O presente trabalho inicia apresentando as motivações responsáveis pela elaboração do referido manual de avaliação, além da explanação acerca do modo como este material foi estruturado. A seção seguinte detém-se na avaliação de textos escritos, apresentando uma proposta de avaliação elaborada a partir de um Projeto Pedagógico já aplicado por bolsistas do subprojeto. Por fim, delineiam-se algumas conclusões sobre o trabalho empreendido.

## 2 CONSTITUIÇÃO DO MANUAL: MOTIVAÇÕES PARA PENSAR A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO NO PIBID

O curso de Licenciatura em Letras da UFRGS, em particular, apresenta uma carência de reflexões que contemplem a questão da avaliação no ensino quer de língua materna, quer de adicional. A arquitetura curricular dessa graduação prevê a prática docente apenas nos últimos semestres do curso, quando os licenciandos precisam desenvolver Projetos Pedagógicos a serem aplicados na Educação Básica. Nesse momento, percebe-se que a avaliação não esteve presente ou pouco fora abordada nas disciplinas que compõem o currículo. Das discussões instauradas nas aulas dos estágios de docência às apresentações dos Projetos desenvolvidos nas escolas, os futuros professores manifestam a falta de parâmetros para a avaliação e frequentemente reproduzem os modelos aos quais foram submetidos em sua escolarização.

Considerando que o aluno-bolsista do PIBID divide o espaço da sala de aula com o professor regente da turma, nem todas as responsabilidades burocráticas recaem sobre o iniciante à docência, dentre elas a avaliação, etapa do processo de aprendizagem a qual o PIBID na maioria das vezes não tem acesso. Somado a isso, tem-se o fato de que os próprios objetivos do subprojeto Letras - Língua Portuguesa não mencionam a avaliação; assim, tal prática comumente não está contida nos Projetos Pedagógicos elaborados, isto é, o silenciamento acerca de reflexões que contemplem a questão da avaliação no ensino se faz presente também no âmbito do PIBID. Dessa forma, o bolsista nem sempre desenvolve a consciência do peso dessa questão para a sua atuação em sala de aula, e o ingresso no PIBID é muitas vezes o primeiro momento em que o licenciando se depara com a necessidade de avaliação, ainda que esta não seja uma atividade obrigatória.

A necessidade de empreender subsídios para pensar a avaliação no Programa se dá pelo fato de que, ao ser inserido no contexto de sala de aula, assumindo o papel de professor, o bolsista encontra-se em uma posição peculiar perante a turma; as aulas do PIBID são, na maioria das vezes, entendidas como algo diferente da aula de Língua Portuguesa escolar típica, uma vez que, ao constituírem-se por Projetos Pedagógicos com bases nos Referenciais Curriculares, as atividades centram-se na leitura e produção de textos, e não em exercícios tradicionais de memorização gramatical, por exemplo, que trabalham apenas o aspecto formal da língua. Além do fato de que o subprojeto Língua Portuguesa da UFRGS atua na Rede Estadual de Educação Básica – na maioria das vezes em escolas em que o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb) está abaixo da média nacional – não é possível generalizar as características dos contextos de inserção do PIBID. Sendo assim, somente as práticas tornam visíveis as concepções de língua e de ensino a que as turmas de atuação do Programa costumam ser submetidas, atentando-se para o fato de que o espaço de atuação dos subprojetos fica comprometido em contextos nos quais o cotidiano escolar carrega marcas de avaliação coercitiva, já que, "Se, por um lado, não aceitamos mais práticas como chapéu de burro, palmatória, castigos e punições físicas, por outro ainda é comum tolerar propostas de prova ou teste para "dar uma lição" no sentido de controlar os alunos por ameaça ou castigo" (SCHLATTER & GARCEZ, 2012, p. 154).

O entendimento dos alunos de que as aulas do PIBID são algo a parte da aula da professora regente se confirma em função de os bolsistas do Programa não realizarem provas e não atribuírem conceitos, isto é, não integrarem a avaliação, do ponto de vista formal. Em linhas gerais, os bolsistas não avaliam segundo os moldes com que os alunos estão habituados, e há uma dificuldade de se romper com o discurso escolar em torno do tema. Insiste-se, assim, na necessidade de se apresentar ao aluno uma outra visão sobre esse processo transversal a todas as disciplinas, ainda que a tentativa de desmitificação torne-se, por vezes, uma barreira quase que intransponível: ao perceberem que as atividades realizadas pelo Programa não constituem parte da avaliação formal,

os alunos, se inseridos em um contexto de avaliação como recompensa, acabam por não valorizar o trabalho realizado pelos bolsistas do PIBID.

Reconhecida a necessidade de se discutir a avaliação no âmbito do PIBID Língua Portuguesa da UFRGS, apresenta-se a seguir uma explanação do material desenvolvido, trazendo-se reflexões que traçam possibilidades de realização dessa prática nas atividades do Programa. Para isso, parte-se do pressuposto de que "[...] esta proposta não combina com provas fechadas, nas quais os alunos, só no fim do mês ou do trimestre, têm de saber prestar contas de informações memorizadas" (SIMÕES, 2012, p. 127). Assim, ao se considerar uma proposta de avaliação no PIBID Língua Portuguesa da UFRGS, entende-se que esta deve estar em consonância com a proposta de ensino a que se vincula. Nesse sentido, se as aulas ministradas pelos bolsistas do Programa são entendidas pelos alunos como "diferentes" das quais estão habituados, a avaliação precisa condizer com a concepção de língua e de linguagem que reafirma esse distanciamento das velhas práticas. Pretende-se, assim, que mais do que aos próprios bolsistas, a discussão proposta no material elaborado possa ser levada para dentro das escolas de atuação do PIBID, que, ao objetivar a articulação entre teoria-prática e universidade-escola, se coloca como um elo que permite a propagação das ideias sustentadas pelas pesquisas relacionadas a ensino.

## 2.1 Estrutura do manual de avaliação

No primeiro semestre de 2015, a profa. Dra. Juliana Schoffen ofereceu, pela primeira vez, a disciplina *Avaliação e Educação Linguística*, que vinha a introduzir os alunos do curso de Licenciatura em Letras da UFRGS a debates sobre aspectos teórico-metodológicos na avaliação, tanto em Português como língua materna quanto em línguas adicionais. Produzido ao final dessa disciplina, a qual previa que os alunos elaborassem reflexões, materiais de apoio ou propostas de avaliação, o manual sobre avaliação que se delineou consistia em uma proposta de introdução dos bolsistas do PIBID Língua Portuguesa às questões envolvendo avaliação no ensino de língua materna. Em virtude de se pretender dar concretude às reflexões teóricas apresentadas, o material detinha-se em orientar alunos-bolsistas relativamente às discussões em torno da avaliação de textos escritos, porque, em geral, os Projetos Pedagógicos postos em prática nas escolas participantes do Programa apresentam etapas de produção de textos escritos. Tendo em vista a falta de critérios avaliativos evidenciada pelos autores desse material em sua experiência como bolsistas do mesmo Programa e em uma breve pesquisa nas publicações do subprojeto Língua Portuguesa (STURM & NAUJORKS, 2011 e STURM et al, 2013), após o término da disciplina *Avaliação e Educação Linguística*, pretendeu-se resgatar exemplos de Projetos anteriormente aplicados a fim de compreender quais gêneros do discurso estavam envolvidos nas propostas colocadas em prática e como a avaliação poderia ser perspectivada a partir deles.

"Avaliação e Educação Linguística: Reflexões para o subprojeto PIBID - Língua Portuguesa" é, portanto, uma proposta orientadora sobre avaliação em língua materna que visa a atingir as práticas pedagógicas no âmbito do PIBID Língua Portuguesa da UFRGS. Para esse objetivo, o material organiza-se da seguinte maneira: na primeira parte, intitulada "Sobre o PIBID: Com a contextualização das Bases do Programa", procura-se traçar a relevância dos documentos oficiais preconizados pelo Programa, notadamente os Parâmetros Curriculares Nacionais os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul para a área de Linguagens, para a compreensão do bolsista do construto teórico desses textos no que tange às concepções de língua e de linguagem; ainda, nesse mesmo capítulo, introduz-se residualmente a importância da avaliação no planejamento didático e na aplicação das etapas previstas tomando como ponto de partida uma das políticas pedagógicas do subprojeto, os Projetos Pedagógicos, aos moldes do que apresentam os RCs.

Na segunda subdivisão, "Por que pensar a avaliação no PIBID", os autores dessa proposta de reflexão buscaram a interlocução com os bolsistas relativamente à relevância de se pensar a avaliação como um processo que precisa estar presente desde o início da elaboração de quaisquer Projetos Pedagógicos; parte-se do pressuposto de que a avaliação é um meio através do qual se pode diagnosticar, além de ser por meio dela que não apenas o professor, mas também o aluno conscientiza-se dos impactos das práticas de leitura e de escrita para o letramento dos aprendizes. Assim, delineia-se uma discussão envolvendo a avaliação no âmbito do Programa, de maneira a tornar clara a posição do bolsista, muitas vezes visto como um indivíduo cujas propostas de trabalho em sala de aula nada representam para a avaliação das aulas regulares, e problematizar a falta de uma concepção de avaliação que torne melhor compreensível o ensino e a aprendizagem de língua materna. Além disso, o capítulo intenta conduzir o aluno a uma discussão sobre a possibilidade de se pensar a avaliação como uma forma de legitimação do papel do bolsista como professor perante seus alunos; nessa medida, também é colocado em relevo o fato de o professor pibidiano representar um elo para a propagação de novas ideias entre os atores envolvidos, especialmente, para as aulas de Língua Portuguesa, estabelecendo, ao fim e ao cabo, o diálogo entre universidade e escola.

A partir desses capítulos, faz-se uma explanação acerca das modalidades de avaliação sistematizadas por Furtoso (2008), de forma a apresentar ao bolsista possibilidades de aplicação de cada uma delas – diagnóstica, formativa e somativa – ao contexto do PIBID. Defende-se, assim, a importância da avaliação diagnóstica como ponto de partida para a elaboração dos Projetos Pedagógicos, sendo uma primeira produção textual dos alunos um instrumento possível para se identificar as necessidades da turma e os encaminhamentos necessários para o trabalho do subprojeto. No que tange à avaliação somativa, o capítulo retoma a ideia de que esta é a modalidade mais recorrente – e por vezes a única utilizada –, confirmando-se o fato de que o trabalho do PIBID acaba por se configurar como algo totalmente a parte das aulas da supervisora. Sendo assim, propõe-se que as atividades realizadas pelo Programa passem também a constituir a avaliação

formal, sendo que, para isso, a avaliação formativa é referida como um caminho viável que, inclusive, vai ao encontro da proposta de ensino pressuposta pelo PIBID. No que tange à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os Referenciais Curriculares priorizam a promoção da educação linguística, isto é, fundamentam-se nas práticas de letramento a partir do contato com gêneros do discurso que circulam em diferentes esferas sociais. Sob essa orientação, depreende-se que a avaliação meramente burocrática pouco contribui para uma perspectiva de uso da linguagem. Se o que se objetiva é a formação de leitores e o desenvolvimento da autoria, a avaliação formativa é essencial no sentido de fornecer um maior retorno ao aluno. Enquanto a avaliação somativa é voltada para o produto da aprendizagem, a avaliação formativa valoriza todo o processo, o que é indispensável em uma prática de ensino de língua baseada na escrita e reescrita de textos: "Estudar língua e literatura em uma única disciplina decorre do entendimento de que, em ambas, **o centro está no texto** e ambas são fenômenos eminentemente dialógicos, frutos do trabalho de linguagem de sujeitos históricos, da ação interacional de sujeitos situados." (RCs, 2009, p. 53, grifos nossos).

Quando se estabelece o compromisso para com uma avaliação perspectivada pela noção de gêneros do discurso, um dos maiores obstáculos com os quais o bolsista do PIBID precisa lidar é a presença da redação escolar/de vestibular nas aulas de Língua Portuguesa. Essa relação delineia-se no predomínio da estrutura em detrimento do conteúdo, característica comum à grande parte das práticas de leitura e de produção de textos dos supervisores das escolas nas quais os graduandos em Letras atuam como bolsistas. Embora estejam engajados no subprojeto, no sentido de abrir as portas da escola – e das turmas onde atuam – para professores em formação, parte dos professores supervisores concentra as atividades relacionadas ao texto apenas na redação escolar, cuja regularidade enunciativa prejudica o andamento dos Projetos aplicados pelos bolsistas, uma vez que os alunos encontram dificuldades tanto nas atividades de leitura quanto nas de escrita. No que se refere à leitura, os alunos têm pouco contato com um repertório textual diverso em virtude de aulas centradas na classificação de itens gramaticais. Quanto à escrita, a redação escolar domina, em parte, as práticas da maioria das escolas onde o subprojeto Língua Portuguesa atua, o que parece traduzir uma realidade comum à Educação Básica.

Esse quadro situacional remete, na medida em que se pensa sobre o papel do aluno e o do professor, à pergunta que deveria acompanhar professores pibidianos em formação na fase de avaliação diagnóstica, anterior à inserção na sala de aula: "Como elaborar um projeto centrado no texto sem recair sobres os modelos que já predominam nas aulas de língua materna?". No referido material, propõe-se, em primeiro lugar, que um pacto pela avaliação formativa seja estabelecido entre os principais envolvidos no Programa, alunos-bolsistas, os supervisores, que ficarão responsáveis por cada grupo de alunos, e os coordenadores do subprojeto Língua Portuguesa, visto que a ausência do diálogo sobre a avaliação tem feito com que os bolsistas contribuam, supõe-se, às práticas docentes das quais tanto procuram (ou deveriam) se afastar. A elaboração exclusiva de um

Projeto pelos graduandos, com a orientação dos coordenadores do subprojeto, rompe com o diálogo entre escola e universidade quando a ideia seria a de aproximação. Nesse sentido, mesmo que o Programa vise à sua formação como professores, sublinha-se que eles necessitam de se estabelecer como uma ponte entre as reflexões sobre novas práticas de ensino e a busca por um distanciamento com relação a modelos de ensino que não mais funcionam.

Considerando-se que a atual configuração do subprojeto não é suficiente sequer à interlocução entre aluno e supervisor, propôs-se, em um dos capítulos, que as elaborações e as aplicações dos Projetos Pedagógicos fossem conduzidas na cooperação entre, principalmente, os bolsistas e os professores regentes de cada escola. Para isso, é importante que graduandos em Letras tenham consciência de que pensar a avaliação é primordial para se pensar seu papel como professores: ainda que as observações *in locu* coloque-os diante da falta de protagonismo – ou de voz – do aluno, é primordial ter-se em conta ser da responsabilidade do aluno-bolsista o afastamento relativamente a quaisquer noções coercitivas de avaliação, na medida em que, como professores em formação no PIBID, é função desses estudantes de licenciatura demonstrar que a construção de conhecimento a partir de Projetos Pedagógicos precisa preservar o funcionamento da turma como uma *comunidade colaborativa de aprendizagem* (SIMÕES, 2012). Isso significa dizer que as práticas não podem ser vistas pelos alunos das escolas como aulas acessórias/de reforço àquelas ministradas pelo professor supervisor; pelo contrário, o pacto proposto no manual sobre avaliação, para ser estabelecido entre os componentes do Programa, implica que os professores supervisores se comprometam em levar para suas próprias aulas problematizações em torno dos eixos temáticos que os bolsistas selecionam para os Projetos Pedagógicos, de maneira que as aulas regulares componham também etapas do trabalho iniciado com a proposta do Programa. Esse pacto é o primeiro passo para a integração de um olhar outro sobre a avaliação em Língua Portuguesa no contexto de iniciação à docência.

A discussão final desse material orientador diz respeito à avaliação de textos em Língua Portuguesa; para isso, estabelece-se um desvínculo em relação à tradição escolar de centrar as práticas de produção escrita na redação escolar/de vestibular e desenvolve-se uma proposta reflexiva, que toma como base a noção bakhtiniana de gêneros do discurso, a fim de orientar critérios para a elaboração de grades de avaliação de textos escritos, tendo em vista que os Projetos Pedagógicos comumente apresentam a produção textual escrita como prática predominante em sala de aula. Além disso, também é apresentado, a partir de um Projeto anteriormente aplicado, um exemplo de grade cujos critérios circunscrevem-se, especialmente, em torno da interlocução alcançada por meio de um gênero em específico.

## 3 REFLEXÃO SOBRE UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PARA TEXTO ESCRITOS

A avaliação da produção textual está implícita ao trabalho já realizado no Programa, pois, mesmo que a avaliação *stricto sensu* não faça parte das atividades dos bolsistas – isto é, mesmo que avaliar não esteja previsto nos Projetos – tal prática é realizada no sentido de que, ao trabalhar escrita e reescrita, consequentemente os bolsistas elaboram um *feedback* a respeito da produção dos alunos. O que vem sendo feito, portanto, vai ao encontro da orientação de Simões (2012) sobre a utilização de bilhetes do professor como suportes para a reescrita. Assim, o trabalho do PIBID, mais uma vez, diferencia-se das atividades de produção de texto a que os alunos estão acostumados, visto que "o erro ganhou no universo escolar um lugar de relevo. Dessa forma, avaliar passou a ser tarefa identificada como tarefa de 'correção'" (ANTUNES, 2006, p. 165). Os pareceres escritos pelos bolsistas, ao contrário, constituem-se como uma avaliação positiva, posto que se tenta ao máximo valorizar a produção textual do aluno, de modo a colaborar com sua reescrita e não apenas rotulá-lo com uma nota. A problemática se revela no fato de que essa prática nem sempre é orientada por critérios previamente estabelecidos, uma vez que, como já apresentado, a avaliação é um assunto tangenciado pelo Programa. Assim, a discussão acerca de *como avaliar* se faz necessária, na tentativa de esclarecer as dúvidas dos bolsistas e traçar pontos que precisam ser considerados em uma avaliação de acordo com a proposta de ensino defendida pelo PIBID.

O manual elaborado delineia, assim, alguns critérios possíveis para a avaliação de textos, considerando-se que ao trabalhar-se a partir da noção de gêneros do discurso, pouco – ou nenhum – sentido há em avaliar os textos produzidos com base apenas em critérios relativos a aspectos da forma da língua. A avaliação deve ser feita, portanto, sobre aspectos que colaborem com o processo de aprendizagem do aluno, uma vez que, mais do que realizar mera correção gramatical e ortográfica, espera-se que o bolsista do PIBID olhe para o texto do aluno não como corretor, mas como o primeiro dos vários leitores a que a produção se propõe.

### 3.1 A avaliação do produto final de Projetos Pedagógicos

Considerando-se a atual configuração do PIBID Língua Portuguesa, percebe-se que a avaliação das produções textuais que constituem o produto final[31] dos Projetos Pedagógicos torna-se a principal prática de avaliação posta ao alcance dos bolsistas. Nesse sentido, esta seção é dedicada a exemplificação de uma proposta concreta de critérios para avaliação de textos escritos, devido ao fato de que essa é uma necessidade identificada no Programa, o qual centra seu trabalho na leitura e produção de textos escritos. Além disso, optou-se por tal recorte por reconhecer-se que a reflexão sobre como avaliar textos é o primeiro passo para uma reformulação do diálogo

[31] O produto final é aqui concebido em alusão à proposta de sequência didática de Schnewly & Dolz (2004), percursora dos estudos posteriores, como o de Simões (2012), a partir dos quais a sequência não é mais centrada no domínio de um gênero, mas, sim, no uso da língua como prática social por meio de gêneros do discurso que contemplem esferas sociais comuns e contribuam para o gênero do discurso produzido ao final do Projeto Pedagógico. Segundo esse entendimento, o texto que se constitui como produto final dirige-se a interlocutores reais e destina-se à circulação em sociedade.

estabelecido entre universidade e escola, já que a concepção de avaliação está diretamente ligada a um processo de ensino-aprendizagem que visa a educação linguística. Assim, apresenta-se, nesta seção, uma grade de avaliação elaborada de acordo com as especificidades de um projeto já aplicado no âmbito do PIBID, de forma a propor critérios de avaliação que estejam em consonância com o trabalho realizado pelos bolsistas, para que estes, assim, possam elaborar *feedbacks* para os alunos. A estes últimos, objetiva-se fornecer, por meio dos pareceres dos bolsistas, subsídios para que possam reescrever seus textos, fazendo do momento de avaliação uma *experiência de aprendizagem* (SCHLATTER e GARCEZ, 2012).

O projeto *Relendo minha música: apropriação de conceitos para (re)escrever um conto* foi desenvolvido para as inserções nas aulas de Língua Portuguesa de uma escola estadual de Porto Alegre durante o primeiro semestre de 2015, com alunos de turmas de 1º ano do Ensino Médio, na faixa etária de 14 a 17 anos. As etapas desenvolvidas consistiram em quatro aulas de dois períodos cada, de modo a serem elaborados contos como produtos finais, que se materializaram como releituras propostas pelos alunos com base em canções escolhidas por cada um deles. Tal produto foi exposto em um "Varal de Contos", para que todos na escola pudessem ter acesso às referidas produções. Para tanto, as duas primeiras aulas foram dedicadas à preparação dos alunos para essa escrita, proporcionando-lhes o contato com releituras de diferentes obras e em diversos gêneros: canções, filmes, propagandas, poemas, contos e romances. Realizou-se, além disso, um trabalho de leitura com o gênero conto, o qual foi elencado para a tarefa de produção textual final. Assim, a partir da abordagem dos textos, discutiu-se conceitos-chave para a prática de releitura que seria realizada pelos alunos, atentando-se para questões tais como: adaptação, plágio, paráfrase, intertextualidade e paródia.

As duas últimas aulas foram reservadas para as atividades de produção textual por parte da turma; assim, após a escrita da primeira versão, os bolsistas realizaram a leitura dos textos e construíram pareceres individuais para cada um dos alunos, que, a partir de tais orientações, puderam realizar o processo de reescrita. Tal prática de pareceres para reescrita por meio de bilhetes orientadores é comum às atividades dos bolsistas do subprojeto Língua Portuguesa; como já explicitado, a avaliação formal, por outro lado, não constitui parte dos Projetos elaborados no âmbito do Programa. Nesse caso, contudo, considerando o período de um mês de aulas ocupado pelas atividades do PIBID, a professora titular da turma solicitou que o trabalho realizado resultasse em um conceito, a fim de compor a avaliação trimestral atribuída por ela aos alunos. Posto que a escola adota o sistema de avaliação proposto para o Ensino Médio pelo Governo do Estadual do Rio Grande do Sul, a avaliação das atividades desenvolvidas pelo PIBID deveria desdobrar-se em um dos seguintes conceitos: Construção Satisfatória de Aprendizagem (CSA), Construção Parcial de Aprendizagem (CPA) e a Construção Restrita de Aprendizagem (CRA).

Desprovidos de critérios pré-estabelecidos para realizar a avaliação das produções da turma, os bolsistas envolvidos analisaram comparativamente a primeira e a segunda versões dos textos, de modo a atentar para a evolução individual de cada aluno. Percebeu-se, assim, que os pareceres direcionados à primeira versão apresentaram resultados na reescrita, uma vez que, após a segunda versão, todos os textos atingiram o nível de Construção Satisfatória da Aprendizagem, garantindo ao aluno a aprovação na atividade.

Devido ao curto período de contato dos bolsistas com cada turma, práticas como a de autoavaliação ou de avaliação do texto pelos colegas foram e, de fato, são dificultadas. Dessa forma, no que tange às possibilidades de aperfeiçoamento na prática de avaliação para as quatro aulas em que se desenvolvem o referido projeto, os próprios bolsistas perceberam a necessidade de formalizar critérios que orientem seu trabalho de avaliação de textos. Elaborou-se, assim, uma grade de avaliação holística a partir de critérios que contemplam o que foi realizado durante as aulas do projeto, de forma a aproximar os parâmetros desenvolvidos ao sistema de conceitos a que a escola se filia. Como resultado, tem-se um instrumento de trabalho para os bolsistas, para que estes possam aprimorar as práticas avaliativas em aplicações subsequentes do mesmo projeto e esclarecer, para os alunos, quais os critérios elencados para tal avaliação.

| RESULTADO | DESCRIÇÃO | PARECER PARA REESCRITA |
|---|---|---|
| CSA [1]<br><br>CUMPRE A TAREFA ADEQUADAMENTE | - Realiza a tarefa, tendo em vista a comunidade escolar como seu interlocutor;<br>- Se apropria da canção escolhida, realizando uma releitura com autoria;<br>- O texto traz marcas da estrutura composicional recorrente no gênero conto;<br>- As inadequações linguísticas apresentadas não prejudicam o cumprimento da tarefa solicitada. | Reescrita para explorar mais possibilidades do gênero conto e/ou de uso de recursos linguísticos. |
| CPA [2]<br><br>CUMPRE A TAREFA PARCIALMENTE | - Realiza a tarefa parcialmente, apresentando desvios no direcionamento do texto ao interlocutor;<br>- Apresenta problemas na releitura, realizando cópia de muitos trechos da canção ou não deixando clara a relação com a obra original.<br>- O texto traz marcas de estrutura composicional do gênero conto, mas pode apresentar trechos que fogem ao que é recorrente ao gênero;<br>- As inadequações linguísticas apresentadas podem prejudicar o cumprimento da tarefa solicitada, dificultando a leitura do texto. | Reescrita para: expressar marcas de interlocução; apropriar-se da canção para realização de uma releitura autoral; aproximar o texto da estrutura composicional de um conto; reformular trechos confusos e/ou adequar o uso de recursos linguísticos aos propósitos do texto. |

| | | |
|---|---|---|
| CRA [3]<br><br>NÃO CUMPRE A TAREFA | - Não realiza a tarefa solicitada, não dirigindo seu texto ao interlocutor;<br>- Apresenta problemas na releitura, realizando plágio ou não se referindo à canção escolhida.<br>- O texto escrito não se constitui um conto.<br>- As inadequações linguísticas apresentadas prejudicam o cumprimento da tarefa solicitada, dificultando bastante ou até mesmo impossibilitando a leitura do texto. | Reescrita para refazer a tarefa e atingir os objetivos propostos. |

**Parâmetros para a avaliação de textos escritos do Projeto Pedagógico *Relendo minha música: apropriação de conceitos para (re)escrever um conto*[32]**

[1] CSA: Construção Satisfatória de Aprendizagem

[2] CPA: Construção Parcial de Aprendizagem

[3] CRA: Construção Restrita de Aprendizagem

## 4 CONCLUSÃO

O licenciando que assume o papel de bolsista de iniciação à docência coloca-se como um interlocutor privilegiado no diálogo que se estabelece entre as instâncias da Educação Básica e do Ensino Superior. Os Projetos desenvolvidos pelos PIBID Língua Portuguesa da UFRGS, motivados pela proposta dos Referenciais Curriculares, são reconhecidos pelas práticas voltadas ao letramento, distanciando-se de uma concepção de ensino de língua atrelada à memorização de nomenclatura gramatical e a textos nos moldes de redação escolar. A maneira como tem sido tratada a avaliação, entretanto, muitas vezes deslegitima o trabalho desenvolvido, uma vez que, no entendimento dos alunos atendidos, além de não "contar nota", as atividades do PIBID constituem-se como um momento à parte da aula de Língua Portuguesa.

A experiência vivida nesse contexto, somada às discussões proporcionadas pela disciplina *Avaliação e Educação Linguística*, portanto, possibilitou aos autores o desenvolvimento do manual de avaliação para o subprojeto Língua Portuguesa, explanado reflexivamente no trabalho aqui empreendido. A partir do estudo das modalidades de avaliação, entende-se que todas elas interessam às práticas do Programa, mas aponta-se a avaliação formativa como um elo possível entre as aulas da professora regente e as dos bolsistas pibidianos, buscando-se, então, o reestabelecimento do diálogo entre a universidade e a escola. Em vias de se promover a educação linguística, a avaliação não pode ser uma mera nota a constar no boletim, mas um processo que colabore para a aprendizagem do aluno e que sirva como orientadora das práticas do professor.

No âmbito do PIBID Língua Portuguesa, buscou-se, com o manual de avaliação, iniciar os atores envolvidos nas discussões aqui apresentadas. Ainda, elaborou-se a proposta de uma grade de avaliação a partir da explanação de um Projeto Pedagógico já aplicado por bolsistas do Programa.

[32] Grade de avaliação elaborada com a colaboração dos bolsistas do PIBID Débora Haag e Felipe Chevarria, com base no trabalho de Schlatter & Garcez (2012).

Dessa forma, pretendeu-se, com um exemplo concreto, fornecer subsídios para que os demais bolsistas possam elaborar critérios de avaliação para os textos escritos que se constituem o produto final dos Projetos. Ao privilegiar tal aspecto entre tantos que envolvem a prática de avaliação do ensino-aprendizagem, espera-se atender a uma necessidade identificada pelos autores, uma vez verificada a elaboração de pareceres sem a prévia definição de critérios que guiem tal prática. A proposta de reformulação acerca do que já é feito em termos de avaliação é o primeiro passo no caminho de uma avaliação formativa no PIBID; a partir da elaboração de parâmetros que correspondam aos objetivos previstos pelo Projeto Pedagógico e considerem seu desenvolvimento – isto é, o que de fato foi possível trabalhar ao longo das aulas – percebe-se a necessidade de resgatar a discussão sobre o protagonismo da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Avaliação da produção textual no ensino médio**. In: BUNZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.– Brasília: MEC/SEF, 1998.

FURTOSO, V. A. B. **Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem**: desafios na formação de professores. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Orgs). Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras. Londrina: UEL, 2008. p. 127-158.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol. 1. Porto Alegre: SEDUCRS/DP, 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIMÕES, Luciene Juliano. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

STURM, Ingrid et al. (orgs.). **Caderno pedagógico de letras**: português, espanhol e francês. São Leopoldo: Oikos, 2013.

STURM, Ingrid; NAUJORKS, Jane. **Iniciação à Docência em Letras** - Experiências. São Leopoldo: Oikos, 2011.

# A REALIZAÇÃO DA VIBRANTE SIMPLES EM LUGAR DE MÚLTIPLA EM ONSET SILÁBICO NA CIDADE DE ANTÔNIO PRADO-RS

Raquel da Costa Corrêa[33] (UFRGS)

## 1 INTRODUÇÃO

De acordo com Frosi e Mioranza (1983) a realização de vibrante simples (aroz) em lugar de múltipla (arroz) é um fenômeno comum no português brasileiro (PB) quando este sofre influência do italiano. No Rio Grande do Sul a população de descendentes de imigrantes italianos se faz fortemente presente, principalmente nas cidades da Região de Colonização Italiana (RCI).

Com base nos estudos realizados por Rossi (2000), Spessatto (2003), Bovo (2004) e Battisti e Martins (2011) formulamos a hipótese de que os homens, moradores da zona rural, pertencentes à faixa etária mais avançada aplicam mais a vibrante simples em lugar de múltipla em Antônio Prado.

O objetivo geral do presente trabalho é verificar, com base na Teoria da Variação (Labov, 2008 [1972]), a frequência da aplicação de vibrante simples em lugar de múltipla tanto em posição intervocálica (arroz) quanto em início de palavra (rua) em Antônio Prado-RS e se as variáveis sociais são mesmo mais relevantes para a aplicação da regra.

Para que fosse possível compreender e explicar os resultados obtidos através da análise de regra variável, acrescentamos uma etapa qualitativa à pesquisa. Essa etapa contém registros etnográficos feitos através de visitas à cidade. (SPRADLEY, 1979).

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Alguns estudos realizados nos últimos quinze anos apontam os falantes do gênero masculino, moradores de zona rural e de idade mais avançada como favorecedores da aplicação de vibrante simples em lugar de múltipla em cidades onde há o contato do português com os dialetos italianos. Nesses contextos, as variáveis extralinguísticas aparecem como condicionantes da aplicação da regra.

Rossi (2000) analisou a variação da vibrante múltipla, em posição intervocálica, na fala de descendentes italianos residentes em Chapecó (SC) e em Flores da Cunha (RS), quando estes fazem uso do português do Brasil. Para tal, a autora utilizou a base de dados do projeto VARSUL e chegou à conclusão de que é possível que o emprego da vibrante múltipla esteja diminuindo nas duas cidades, pois os informantes da faixa etária de 25 a 50 anos realizaram mais a vibrante múltipla do que os que possuem mais de 50 anos. Segundo a autora, isso pode ser potencializado pela escolarização, já que os informantes com mais escolaridade também privilegiaram o uso da vibrante

[33] Mestranda em Teoria e Análise Linguística, do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFRGS), bolsista CNPq, raquelpets@gmail.com.

múltipla. Quanto ao número de sílabas, única variável linguística selecionada pelo VARBRUL, as palavras dissilábicas apareceram como favorecedoras da vibrante simples.

Em 2004, Bovo analisou a realização variável da vibrante simples em contextos em que se espera vibrante (múltipla) em onset silábico, na zona rural de Caxias do Sul (RS), utilizando vinte e quatro entrevistas pertencentes ao BDSer (UCS)[34]. Assim como em Rossi (2000), as variáveis sociais foram selecionadas como muito relevantes pelo pacote de programas VARBRUL. Os resultados obtidos pela autora corroboram os resultados de Rossi (2000): condicionam favoravelmente a realização de vibrante simples em lugar de vibrante múltipla o nível primário de escolaridade (1ª a 4ª série) e a idade de 50 ou mais anos e o gênero masculino. Quanto às variáveis linguísticas, Bovo (2004) controlou a posição da sílaba na palavra (inicial, medial), o número de sílabas na palavra (monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo) e a tonicidade da sílaba (átona, tônica), das quais a posição medial aparece como condicionadora.

Uma análise mais atual da realização da vibrante simples em Flores da Cunha (RS) foi realizada por Battisti e Martins (2011) utilizando trinta e duas entrevistas sociolinguísticas do BDSer considerando informantes dos gêneros masculino e feminino, zona urbana e rural, pertencentes às faixas etárias de 18 a 30 anos de idade, 31 a 50 anos de idade, 51 a 70 anos e 71 anos ou mais. Essas características correspondem às variáveis extralinguísticas controladas na análise: gênero, Local de Residência e Idade.

Os Resultados de Battisti & e Martins (2011) apontam que o emprego de vibrante simples em lugar da múltipla em Flores da Cunha (RS) é condicionado predominantemente por variáveis sociais, confirmando o que Rossi (2000) e Bovo (2004) verificaram em Flores da Cunha e Caxias do Sul. As autoras concluem que a faixa etária mais alta, o gênero masculino e o local de residência zona rural favorecem a realização de vibrante simples. Quanto aos resultados relacionados às variáveis linguísticas as autoras afirmam que a única variável selecionada pelo programa VARBRUL foi Posição da Sílaba na Palavra, mas que apresenta fatores com resultados em torno de 0,50, tendo papel neutro[35] frente ao processo. As autoras destacam que *o fator medial é o único que apresenta valor acima de 0,5, em oposição aos outros fatores o que autoriza a afirmar o predomínio do emprego de vibrante simples em posições que não coincidam com as bordas da palavra. Essa interpretação está de acordo com o verificado por Spessatto (2003) e Bovo (2004).* (BATTISTI E MARTINS, 2011, p. 154)

[34] O Banco de Dados de Fala da Serra Gaúcha é mantido pela Universidade de Caxias do Sul e contém entrevistas sociolinguísticas coletadas em Antônio Prado, Caxias do Sul, Flores da Cunha e São Marcos.
[35] O ponto neutro corresponde ao valor de um fator que nem favorece nem desfavorece o uso da variante investigada. Em uma análise binária, este valor é 0,50. (GUY E ZILLES, 2000).

# 3 A COMUNIDADE DE FALA: ANTÔNIO PRADO-RS

Antônio Prado é uma cidade da Região de Colonização Italiana do Rio Grande do Sul e está localizada a 50km de Caxias do Sul. A cidade possui, segundo o Censo de 2010, 12.833 habitantes em 347,617 km², ou seja, 36,92 hab/km².

Por volta de 1880, período em que os tropeiros de mulas vinham de Sorocaba (SP) para o Rio Grande do Sul, veio o tropeiro paulista Simão David de Oliveira com o objetivo de comprar mulas e percebeu a chegada de muitos imigrantes italianos. Fixou-se no passo usado pelas tropas no rio das Antas entre Nova Trento e Antônio Prado e montou uma balsa para que os colonos que chegavam pudessem passar, firmando assim o Passo do Simão, facilitando o acesso a El Paese Novo (que no futuro viria a receber o nome de Antônio Prado).

Em 1885, sendo Imperador D. Pedro II, Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, ficou estabelecido que, durante o exercício de 1886/1887 fosse criado um núcleo de colonização na margem direita do rio das Antas, delimitada da seguinte forma: "ao norte, os campos de Vacaria; ao sul, o Rio das Antas; a leste o Rio Leão e a oeste, o Rio da Prata". (ASSIS, 2008) Este núcleo não tinha nome. O engenheiro-chefe Manuel Barata Góis, sugeriu que fosse dado o nome à nova colônia, do conselheiro Antônio da Silva Prado, por ter no Parlamento pugnado a favor da imigração.

O Conselheiro Antônio da Silva Prado, filho de Martinho da Silva Prado e Veridiana da Silva Prado, nasceu em São Paulo em 25 de maio de 1840 e faleceu no Rio de Janeiro em 23 de abril de 1929. Exerceu diversas atividades como Delegado de Polícia, jornalista, agricultor, entre outras. Foi Superintendente do Serviço de imigração da Europa. Possuía a Legião de Honra da França, e foi Presidente Honorário do Automóvel Clube da França e carrear vários outros títulos no Império, promovendo a vinda de imigrantes para o Brasil e a instalação de núcleos coloniais, principalmente no Rio Grande do Sul. (ASSIS, 2008)

Para Velho (2008), a instalação da colônia de Antônio Prado teve os seguintes objetivos:

- Acolher colonizadores europeus ou seus descendentes, que superpovoavam as "colônias velhas";
- Assegurar a ocupação produtiva das "Terras Particulares" da região serrana gaúcha;
- Contribuir para o "branqueamento" da raça que se formava no sul do Brasil.

Através das entrevistas sociolinguísticas de Antônio Prado, sabemos que muitas famílias frequentam a igreja católica, seja na cidade ou nas capelas, mesmo quando possuem algum tipo de restrição à postura dos padres ou da instituição. Além do fator religioso, a localidade mantém muitos costumes tipicamente italianos, como o sistema de cultivo, a estrutura familiar, os cuidados com a saúde, a vida social e a educação dos filhos, embora a maioria dos informantes perceba que

as mudanças são inevitáveis e que, principalmente os mais jovens, têm tido aspirações que não favorecem a manutenção dos usos, costumes e tradições da região. O acesso às universidades e às oportunidades de trabalho fora da cidade aumentou bastante nas últimas décadas levando muitos moradores a migrarem para outras localidades.

Os que ficam, no entanto, mantém certas práticas sociais tradicionais como frequentar a igreja, os clubes de mães, as bodegas e os jogos de cartas. Esses últimos recebem em sua maior parte, moradores do sexo masculino e de idade mais elevada, enquanto o clube de mães acolhe as mulheres.

O município realiza, periodicamente, festas voltadas ao turismo, ressaltando as características italianas da região. Muitos moradores participam da organização dessas festas, auxiliando desde o planejamento até execução do evento, seja servindo mesas ou fazendo pratos típicos. Entre as festas de maior visibilidade estão a "Noite Italiana" e a "FenaMassa". Além dos eventos, Antônio Prado visa atrair os turistas através de atrativos como casas tombadas, a Casa do Artesão, a Casa da Neni e o Museu Municipal, Centro Histórico e Artístico Nacional, as Escadarias da Fé, a Gruta Natural e a Igreja Matriz Sagrado Coração de Jesus, algumas vinícolas, entre outros.

Antônio Prado convive com a arquitetura colonial, através principalmente das casas tombadas, e com a arquitetura moderna, lado a lado, fato que demonstra, de certa forma, as aspirações dos moradores por progresso, mas ao mesmo tempo, por manter as tradições e o estilo colonial italiano que tanto atrai os turistas.

## 4 METODOLOGIA

O presente estudo é baseado na Teoria da Variação (LABOV, 2008 [1972]) e apresenta como complemento os registros etnográficos (SPRADLEY, 1979). Esses registros servem para elucidar os resultados estatísticos gerados pelo programa Goldvarb X através das informações sobre as práticas sociais (ECKERT, 2000) dos informantes de Antônio Prado.

A variável dependente a ser controlada no decorrer da pesquisa é a realização de vibrante simples em lugar de múltipla em onset silábico, tanto na posição intervocálica (arroz) quanto em inicio de palavra (rua), na fala dos moradores da cidade de Antônio Prado-RS.

O conjunto de variáveis independentes consideradas na pesquisa está agrupado no seguinte quadro:

Quadro 1 – Variáveis Independentes

| *Variáveis linguísticas* | *Variáveis extralinguísticas* |
|---|---|
| **Tonicidade da Sílaba**<br>Tônica: parreira<br>Pretônica: reúna<br>Postônica: terra | **Gênero**<br>Feminino<br>Masculino |
| **Posição da Sílaba na Palavra**<br>Inicial: roda<br>Medial: terreno | **Idade**<br>15 a 30 anos<br>31 a 50 anos<br>51 a 70<br>71 ou mais anos |
| **Número de Sílabas na Palavra**<br>Monossílaba: rã, rol<br>Dissílaba: raro<br>Trissílaba: terreno<br>Polissílaba: rigoroso | **Escolaridade**<br>1 a 8 anos: primário + fundamental<br>11 ou mais anos: médio + superior |
| | **Local de Residência**<br>Urbano<br>Rural |

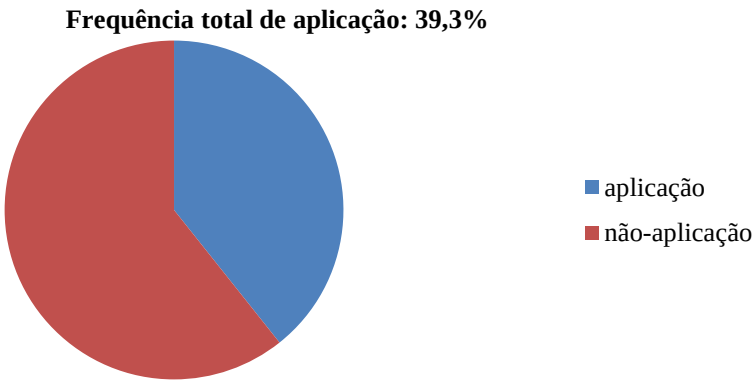
Para que fizéssemos a investigação da frequência e das variáveis que mais favorecem a aplicação da regra em questão, utilizamos entrevistas de 32 informantes do BDSer, de Caxias do Sul (UCS), considerando as seguintes características: 2 gêneros, 2 locais de residência (urbano e rural), 4 grupos etários (15-30; 31-50; 51-70; 71 ou mais anos), 2 níveis de escolaridade (1 a 8 anos, primário a fundamental, e 11 ou mais anos, médio a superior).

Os registros etnográficos foram realizados durante visita à cidade, no mês de julho do ano de 2015 e incluem três entrevistas etnográficas, observação realizada durante o jantar mensal do clube de mães, além de anotações feitas durante conversas informais. As questões abordadas nos registros etnográficos giram em torno das diferenças entre zona rural e urbana, diferenças entre faixas etárias, histórias sobre a infância e adolescência das informantes, atividades de lazer e trabalho, turismo em Antônio Prado, eventos realizados na cidade, demandas políticas e sociais, entre outras.

## 5 RESULTADOS

Em um total de 2.120 contextos, 834 apresentaram aplicação de vibrante simples (39,3%) enquanto 1.286 apresentaram aplicação de vibrante múltipla (60,7%) em entrevistas de 32 informantes de Antônio Prado (RS) constantes no BDSer.

Gráfico 1 – Frequência total de aplicação de vibrante simples em Antônio Prado




Em comparação com os estudos realizados na região, especificamente em Caxias do Sul (BOVO, 2004) e em Flores da Cunha (BATTISTI E MARTINS, 2011), que apresentaram, respectivamente, resultados de 44% e 46% de aplicação da regra, Antônio Prado apresenta menor frequência de aplicação de vibrante simples em lugar de múltipla. No entanto, se compararmos esse resultado com o resultado obtido por Azeredo (2012) em Flores da Cunha, utilizando os dados do BDSer, Antônio Prado apresenta maior frequência de aplicação (39,3%) do que Flores da Cunha (31%).

Esse resultado pode estar relacionado ao fato de que os habitantes de Antônio Prado, por viverem em uma cidade menor que Caxias do Sul e Flores da Cunha, precisam estudar e trabalhar fora da cidade (geralmente Caxias e Porto alegre) e/ou trabalhar em grandes indústrias da região, sendo necessárias viagens e contato com pessoas de fora da RCI-RS.

O programa Goldvarb X selecionou as variáveis Escolaridade e Local de Residência como as mais relevantes para a aplicação de vibrante simples, demonstrando que pessoas com maior nível de escolaridade e moradoras da região urbana, ou seja, as que mais têm contato com pessoas de fora da cidade e com o português padrão aplicam menos a regra.

Os moradores de zona rural apresentam frequência maior de aplicação de vibrante simples e dessa região muitos jovens, e até mesmo adultos, têm saído em direção à região urbana de Antônio Prado ou região para estudar e trabalhar. Como exemplo temos a família do informante 3 das entrevistas etnográficas, em que todos os membros da família saíram da zona rural em direção à zona urbana de Antônio Prado e de Caxias do Sul. O casal deixou a linha Gumercindo e o trabalho na colônia para trabalhar e morar na zona urbana de Antônio Prado, enquanto os filhos foram estudar em Caxias e se estabeleceram nessa cidade. A perspectiva de uma vida menos difícil e trabalhosa e a certeza de que o trabalho na cidade garantiria um salário ao final de cada mês levou a família a decidir pela mudança. A informante afirma ter sido extremamente difícil a transição devido ao medo que tinha da mudança, mas que hoje não voltaria para o interior de forma alguma.

Os costumes e tradições trazidos pelos imigrantes italianos no século XIX parecem estar sendo, cada vez mais, substituídos pelos costumes atuais, o que influencia na mudança linguística.

Foi possível observar, com base nos registros etnográficos, que tanto a zona urbana quanto a zona rural vêm passando por uma modernização constante. O trabalho na colônia já não é o mesmo devido à informatização e à evolução das máquinas. O que antes se fazia manualmente, hoje pode ser feito através de técnicas mais seguras e rápidas. O informante número 3 das entrevistas etnográficas afirma que antigamente os pais ensinavam aos filhos o trabalho na colônia, hoje os filhos ensinam aos pais, pois têm acesso à internet que proporciona o acesso às informações sobre novas técnicas, além de estudar fora. As primeiras gerações de filhos de imigrantes italianos radicados no Rio Grande do Sul não tinham acesso à educação e à interação social com os centros urbanos. A inexistência de um sistema abrangente de educação fez com que os filhos de imigrantes tivessem apenas rudimentos alfabetização, razão porque poucos sabiam ler, escrever e contar. Havia a necessidade de trabalhar para a sobrevivência. O estudo era visto como atividade não lucrativa e, por isso, era aceito e promovido apenas quando houvesse folga nos serviços da lavoura. Hoje, o estudo é visto como uma oportunidade de obter um emprego que ofereça melhores condições de trabalho e a garantia de um salário no final do mês, conforme relatou a informante número 3 na entrevista etnográfica: "*Como que deu uns dois ou três anos mal, a gente tentou comprar um terreno aqui, devagarzinho vim pra cá e os filhos queriam estudar, só que não tinha como, não tinha um ônibus, não tinha nada.*

As tabelas a seguir apresentam os resultados das variáveis Escolaridade, Local de residência, Gênero, Faixa etária, Número de Sílabas na Palavra e Posição da Sílaba na palavra, conforme seleção realizada pelo programa Goldvarb X. É possível perceber que o emprego de vibrante simples em lugar de múltipla em Antônio Prado (RS) é condicionado predominantemente por variáveis sociais, confirmando o que os estudos de Bovo (2004) e Battisti e Martins (2011) verificaram em Caxias do Sul e em Flores Cunha, respectivamente.

Tabela 1 - Escolaridade

| Fatores | Aplicação/total | Frequência | Peso Relativo |
|---|---|---|---|
| Primário-fundamental | 659/1059 | 62% | 0.75 |
| Médio-superior | 175/1061 | 16% | 0.25 |
| Total | 834/2120 | 39% | |

Input: 0.350 significância: 0.016

O resultado obtido para a variável Escolaridade vai ao encontro do resultado de Bovo (2004) considerando que foi selecionada pelo programa como sendo a variável que mais favorece a

aplicação de vibrante simples em lugar de múltipla e que os níveis mais altos de escolaridade apresentam frequência bem mais elevada que os níveis menores.

Esse resultado já era esperado devido ao fato de que os informantes com maiores níveis de escolaridade estão mais expostos ao português padrão e à realização de vibrante múltipla, principalmente no ambiente escolar ou acadêmico. Grande parte dos informantes de Antônio Prado que possui os maiores níveis de escolaridade cursa ou cursou faculdade em Caxias do Sul ou em outro centro urbano. Após a conclusão dos estudos, a maioria passa a trabalhar nas zonas urbanas da região, mantendo contato com falantes que utilizam predominantemente a vibrante múltipla. Ao longo dos períodos escolar e acadêmico, os falantes desenvolvem, provavelmente, maior consciência metalinguística.

Tabela 2 – Local de Residência

| Fatores | Aplicação/total | Frequência | Peso Relativo |
|---|---|---|---|
| Rural | 578/1162 | 50% | 0.61 |
| Urbana | 256/958 | 27% | 0.36 |
| Total | 834/2120 | 39% | |
| Input: 0.350 | | | significância: 0.016 |

O fator Zona Rural condiciona a aplicação de vibrante simples, confirmando a nossa hipótese baseada em estudos anteriores como o de Battisti e Martins (2011) realizado em Flores da Cunha.

O ambiente Rural restringe a convivência a familiares e vizinhos da mesma capela, através de práticas sociais como as festas religiosas, o trabalho na roça, e a fala bilíngue português-dialetos italianos. Os moradores da região rural de Antônio Prado frequentam a zona urbana apenas quando necessário, para usufruir de serviços bancários ou médicos, por exemplo.

Tabela 3 – Gênero

| Fatores | Aplicação/total | Frequência | Peso Relativo |
|---|---|---|---|
| Masculino | 520/1162 | 45% | 0.56 |
| Feminino | 314/958 | 33% | 0.42 |
| Total | 834/2120 | 39% | |
| Input: 0.350 | | | significância: 0.016 |

Embora os pesos relativos girem em torno de 0,50 e a diferença não seja numericamente expressiva, são os homens que aplicam mais a regra em Antônio Prado, confirmando a hipótese baseada na revisão bibliográfica que apresenta, de maneira recorrente, o gênero masculino como favorecedor da aplicação de vibrante simples em lugar de múltipla na região da RCI-RS.

Tabela 4 – Faixa Etária

| Fatores | Aplicação/total | Frequência | Peso Relativo |
|---|---|---|---|
| 31-50 | 333/677 | 49% | 0.59 |
| 51-70 | 201/539 | 37% | 0.47 |
| 15-30 | 120/359 | 33% | 0.43 |
| 71 ou mais | 180/545 | 33% | 0.44 |
| Total | 834/2120 | 39% | |

Input: 0.350 significância: 0.016

A Faixa Etária 31-50 favorece a aplicação de vibrante simples em Antônio Prado, enquanto as outras faixas desfavorecem, não confirmando a hipótese de que os informantes de idade mais avançada favoreceriam a aplicação da regra, conforme os resultados de estudos anteriores realizados por Bovo (2004) e Battisti e Martins (2011) na região.

Esse resultado pode ter ocorrido devido ao fato de que pelo menos dois dos oito informantes que compõem as células da faixa etária mais avançada (71 ou mais) apresentaram hipercorreção.

Além disso, através dos registros etnográficos foi possível perceber que as faixas etárias mais avançadas costumam participar de muitas atividades de lazer em Antônio Prado e fora da cidade. Os clubes de mães têm como membros muitas mulheres de mais de 50 anos de idade e o clube das vovós tem membros homens e mulheres – essas em maior quantidade – de mais de 60 anos. Esses grupos frequentam aulas de ginástica, palestras, passeios e viagens, entre outras atividades que facilitam o contato com outras variedades e com o português padrão.

Outro fator que deve ser considerado para interpretação dos resultados obtidos para Faixa Etária é que temos, entre os informantes do BDSer, pessoas que exerceram atividades que propiciam o uso do português padrão e o contato com outras variedades lingüísticas. Compõem o corpus pessoas que já exerceram cargos em secretarias da prefeitura de Antônio Prado, em igrejas da região, entre outras atividades.

Tabela 5 – Número de sílabas

| Fatores | Aplicação/total | Frequência | Peso Relativo |
|---|---|---|---|
| Trissílabo | 355/828 | 43% | 0.53 |
| mono/dissílabo | 381/924 | 41% | 0.51 |
| polissílabo | 98/368 | 27% | 0.40 |
| Total | 834/2120 | 39% | |

Input: 0.350 significância: 0.016

O resultado ilustrado na tabela acima demonstra que, em Antônio Prado, os vocábulos formados por três sílabas favorecem moderadamente a aplicação da regra em relação aos outros fatores, porém, os pesos relativos estão muito próximos ao ponto neutro.

Azeredo (2012) também obteve, tanto com os dados do VARSUL quanto com os dados do BDSer, os vocábulos trissílabos como favorecedores da aplicação da regra, sendo que, com os dados do VARSUL, os números são muito semelhantes aos encontrados em Antônio Prado na presente pesquisa, estando em torno do ponto neutro.

Tabela 6 – Posição da Sílaba na Palavra

| Fatores | Aplicação/total | Frequência | Peso Relativo |
|---|---|---|---|
| Inicial | 574/1426 | 40% | 0.52 |
| medial | 260/694 | 38% | 0.45 |
| Total | 834/2120 | 39.3 | |

Input: 0.350 significância: 0.016

Os valores giram em torno do ponto neutro, assim como os valores apresentados por Battisti e Martins (2011), no entanto, em Flores da Cunha a posição medial favorece levemente a aplicação de vibrante simples com peso relativo de 0.53, enquanto em Antônio Prado a posição inicial aparece como levemente favorecedora com peso de 0.52.

Em Caxias do Sul, Bovo (2004) obteve peso relativo mais elevado (0.61) demonstrando que a posição medial condiciona o uso de vibrante simples na zona rural de Caxias.

## 6 CONCLUSÃO

Através da Análise de Regra Variável verificamos a frequência de aplicação de vibrante simples em lugar de múltipla em onset silábico na cidade de Antônio Prado (RS), 39,3%, e confirmamos algumas hipóteses: Os fatores Zona Rural e Gênero Masculino favorecem a aplicação da regra variável em questão.

A variável Faixa Etária apresentou resultados que não confirmam a hipótese de que os falantes de faixa etária mais elevada aplicam mais a regra. Através das informações obtidas sobre as práticas sociais dos informantes, analisando as entrevistas sociolinguísticas e os registros etnográficos, sugerimos possíveis motivações para o resultado apresentado em relação à essa variável.

Observamos que alguns informantes apresentaram hipercorreção, principalmente entre os mais velhos. Além disso, alguns informantes exerceram atividades que propiciam o uso do português padrão e o contato com outras variedades linguísticas. Compõem o corpus pessoas que já exerceram cargos em secretarias da prefeitura de Antônio Prado, em igrejas da região, entre outras atividades. Os registros etnográficos mostram que as pessoas de faixas etárias mais elevadas costumam participar de muitas atividades de cultura e lazer dentro e fora da comunidade. O Clube de Mães e o Clube das Vovós promovem aulas de ginástica, palestras, passeios e viagens, entre outras atividades que facilitam o contato com outras variedades.

Nessa etapa, devido ao resultado obtido para a variável Faixa Etária, não é possível fazermos afirmações sobre mudança linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, L. I. O. **Início de Antônio Prado**: que os anos passem, mas que a história não fique calada. In: BACCARIN, O.; GUZZO, D. B; BARROSO, V. L. M. (orgs). Raízes de Antônio Prado. Porto Alegre: EST, 2008.

AZEREDO, Priscila Silvano. **A troca da vibrante por tepe em onset silábico**: uma análise de variação e mudança linguística na comunidade bilíngüe de Flores da Cunha (RS). Porto Alegre, 2012, UFRGS. Dissertação de Mestrado.

BATTISTI, E.; MARTINS, L. B. *A realização variável de vibrante simples em lugar de múltipla no português falado em Flores da Cunha (RS)*: Mudanças Sociais e Linguísticas. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n.42, p. 146-158, 2011

BOVO, N. M. P. **A variação da vibrante e o seu valor social**. Caxias do Sul: UCS. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional), Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura Regional, Universidade de Caxias do Sul.

CARBONI, F; MAESTRI, M. **Raízes Italianas do Rio Grande do Sul 1875-1997**. Passo Fundo: UPF, 2000.

DE BONI, L. A. (orgs). **A Presença Italiana no Brasil**. V.1. Porto Alegre: EST, 1987.

ECKERT, P. **Linguistic variation as social practice**. Malden/Oxford: Blackwell, 2000

FROSI, V. M.; MIORANZA, C. **Dialetos italianos**: um perfil lingüístico dos ítalo-brasileiros do nordeste do Rio Grande do Sul. Caxias do Sul: EDUCS, 1983.

GUY, G.R.; ZILLES, A. M. S. **Sociolinguística Quantitativa**: instrumental de análise. São Paulo, Parábola, 2007

IBGE. **Informações Gerais**. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/23E19>. Acesso em: 17 de setembro de 2015.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo, Parábola, 2008.

MELLO, H. ALTENHOFEN, C. V; RASO, T. **Os Contatos Linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2011

ROSSI, A. A variação da vibrante múltipla no interior da palavra lexical na fala de descendentes italianos das cidades sulinas Chapecó/SC e Flores da Cunha/RS. **Working Papers em Linguística**, UFSC, n.4, p. 54-69, 2000.

SPESSATTO, M. B. **Linguagem e Colonização**. Chapecó: Argos, 2003.

SPRADLEY, J. P. **The Ethnographic Interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979

VELHO, A. Antônio Prado: três momentos importantes da sua história. In: BACCARIN, O.; GUZZO, D.B; BARROSO, V. L. M. (orgs). **Raízes de Antônio Prado**. Porto Alegre: EST, 2008.

# CONHECENDO OS SURDOS: UM FACILITADOR NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES

Márcio Aurélio Friedrich[36]

## 1 INTRODUÇÃO

Os surdos enfrentaram e ainda enfrentam diversas barreiras na sociedade pela falta de compreensão das pessoas em relação à surdez. Muitas situações constrangedoras poderiam ser evitadas na vida dos surdos, se as pessoas tivessem mais informações sobre quem são, como vivem e qual a sua língua. Este estudo apresenta, portanto, algumas questões relacionadas às pessoas surdas e à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, a sua língua natural.

O objetivo deste artigo é apresentar alguns pontos da vida das pessoas surdas, que é a comunicação com os ouvintes. E, para isto, utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica, trazendo pontos específicos que poderão ampliar o conhecimento das pessoas em relação à temática deste estudo.

Com isto, pretende-se que através da integração entre teoria e prática, muitos obstáculos e ruídos poderão ser eliminados da sociedade, permitindo maior fluidez no ir e vir dos surdos por onde transitam.

Uma das maiores dificuldades encontradas na vida das pessoas surdas é a falta de comunicação nos espaços por onde circula. Muitas vezes a falta de comunicação inicia dentro da própria família e se estende para todos os outros lugares onde ele necessita ir. Todavia, a comunicação não pode ser um obstáculo, pois a partir do momento em que se está aberto a aprender, é necessário ser capaz de aceitar as diferenças.

A convivência com a diversidade gera mudanças no comportamento de uma sociedade. Com as possibilidades da comunicação entre surdos e ouvintes, através da interação e do uso da Libras, e para que estas mudanças efetivamente ocorram, deverá acontecer uma adaptação das pessoas ouvintes que não tenham conhecimento desta língua, visto que ela é oficial no País desde o ano 2002, através da Lei 10.436 (brasil, 2002).

Segundo Terra (2011)

> O *mundo surdo*, como se costuma chamar, diferencia-se do *mundo ouvinte* em situações muito importantes e cotidianas e o desencadeador de tal mudança é a maneira como os sujeitos surdos percebem a vida ao seu redor, ou seja, através das experiências visuais. Quando me refiro a *mundo surdo* e *mundo ouvinte*, não significa que são mundos que se organizam de forma independente nem antagônica, mas dependem um do outro para se entender, diferenciar e narrar. (TERRA, 2011, p. 18. Grifos da autora)

[36] mafriedrich284@hotmail.com

Essa discussão é importante, pois a falta de informações sobre as pessoas surdas pode gerar diversas situações conflitantes e angustiantes para esta comunidade. Este trabalho iniciará elucidando algumas questões fundamentais para que a sociedade esteja preparada para receber as pessoas surdas usuárias da LIBRAS e, ao final, analisará a comunicação entre os surdos e ouvintes.

## 2 DESENVOLVIMENTO: O QUE É SURDEZ?

Sujeito surdo é o indivíduo que não escuta, não consegue perceber sons, ou seja, possui perda auditiva, seja ela parcial ou total, que impossibilite o processamento de informações pela audição. Apesar da ausência da audição, o sujeito surdo tem vida própria, constitui sua identidade, tem sua cultura e língua.

Muitos surdos ou deficientes auditivos optam pela utilização da LIBRAS para a comunicação com as demais pessoas. Alguns ainda preferem oralizar, ou seja, fazer o treino fonoaudiológico na tentativa de falar como as pessoas ouvintes. Para compreender o que os outros falam eles fazem a leitura labial. mas, nestes casos, nem sempre a comunicação se efetiva. Este artigo versa sobre as pessoas surdas ou deficientes auditivas que optaram pela sinalização em LIBRAS.

É importante conhecer sobre surdez, cultura surda e identidade surda para que a inclusão seja efetiva, para que ouvintes e surdos possam interagir e se comunicar. É importante esta divulgação para que a sociedade ouvinte compreenda e aceite o surdo.

### 2.1 Causas da Surdez

Segundo Minetto (2010), uma pessoa pode se tornar deficiente auditiva (surda) por duas causas:

> **Origem congênita –** é consequência de problemas durante a gravidez como virose ou infecções maternas, como sífilis, toxoplasmose, citomegalovírus, herpes, entre outras. Pode também ser provocada por algum tipo de intoxicação medicamentosa. Ou pode ser de ordem genética hereditária.
> **Origem adquirida –** são os casos em que o bebê tem infecções por viroses, como a meningite, nos casos de icterícia prolongada ou, ainda, o uso de medicações. (MINETTO, 2010, p. 220)

Os problemas de surdez podem ter diversas causas e para o diagnóstico é necessária uma avaliação do médico especialista, ou seja, através de exames feitos pelo otorrinolaringologista. Dentre estes exames está a audiometria que identifica o grau de deficiência e a necessidade ou não do uso de próteses ou aparelhos auditivos para melhorar o entendimento dos sons.

As pessoas surdas ou deficientes auditivas podem optar por ser oralizados ou sinalizadores. Os oralizados aprendem a pronunciar as palavras através do treino fonoaudiológico e procuram compreender o que os outros falam através da leitura labial. Já as pessoas sinalizadoras utilizam a

Língua de Sinais para se comunicar. Este trabalho focaliza, então, nas pessoas surdas que são sinalizadoras.

É importante ressaltar que utilizar a Libras para a comunicação não está ligada ao fato de quanto às pessoas são capazes de escutar ou não, ou seja, se possuem resíduos auditivos ou não. A questão se refere mais ao conforto e significado que a língua dá ao indivíduo

## 2.2 Desenvolvimento Cognitivo no Processo de Aprendizagem

O processo de aprendizagem dos surdos é semelhante ao das pessoas ouvintes, mas o grande diferencial é a língua. Em função dessa diferença, muitas defasagens acontecem nas suas vidas, pois nem sempre tem comunicação em casa. Então, ficam aquém de muitas informações de mundo que são essenciais ao seu desenvolvimento. Por isso, os fatores essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo são a cultura, a linguagem e o diálogo.

Segundo Skliar, (1998),

> (...) potencialidade como direito à aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com os adultos surdos; potencialidades de desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas visuais; potencialidades para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos (...) (SKLIAR, 1998, p. 26)

Os surdos usam e desenvolvem outros sentidos que tem seus pontos fortes focados na visão muito rápida e desenvolvimento da percepção dos movimentos corporais, expressão facial, o uso do movimento das mãos para se comunicar e observação de tudo que se passa na natureza e no meio em que estão inseridos, nos mais diversos aspectos. A comunicação do surdo é espaço-visual, substituindo o uso da audição.

## 2.3 A Língua de Sinais

A Língua Brasileira de Sinais, a Libras, foi oficializada no País no dia 24 de abril de 2002, através da Lei 10.436 (BRASIL, 2002) e regulamentada pelo Decreto 5.626, do dia 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Estes documentos revelam o desejo de décadas do povo surdo brasileiro, que lutava pelo reconhecimento da sua língua, na esperança de que ela seria, então, utilizada em todos os espaços da sociedade.

O Decreto 5.626 prevê que a Libras deve estar ao alcance de todos, conforme vemos abaixo:

> Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2004.

> § 1o As instituições de que trata o caput devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.
> § 2o O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no caput.
> Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto no 3.507, de 13 de junho de 2000.
> Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no caput. (BRASIL, 2005, p. 2)

Dessa forma, toda a sociedade precisa ter o conhecimento desta língua a fim de utilizar na comunicação com os surdos que são sinalizadores. Com a oficialização da Libras muitas pessoas ouvintes estão tendo acesso a esta língua através de cursos e também das disciplinas que são obrigatórias nas graduações:

> Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
> § 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.
> § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, p. 1)

De acordo com o Decreto, todos poderão ter oportunidade de aprender a Libras, que não é universal. As línguas de sinais não são universais. Elas são estabelecidas com base nas culturas locais. No caso do Brasil, temos a Libras; nos Estados Unidos é a ASL – American Sign Language; em Portugal a LGP – Língua Gestual Portuguesa e assim por diante.

Stokoe (1960) foi o primeiro linguista a comprovar que a Língua de Sinais era uma língua de fato. Ele procurou uma estrutura, analisou os sinais, dissecou-os e pesquisou as partes que a constituem. Segundo Quadros e Schmidt (2006), as línguas de sinais são consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem.

Independente do País, o mais importante é que os surdos precisam desta língua para se tornarem cidadãos atuantes onde moram e, para isto, também precisam ter a acessibilidade para se comunicar tanto com surdos, quanto com ouvintes.

2.4 Cultura Surda

Segundo Strobel (2008, p. 21), doutora surda que investiga artefatos culturais, cultura surda é

> o jeito surdo de o surdo entender o mundo e de modifica-lo a fim de torna-lo acessível e habitável, ajustando-o com 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, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Para os surdos a existência e participação na sua cultura são fundamentais. Ela precisa estar circulando nos espaços por onde transitam, a fim de se sentirem vivos e fortes. Segundo Holcomb (2011, p. 139), um pesquisador surdo americano:

> A cultura oferece aos membros da comunidade acesso a soluções criadas historicamente para um modo eficiente de vida. A cultura surda não é diferente. Para os surdos que vivem em um mundo ocupado basicamente por pessoas que ouvem, soluções são necessárias para viver de forma eficiente neste mundo.

Muitas pessoas questionam como a cultura surda existe? Na verdade existe, porque surdos participam na comunidade surda e no movimento de lutas de seus direitos, lutam pela cidadania onde todos sejam iguais nos seus direitos e deveres, como diz a Constituição Brasileira. Então, é importante lembrar que os surdos têm cultura, tem identidade e são capazes de exercer a cidadania. Isso só é possível em virtude da oficialização da sua língua, reconhecida como primeira língua ou língua materna para as pessoas surdas.

Strobel (2008, p. 18-19) salienta algo muito importante e que podemos relacionar com a língua dos surdos, também:

> A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, as suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza.

No caso do povo surdo, a disseminação da LIBRAS na sociedade, através dos cursos oferecidos para ouvintes é fundamental, pois isto possibilita um maior número de pessoas utilizando a língua dos surdos e podendo, então, comunicar-se com eles, transformando o mundo em um lugar mais habitável culturalmente a este povo. No momento em que a sociedade for capaz de se comunicar com os surdos, a adaptação dele e a apreensão do mundo serão muito maiores. Poderemos dizer que a cultura surda estará avançando na sociedade e, no mesmo sentindo, os surdos.

Muitos são os anos de lutas surdas pelo direito à cidadania, ao estudo, ao trabalho, à qualificação profissional e o respeito ao uso da sua própria língua, a LIBRAS. Os surdos têm o direito a uma vida própria e serem gestores e comandantes das suas escolhas. Além de ser

importante a divulgação da cultura surda, os ouvintes precisam conhecer e reconhecer que os surdos estão crescendo, evoluindo na aquisição de conhecimentos, mesmo que ainda seja pouco em comparação aos ouvintes, mas muito se analisarmos a trajetória histórica dos surdos, que durante muito tempo não puderam utilizar nem a sua língua.

Segundo Rosa e Lebedeff (2013, p. 100)

> Diniz (2011) relata que registros históricos indicam a existência de uma Língua de Sinais autóctone, que entrou em contacto com a Língua de Sinais Francesa a partir de 1855, com a vinda de um professor Surdo Francês, Eduard Huet, para fundar o que é hoje o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado no Rio de Janeiro, capital do Império, na época. Entretanto, assim como em muitos países, a Libras esteve proibida nas escolas a partir do Congresso de Milão, ocorrido em 1880. Felizmente, esta proibição não significou sentença de morte da Libras, pois Diniz (2011) explica que os alunos do INES comunicavam-se em Libras às escondidas e, como eram oriundas de muitos lugares diferentes, ao voltarem para suas casas nas férias levavam a Libras para quase todos os Estados Brasileiros.

Como visto, a língua para os surdos é vital e ela é uma das maiores representantes da cultura surda. Esse é um modo que os surdos têm de lutar para o reconhecimento e valorização do seu modo de ser.

Skliar (1997) realizou um estudo muito importante sobre os surdos, que chamou a atenção de outras áreas: os surdos formam comunidades tendo como fator de aproximação a sua língua, a Língua de Sinais e as crianças que são surdas filhas de pais surdos tem melhor desempenho nos estudos, quando comparadas às crianças surdas filhas de pais ouvintes. Podemos perceber que o grande diferencial é a língua quando aprendida na idade certa e fluindo naturalmente.

> É importante que todos os setores da sociedade possam compreender melhor o sujeito surdo, usuário da língua de sinais, seus valores, a sua educação, a forma de comunicação, colaborando e respeitando os direitos humanos e linguísticos que os surdos possuem, suas capacidades intelectuais e habilidades, em igualdade com os demais indivíduos considerados “normais”. (FRIEDRICH, 2010, p.19)

Os espaços de comunicação e a língua são fundamentais para interagir com o surdo, sendo um desafio para muitos, mas algo previsto e assegurado em lei, para a convivência entre surdos e ouvintes no próprio País.

## 2.5 Identidade Surda

Gladis Perlin, a primeira surda a doutorar-se no País nos apresenta estudos muito importantes em relação à identidade surda e sua constituição.

De acordo com Perlin (1998, p. 25), a identidade surda pode ser classificada como:

> *Identidade inconformada*, na qual o surdo não consegue captar a representação da identidade ouvinte, hegemônica, e se sente numa identidade subalterna;

> *Identidade flutuante*, na qual o surdo se espelha na representação hegemônica do ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo ouvinte;
> *Identidade de transição*, na qual o contato dos surdos com a comunidade surda é tardio, o que os faz passar da comunicação visual-oral (na maioria das vezes truncada) para a comunicação visual sinalizada – surdo passa por um conflito cultural;
> *Identidade hídrica*, reconhecida nos surdos que nasceram ouvintes e se ensurdeceram e terão presentes as duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento na língua oral.
> *Identidade surda*; na qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais. Os surdos que assumem a identidade surda são representados por discursos que os veem capazes como sujeitos culturais, uma formação de identidade que só ocorre entre os espaços culturais surdos.

Ainda segundo a autora, "cultura surda é um meio no qual pode identificar as características para a questão da identidade a qual pode assumir vários tipos". (PERLIN, 1998, p. 32)

Constituir a identidade surda é muito importante, pois faz com que ele se sinta participante de uma comunidade, pertencente a uma cultura e não um estrangeiro no próprio País, como muitas vezes se sentem.

## 2.6 Comunidade Surda

Segundo Terra (2011, p. 40),

> (...) as línguas de sinais são as línguas naturais dos surdos. Elas surgem e se multiplicam em determinados lugares. Alguns destes são as comunidades surdas, onde elas surgem espontaneamente. Nesse espaço, os surdos estão expostos à língua através do contato entre os utentes dela, ou seja, exposição e contato daqueles que estão aprendendo a língua com aqueles que já a dominam.

A Comunidade Surda é, então, o espaço de encontro dos surdos, que pode ser na associação de surdos, na rua, na escola, ou seja, onde eles tiverem a possibilidade de se encontrar e trocar experiências, se comunicar e sentirem-se participantes do mundo.

Segundo Padden e Humphries (2000, p. 5), dois pesquisadores surdos americanos:

> Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas surdas para as alcançar.

Este é o espaço de trocas, de encontros, de relacionamento efetivo e na sua própria língua entre os surdos, visto que às vezes nem em casa eles têm comunicação com a família. Estes espaços também são frequentados por ouvintes que sabem ou desejam aprender a Libras.

## 2.7 Educação Bilíngue para surdos

A Língua de Sinais foi proibida nos espaços educacionais por um período de 100 anos, a partir de 1880. Após este período, a Língua de Sinais foi retornando aos poucos para as escolas nos

momentos de ensino, pois como visto anteriormente, ela nunca saiu de fato deste espaço. Neste momento de proibição o ensino era feito através da oralização. Vendo que não seria possível ensinar os surdos com a oralização, iniciou-se um período denominado por *Comunicação Total*, que foi definido por Wrigley (1996) como sendo a "fala apoiada por sinais".

A partir de 1990 iniciou-se, timidamente, a discussão sobre o bilinguismo na educação de surdos. Segundo Goldfeld (1997, p. 38):

> O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo dever ser Bilíngue, ou seja deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seus país (...) os autores ligado ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. O Bilinguismo assume que a língua é uma importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, propiciando a comunicação do sujeito com surdez com os seus pares e com os outros sujeitos, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social.

Conforme Quadros (1997) é muito importante para a pessoa surda adquirir conhecimentos num contexto bilíngue:

> Considerando uma proposta bilíngue, a LIBRAS deve ser a L1 (primeira língua) da criança surda brasileira e a língua portuguesa deve ser sua L2 (segunda língua). As razões dessa afirmação estão relacionadas com o processo dessas línguas (...). Qualquer língua oral exigirá procedimentos sistemáticos e formais para ser adquirida por uma pessoa surda. (QUADROS, 1997, p.67)

O bilinguismo na educação de surdos tem sido amplamente divulgado em todo o País e hoje há oito escolas bilíngues já criadas originalmente e outras que eram antes especiais para surdos e estão mudando a nomenclatura e a proposta pedagógica para bilíngue.

Isto é um avanço para os surdos, pois eles vão primeiro aprender os significados na sua língua e, posteriormente, aprender o Português na modalidade escrita. Assim, poderão ter um melhor entendimento do Português que poderá auxiliar nos momentos de comunicação com os ouvintes que não sabem Libras.

## 2.8 As tecnologias para comunicação dos surdos

Hoje em dia sentimos os avanços da tecnologia e pensamos como conseguíamos antigamente viver sem todos estes artefatos tecnológicos. Mas o que para muitos ouvintes pode ser diversão, para os surdos é essencial para a comunicação. Guimarães (2009, p. 49) cita alguns avanços tecnológicos aos surdos:

> - Telefone para surdos (TDD) e telefone celular (por meio de envio de mensagens curtas escritas);

- Legendas tipo close caption off-line, estenotipia, em programas televisivos e vídeos;
- Janela em língua de sinais: tecnologias de produção de vídeos com conteúdos em LIBRAS que podem ser disponibilizados em livros eletrônicos, cursos e em sítios eletrônicos na internet;
- Dicionários de LIBRAS;
- Dispositivos portáteis multimídias (PDAs) equipados para reproduzirem vídeos com conteúdos em língua de sinais e legendas disponíveis para informações sobre obras de acervos em Museus e centros culturais;
- Tradutores eletrônicos de LIBRAS;
- Livros eletrônicos e DVDs interativos com literatura, cursos, jogos, atividades pedagógicas, lúcidas e educativas bilíngues (consultar Editoras Arara Azul LSB vídeo, e a produção de material eletrônico do INES);
- Produção de Glossários de sinais digitais em diferentes áreas de conhecimento;
- A internet por meio de diversos programas, plataformas acessibilizadas e interfaces visuais gerando interatividade e produção de conhecimento.

Algumas tecnologias podem servir diretamente para auxiliar os surdos na comunicação com pessoas ouvintes. Terra (2011, p. 49) cita algumas destas tecnologias:

> O telefone celular com tecnologia 3G é a mais nova ferramenta para facilitar a comunicação dos surdos, pois permite que eles conversem pelo celular, em tempo real, através do sistema de videoconferência. Para fazer as videochamadas, é necessário que os dois interlocutores tenham telefones celulares com a tecnologia 3G. Para os surdos, a grande vantagem é a possibilidade de se comunicar por telefone diretamente em LIBRAS. Isso ajudará quem tem dificuldade com o Português. Ademais, o 3G possibilita uma comunicação natural, sem intervenção de terceiros, por meio de videoconferência, facilitando o diálogo entre pessoas surdas e mesmo com ouvintes. O custo desse tipo de ligação é mais caro do que uma chamada normal por voz, sendo que, para muitos, o valor dos planos telefônicos que incluem esse tipo de serviço pode ser considerado oneroso.

Além das tecnologias que são criadas universalmente e os surdos adaptam para a sua realidade, existem outras que são feitas diretamente para os surdos.

> Uma nova tecnologia à disposição dos surdos é o *Viable*[37], que consiste em um vídeo fone que pode ser utilizado em qualquer lugar onde haja conectividade *WiFi*. Para a comunicação dos surdos, na tela, aparece uma telefonista fluente em LIBRAS, que intermedia a comunicação com os ouvintes e surdos. (TERRA, 2011, p. 50)

Além dessa, que é considerada ainda muito cara para aquisição, há o Hand Talk, que é um aplicativo para celular que pode auxiliar os ouvintes no momento de se comunicar com as pessoas surdas.

> Fundada em 2012, a Hand Talk realiza tradução digital e automática para Língua de Sinais, utilizada pela comunidade surda. A solução oferece ferramentas complementares ao trabalho do intérprete para auxiliar a comunicação entre surdos e ouvintes. A empresa, premiada internacionalmente e referência no segmento, é comandada por um simpático intérprete virtual, o Hugo, personagem 3D que torna a comunicação interativa e de fácil compreensão[38]. (HAND TALK, 2012)

[37] Disponível em: <http://www.viable.net/product/vpad>.
[38] Disponível em http://handtalk.me/sobre.

Como visto, este aplicativo é tanto usado por surdos quanto ouvintes e pode ser uma excelente ferramenta no momento em que for necessário estabelecer uma comunicação entre eles.

## 2.9 A escrita do Português para os surdos

Os surdos têm direito de participação da vida social, política e econômica da nação e, nisso, a escola tem um papel muito importante. Adquirir os conhecimentos na Libras é apropriado para os surdos, mas quando estes conhecimentos têm que ser identificados ou registrados no Português escrito, a situação é muito complexa. Segundo Quadros e Schmidt (:2006) os surdos tem dificuldades para a aprendizagem da língua portuguesa:

> Os alunos são dependentes das habilidades da sua primeira língua, particularmente daquelas relacionadas ao letramento na primeira língua. Na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao processo de aquisição da primeira língua. No entanto, deve ser considerada a inexistência de letramento na primeira língua. Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito. A escrita passa a ter representação na língua portuguesa ao ser medida por uma língua que tenha significação. As palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de sinais. Assim, a escrita do português é significado a partir da língua de sinais. (QUADROS e SCHMIDT, 2006, p. 33)

Na perspectiva do bilinguismo, o Português é aprendido pelos surdos em momentos de aquisição da segunda língua, onde segundo Lodi e Lacerda (2009) os surdos compreendem:

> (...) a língua portuguesa a partir de discussões com pares que apresentavam as mesmas dúvidas e dificuldades, definindo-se e constituindo-se na relação estabelecida com outros sujeitos iguais em sua diversidade. (LODI; LACERDA, 2009, p. 148)

Os surdos aprendem, então, o português junto com outros surdos e são ensinados, dentre outras coisas, os vocabulários que poderão ser utilizados na comunicação com ouvintes nos diversos contextos da sociedade. É o ensino do português de forma instrumental e comunicacional.

> O maior problema é que os surdos não sabem ler e não entendem bem a Língua Portuguesa. Por exemplo: não entendem bem a gramática, as regras de uso na oralização e escrita, a formulação de frases, o uso de verbos e outros tantos aspectos do estudo do português. (FRIEDRICH, 2010, p. 31)

A dificuldade dos surdos em aprender o português escrito é em função de ele não ter acesso ao som das palavras e, portanto, precisar memoriza-las, o que é muito difícil, em virtude da quantidade de palavras no vocabulário brasileiro. Mas, o uso das tecnologias tem sido um grande incentivador para a aprendizagem do português escrito, visto que os celulares e as redes sociais são, geralmente, utilizadas a partir do português escrito. Então, os surdos estão se obrigando a aprender o português escrito para comunicação através das tecnologias.

## 2.10 A comunicação entre surdos e ouvintes

Agora que já vimos alguns pontos importantes sobre a vida das pessoas surdas, vamos analisar diretamente a importância e as falhas na comunicação entre surdos e ouvintes.

Para se viver em sociedade é fundamental a comunicação. E para nos comunicarmos, precisamos utilizar uma língua. No Brasil, temos duas línguas oficiais, o Português e a Libras. Seria lógico que todas as pessoas que morassem no País soubessem as duas línguas, mas, infelizmente, isto não acontece. Em virtude disto, os surdos usuários da Libras na sua comunicação, não conseguem se comunicar com todas as pessoas. Segundo Terra (2011, p. 34) "os surdos são estrangeiros no próprio País".

Em relação a isto, Friedrich (2010, p. 49) explica:

> Reconhecer as suas qualidades, sua cultura, seus esforços, suas capacidades, sua identidade, mesmo possuindo diferenças linguísticas e culturais é um passo importante para a sociedade brasileira que até então não percebia esta realidade. Nas relações diárias entre surdos e ouvintes, envolvidos no processo de comunicação percebem-se muitas dificuldades e uma comunicação parcial entre o surdo e o ouvinte quando se trata de uma rotina dos profissionais nas mais diversas áreas, como: profissionais da saúde, da educação, da comunicação, na política, nas relações sociais, nos meios profissionais, etc.

Vários são os espaços que precisamos circular na sociedade, mas o surdo encontra barreiras em todos eles, que é a barreira da comunicação. Isto foi previsto no Decreto 5.626 de 2005, como apresentado anteriormente, mas infelizmente, após quase dez anos da publicação deste documento, ainda não se concretizou.

Muitos surdos enfrentam dificuldades, inclusive, para trabalhar, pois os empresários ficam receosos de que a falta de comunicação prejudique o desenvolvimento das atividades. Poucos são os exemplos de sucesso. Um deles aconteceu na cidade do Rio Grande e foi objeto de estudo de um graduando surdo no curso de Administração de Empresas. Ele pesquisou uma empresa que contratou funcionários surdos e ofereceu curso de Libras para os funcionários ouvintes, a fim de eliminar a barreira linguística. Ele conta:

> Os surdos vivem em situações limites, cujo desencadeador é a falta de comunicação na família, o preconceito e pressão da sociedade. Tudo isto por causa da não aceitação da sua diferença linguística. Com as barreiras impostas pela sociedade, torna-se muito difícil para os surdos ter acesso ao mercado de trabalho e concorrer em igualdade de condições, mesmo que seja com outros deficientes. A experiência vivenciada por estes cinco surdos e relatadas aqui, demonstram que há como integrar os surdos na sociedade, inseri-los no mercado de trabalho e dar condições de concorrer em oportunidades. As estratégias adotadas pela empresa para que os surdos se adaptassem ao ambiente interno da empresa foram fundamentais para o sucesso deles, até que se tornaram funcionários efetivos após as quatrocentas horas de estágio. Ao saber da existência de estagiários surdos, a empresa organizou um curso de Libras básico para alguns funcionários que posteriormente se tornaram os acompanhantes (padrinhos) deles. Apesar do curso ter sido de sessenta horas, seria necessário mais tempo para aquisição, pois trata-se de uma nova língua em uma modalidade muito diferente, ou seja, visual gestual. Apesar disto, foi fundamental que eles tivessem a oportunidade de chegar na empresa sendo recebidos através da comunicação diretamente em Libras, mesmo que pouco fluente. (GOTUZZO, 2013, p. 18-19)

Para ilustrar uma situação onde a comunicação é prejudicial, apresentamos o relato de duas pessoas surdas. A primeira delas aconteceu no banco.

> Cheguei ao banco e peguei a senha de prioridade, avisei a moça do caixa, pois não tinha painel para ver a chamada. Fiquei aguardando, sentada no local reservado e fui vendo que ela ia chamando as pessoas e nada de chegar a minha vez. De repente, levantei e disse para a moça do caixa: moça, meu número é 54. Ela disse: Oh! Desculpe. Esqueci-me de você e já passaram muitos números, fica aí ao lado que logo te atendo. (VILHALVA, 2001, p. 17)

A situação apresentada acima é comum acontecer em diversos espaços por onde os surdos circulam e podem prejudicar e atrasar as atividades que eles precisam desenvolver ao longo do dia. Mas, às vezes, as consequências podem ser muito maiores do que um atraso. Isaac (2009, p. 3) conta uma situação como esta:

> Muitos são os sofrimentos na vida dos surdos. (...) Minha mãe precisa ir ao médico com frequência, mas ela é surda e vai sempre nas consultas acompanhada da minha avó, que é ouvinte. Minha mãe sabe fazer um pouco da leitura labial, mas com o médico ela não consegue, pois ele tem um bigode muito grande, o que dificulta a leitura. Dessa forma, minha avó sempre explica para ela o que o médico está falando. O problema é que o médico fala muitas coisas, durante muito tempo e quando minha avó vai explicar para minha mãe, sempre utiliza poucos sinais, resumindo muito o que o médico falou. Minha mãe sempre volta do médico confusa, sem saber exatamente o que tem e o que deve fazer para se sentir melhor. Ela sempre diz que sonha encontrar um médico que saiba a Libras para poder ir sozinha na consulta e perguntar todas as coisas que tem vontade de saber.[39]

Estes são alguns exemplos de problemas na comunicação entre surdos e ouvintes, que prejudicam o seu ir e vir na sociedade. A comunicação entre eles deveria acontecer em Libras ou em Português escrito. Mas, infelizmente, poucos são os ouvintes que sabem Libras, assim como poucos são os surdos que escrevem bem o Português. Este é um impasse muito grande na vida dos surdos.

## 2.11 Como promover a interação entre Surdos e Ouvintes

Considerando as diferentes relações que ocorrem entre surdos e ouvintes e a fim de conseguir uma comunicação onde a interação é muito importante para ambos, podemos perceber que para a comunicação e interação é necessário, segundo Friedrich (2010, p. 51):

- Auxílio de intérprete de Libras;
- Via escrita;
- Leitura Oral;
- Comunicação Gestual;

Ajudaria a melhorar a comunicação se todos os envolvidos estivessem mais dispostos a eliminar as barreiras que ainda existem. O ideal seria que todos os ouvintes pudessem aprender a

[39] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=AqlsVYY6bgc.

Libras, assim como os surdos aprendessem bem a Língua Portuguesa escrita. Na verdade, hoje, parece crescer o interesse de mais ouvintes em aprender a Libras, sobre identidade surda, cultura e comunidade surda. Mas, infelizmente, ainda não há uma metodologia de ensino do Português para surdos que alcance o sucesso.

Enquanto não se consegue estabelecer a acessibilidade entre eles, a comunicação entre surdos e ouvintes apresenta diferentes características, ou seja, qualidades e limitações:

- Comunicação nítida sem ruído;
- Compreensão das informações;
- Comunicação entre surdo e ouvinte muito superficial, limitando-se as necessidades básicas;
- Muitos ruídos ou falhas de comunicação;
- Difícil à interação e o entrosamento;
- Apenas deduz o que está entendendo, sem a certeza que realmente está se transmitindo. (FRIEDRICH, 2010, p. 19)

Para os ouvintes que não tem familiares ou amigos surdos, ou seja, que não estabelecem uma convivência diária ou esporádica, a comunicação com os surdos não é primordial ou tão necessária. Mas, para os surdos que precisam conviver diariamente com pessoas ouvintes, seja no trabalho, na escola, no comércio, na saúde, na sociedade em geral, essa comunicação é vital, imprescindível. Portanto, se existirem falhas ou ruídos, ou distorção das informações, as consequências acontecerão na vida dos surdos.

## 3 CONCLUSÃO

O objetivo geral deste estudo foi apresentar alguns pontos da realidade da vida das pessoas surdas, que é a comunicação com os ouvintes. Inicialmente apresentamos algumas questões fundamentais para compreender o sujeito surdo, a fim de que a sociedade esteja preparada para recebê-los. Também analisamos a comunicação entre surdos e ouvintes.

A vida dos surdos em muito se diferencia da vida dos ouvintes. Isto acontece em função da língua que eles utilizam, que é Língua Brasileira de Sinais, a Libras, que é uma língua visual, a qual nem todos os ouvintes conhecem. Em função desta diferença linguística os surdos não têm acesso a todos os espaços da sociedade de modo a ter as informações e comunicação eficiente, como os ouvintes. Por isso, muitos problemas podem ser acarretados na sua vida. Se a comunicação com os ouvintes pudesse ser realizada mais plenamente, muitos destes problemas, enganos e frustrações poderiam ser evitados, fazendo com que os surdos se sentissem verdadeiros cidadãos na sociedade.

Os surdos, por sua vez, nem sempre conseguem compreender a língua portuguesa escrita, que seria outra forma de comunicação com os ouvintes. Este aprendizado é muito difícil para eles, pois não tem acesso aos sons das palavras e, portanto, precisam memorizar todas elas.

Ao final deste artigo, percebe-se que o assunto é extenso e precisa de muitas ações a fim de que o problema apresentado seja solucionado. De fato, a comunicação entre surdos e ouvintes é indispensável na vida das pessoas surdas, mas ela está longe de acontecer de maneira fluida e eficaz.

É importante ampliar o estudo desta temática pensando na possibilidade de novas tecnologias no apoio a esta comunicação, bem como ampliação dos cursos de Libras para que mais pessoas tenham acesso a esta língua e estejam aptas a se comunicar com os surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BRASIL. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de Abril de 2002, Que Dispõe Sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o Art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 246, p. 28, 23 de dezembro de 2005. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

FRIEDRICH, Márcio A. **Os Processos de Comunicação de Acadêmicos Surdos e Acadêmicos Ouvintes no Ambiente Universitário**: o caso do curso de Administração da Unijuí. Relatório de Trabalho de Conclusão de Curso. UNIJUI, Santa Rosa, 2010.

GOTUZZO, Giovani. **A inclusão de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho**: o caso dos surdos. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Administração. Anhanguera Educacional: 2013.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GUIMARÃES, Ângela Deise Santos. **Leitores Surdos e Acessibilidade Virtual Mediada por Tecnologias de Informação e Comunicação.** Cuiabá-MT, 2009. Disponível em: <http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20100611100471angela_deise_santos_guimaraes.pdf. Acessado em: jan. 2015.

HOLCOMB, T. K. Compartilhamento de informações: um valor cultural universal dos surdos. In: KARNOPP, L. B., KLEIN, M., LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA. 2011.

ISAAC, Gabriel. **Surdo Sofre**. 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AqlsVYY6bgc

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma Escola Duas Línguas Letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas Etapas de Escolarização**, Rio Grande do Sul: Medição, 2009.

MINETTO, Maria e tal. **Diversidade na Aprendizagem de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais.** Editora IESDE Brasil S.A., Curitiba – PR, 2010.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in America**: voices from a culture. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

PERLIN, Gladis Teresinha. Identidades Surdas. In: **A Surdez**: Um Olhar Sobre as Diferenças. SKLIAR, Carlos (org.). Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice M e SCHMIDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para surdos.** BRASILIA: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice M. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROSA, Fabiano S.; LEBEDEFF, T. B. **Quando eu era criança sinalizava assim**: Memórias e registros de um sistema de sinais caseiros convencionado na infância de um casal de irmãos surdos. In: Orquídea Coelho & Madalena Klein. (Org.). CARTOGRAFIAS DA SURDEZ. COMUNIDADES, LÍNGUAS, PRÁTICAS E PEDAGOGIA. 1 ed. Porto/Portugal: Editora Livpsic, 2013, v. 1, p. 99-111.
SKLIAR, C. Uma perspectiva Sócio-Histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) **Educação e exclusão** – abordagem sócio-antropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação. 1997.
SKLIAR. Carlos (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Editora Mediação, Porto Alegre, 1998.
STOKOE, W. **Sign language structure**: An outline of the visual communication systems of the American deaf, Studies in linguistics: Occasional papers (No. 8). Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo, 1960.
STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre Cultura Surda.** Editora da UFSC, Florianópolis, 2008.
TERRA, Cristiane Lima. **O processo de constituição da identidade surda em uma escola especial para surdos sob a ótica das Três Ecologias**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande.
VILHALVA, S. **Recortes de uma Vida:** descobrindo o Amanhã. Campo Grande/MS: Gráfica e papelaria Brasília, 2001.
WRIGLEY, O. **The politcs of deafnes.** Washington: Gallaudet University Press. 1996.

# CONTRIBUIÇÕES DE ABORDAGENS SOBRE VARIAÇÃO, NUMA PERSPECTIVA DIACRÔNICA, PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Luci de Mesquita Prestes (FAPA)
Alessandra Bittencourt Flach (FAPA, UNIRITTER)

## 1 INTRODUÇÃO

A partir do surgimento da linguística, o ensino de língua(s) passou a trilhar novos caminhos. Desde então, muitas questões positivas vêm acontecendo nessa área. Entretanto, há um aspecto no ensino de língua portuguesa que, em muitos cursos superiores de Letras, passou para um segundo plano e, nos níveis fundamental e médio, passou − quase que por completo, se não completamente − ao esquecimento: o trabalho em uma perspectiva linguístico-histórica. Talvez isso possa ser atribuído ao fato de ter-se levado em consideração um conceito muito difundido, mas limitado, de linguística como uma ciência eminentemente sincrônica.

A partir da observação crítica de gramáticas e livros didáticos, como referido nas seções seguintes, é possível perceber esse hiato constante no enfoque histórico da língua. Ora, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, a língua portuguesa

> [...] é um produto de linguagem e carrega dentro de si uma história de acumulação/redução de significados sociais e culturais. Entretanto, na atualização da língua, há uma variedade de códigos e subcódigos internalizados por situações extraverbais que terminam por se manifestar nas interações verbais estabelecidas. (BRASIL, 2000, p. 20).

Assim, é papel dos professores abordar a língua como esse processo de "acumulação/redução significados sociais e culturais", que se constrói tanto sob aspectos eminentemente verbais quanto sociais. De parte do aluno, é um direito seu o acesso a esse conhecimento, com o intuito de que perceba não só os modos de funcionamento da língua em curso relativamente a fases prévias, mas também identifique variáveis significativas que interagem na formação da língua, as quais envolvem, entre outros aspectos, marcas culturais e históricas próprias. As implicações desses saberes associam-se à percepção da língua em sua constante transformação, bem como ao conhecimento dos agentes sociais e culturais que atuam nessa empresa. A língua, sob esse viés, deixa de ser, para o aluno, "um conjunto de regras" a ser decorado e torna-se um construto sobre o qual é possível refletir e intervir.

Tentando resgatar aspectos concernentes ao ensino de língua numa perspectiva linguístico-histórica, procura-se aqui tecer algumas considerações teóricas sobre esses aspectos e apresentar propostas de ensino para os níveis superior, médio e fundamental. Com base na ideia de "viagem pelo túnel do tempo da língua portuguesa" constante em Tarallo (1990), a sugestão é de aproximar sincronia e diacronia em atividades com textos que exemplifiquem desde os primeiros escritos em galego-português até produções de diversos gêneros e tipologias, escritas ou veiculadas por outros

meios, ao longo do tempo, até nossos dias, no diversas regiões do Brasil, em Portugal, nos países africanos em que o português é idioma oficial, bem como em outros territórios isolados nos quais se fala nosso idioma.

## 2 A LINGUÍSTICA, A SINCRONIA E A DIACRONIA

Saussure (1995), no capítulo III do famoso *Curso de linguística geral*, obra publicada originalmente em 1916, distingue linguística sincrônica, que realiza um estudo evolutivo da língua, de linguística diacrônica, que se dedica a um estudo evolutivo de fases da língua.

Conforme Saussure, para o falante, a sucessão de fatos da língua no tempo inexiste. Assim, para o autor, o linguista deve ignorar a diacronia.

Com o objetivo de mostrar a independência entre fatos sincrônicos e diacrônicos, Saussure (1995, p. 104-105) apresenta o também famoso exemplo do jogo de xadrez:

> a) Cada lance do jogo de xadrez movimenta apenas uma peça; do mesmo modo, na língua, as mudanças não se aplicam senão a elementos isolados.
> b) Apesar disso, o lance repercute sobre todo o sistema; é impossível ao jogador prever com exatidão os limites desse efeito. As mudanças de valores que disso resultem serão, conforme a ocorrência, ou nulas ou muito graves ou de importância média. Tal lance pode transtornar a partida em seu conjunto e ter consequências mesmo para as peças fora de cogitação no momento. Acabamos de ver que ocorre o mesmo com a língua.
> c) O deslocamento de uma peça é um fato absolutamente distinto do equilíbrio subsequente. A troca realizada não pertence a nenhum dos dois estados: ora, os estados são a única coisa importante.
>
> Numa partida de xadrez, qualquer posição dada tem como característica singular estar liberada de seus antecedentes; é totalmente indiferente que se tenha chegado a ela por um caminho ou outro; o que acompanhou toda a partida não tem a menor vantagem sobre o curioso que vem espiar o estado do jogo no momento crítico; para descrever a posição, é perfeitamente inútil recordar o que aconteceu dez segundos antes. Tudo isso se aplica igualmente à língua e consagra a distinção radical do diacrônico e do sincrônico. A fala só opera sobre um estado de língua, e as mudanças que ocorrem entre os estados não têm nestes nenhum lugar.

No Brasil, pelo menos até a década de 1980, nos cursos de Letras, era bastante utilizado, para introduzir a disciplina de Linguística, o livro *Que é linguística?*, em que Crystal (1981 [1974], p. 4), ao sintetizar o caráter sincrônico da linguística reforçado em Saussure, afirma que ela não se identifica nem com a filologia nem com o estudo histórico da linguagem: "A linguística está de fato e primordialmente preocupada com o estudo não histórico (i.e., sincrônico) da linguagem, o estudo de um estágio de uma língua em uma dada época, analisada sem se leve em consideração sua história futura ou prévia".

Levando-se em conta essa concepção de linguística, muitas vezes, nos cursos de Letras, foi relegado a um segundo plano o estudo histórico da linguagem. Ora, se isso ocorreu nesses cursos, que dirá no ensino médio, e mais ainda no fundamental.

No entanto, apesar dessas considerações, é preciso observar que pesquisas em linguística histórica não deixaram de ser realizadas. Exemplifica isso o livro *História e estrutura da língua portuguesa*, de Câmara Jr. (1979[1972]), em cujo prefácio Sílvio Elia salienta o fato de a obra ter sido originalmente escrita para uma coleção, organizada pela Universidade de Chicago, na qual "o trabalho deveria, na exposição, acompanhar tanto o eixo sincrônico quanto o diacrônico". Nesse mesmo prefácio, louvando essa obra de Câmara Jr., Elia (1979[1972]) afirma que ela

> [...] nos entrega um texto matriz, no qual o prof. Mattoso Câmara Jr. manifestou diretamente sua concepção de caráter estrutural da língua portuguesa e das fases capitais por que vem passando desde as origens latinas, num estudo lúcido e consciente, onde se torna quase palpável a inevitável interpretação da sincronia e da diacronia.

No entanto, começou-se a sentir efetivamente o resultado da persistência em pesquisas na área da linguística histórica no Brasil em especial a partir do final da década de 1980, quando foram publicadas a coleção *História da língua portuguesa*, em seis volumes (Editora Ática, Série Fundamentos, n. 21 a 26), organizada pelo professor Segismundo Spina (1987); e *A língua portuguesa no mundo* (ELIA, 1998[1989]). Em sequência, no início da década de 1990, foram publicados *Tempos linguísticos: itinerário histórico da língua portuguesa* (TARALLO, 1990), *Linguística histórica* (FARACO, 1991), *Linguística românica* (ILARI, 1992), *Português brasileiro: uma viagem diacrônica* (ROBERTS; KATO, 1993).

Essas publicações permitiram, então, começar a ir além, por exemplo, dos *Pontos de gramática histórica* (COUTINHO, 1986[1938]) e da *Iniciação à filologia e à linguística portuguesa* (MELO, 1984[1949]), obras de inegável valor até hoje, mas que já não davam mais conta da diversidade que ainda necessita ser estudada em uma perspectiva linguístico-histórica. E com relação a essa defasagem, é interessante observar novamente as palavras de Sílvio Elia (1979[1972], grifo do autor), que, no prefácio de *História e estrutura da língua portuguesa*, de Câmara Jr., diz que este autor "encontrou nossas descrições gramaticais em nível havido por muito 'tradicional'".

Nas obras mais recentes há pouco mencionadas, vale ressaltar que não se prescinde da sincronia para pesquisar a diacronia.

Tarallo (1990, p. 24-25), ao traçar um contraponto com as ideias de Saussure (1995[1916]), cita Weinreich, Labov e Herzog, que defendem ser inviável uma linguística diacrônica fortemente preditiva, procurando romper com a relação estrutura e sincronia de um lado, e história evolutiva e diacronia de outro. Estes autores aproximam, de maneira igualitária, as noções de sincronia e diacronia às de estrutura e funcionamento, já que, para haver uma mudança nos sistemas, é preciso que eles tenham sofrido alguma espécie de variação. Desse modo, sendo constado o vínculo

necessário entre variação e mudança, é preciso aceitar a história e o passado como refletindo no presente, estruturando-se e funcionando dinamicamente.

Faraco (1991) também defende essa ideia. Para argumentar sobre elas, cita (além dos autores mencionados por Tarallo) Coseriu e Bakhtin. Ele questiona: "afinal, se só o sistema sincrônico homogêneo é estruturado, como dar conta do fato de que as pessoas continuam a falar e a interagir enquanto a língua muda?" (FARACO, 1991, p. 64).

Kato (1993, p. 14) reforça a ideia da "sincronia a serviço da diacronia", argumentado que "se a língua em cada fase apresenta variação entre formas velhas e novas, é possível buscar no presente as pistas para a língua do passado".

É bom salientar, contudo, que, também em obras de caráter linguístico mais geral publicadas antes da década de 1980, é possível encontrar ideias que vão ao encontro das de Tarallo, Faraco e Kato. Entretanto, como pode ser percebido, em sua época, não se as levaram muito em consideração.

Borba (1967, p. 44), por exemplo, com base em Wartburg, fala em uma "linguística pancrônica", para a qual confluem, numa ampla síntese, as verdades sincrônicas e diacrônicas. Essa interdependência entre a linguística sincrônica e a diacrônica, conforme o autor, "permite uma nova compreensão dos fenômenos evolutivos cuja base está no conceito de estado linguístico. A evolução linguística ficou sendo considerada como a passagem de um estado a outro".

De acordo com Lepschy (1975 [1966], p. 29, grifo do autor), a comparação do sistema linguístico a um jogo de xadrez feita por Saussure é "menos feliz", pois

> [...] as regras do xadrez englobam, de maneira curiosa, certas informações que podemos chamar de diacrônicas: dever-se-á saber, por ex., em certas circunstâncias, se o rei foi movido e, depois, levado ao seu lugar, para decidir se é permitido rocar; ou saber se um peão foi deslocado ou não, no movimento precedente, para decidir se pode ser tomado "de passagem"; ou levar em conta, nas finais, o número de movimentos que fazemos de um certo ponto em diante.

Ainda conforme Lepschy (1975, p. 30), é possível ter-se "uma diacronia estrutural que possa retirar da comparação das descrições (sincrônicas) de estados linguísticos diferentes, sucessivos no tempo, a história do sistema linguístico".

Outro aspecto importante relacionado a esse interesse pela perspectiva diacrônica da língua envolve o estudo, de forma mais intensa a partir da década de 1970, das variedades linguísticas do português brasileiro. As áreas de dialetologia e sociolinguística aprofundaram estudos sistemáticos sobre as especificidades do português brasileiro em relação ao português europeu, confrontando as hipóteses de "crioulização" ou "evolução natural" do português no Brasil. Daí a necessidade de recorrer à história da formação da língua.

Além da relevância dos estudos de Tarallo e seus colaboradores, há que se mencionar ainda a representatividade do trabalho de Rosa Virgínia Mattos e Silva, que, sob a perspectiva sócio-histórica, apresenta-nos uma série de obras basilares acerca da estrutura do português brasileiro,[40] não apenas em relação ao léxico, como também acerca das estruturas sintáticas, semânticas e pragmáticas da língua em seu processo evolutivo. Tal abordagem decorre justamente da necessidade de entender o português brasileiro em suas especificidades:

> Chegamos assim, a partir da variação espacial e social sincrônica, a novas preocupações com a "história interna" do português brasileiro, que para ser interpretada na sua totalidade exige que melhor e mais detalhadamente se conheça a complexa "história externa" da sociedade multilíngue do espaço que, a partir do século XVI, se denominou Brasil. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 30, grifo do autor).

Em termos de gramáticas destinadas a estudiosos de cursos superiores ou a professores dos ensinos fundamental e médio – não para serem empregadas diretamente aos alunos destes, mas para subsidiarem seu trabalho –, cabe ressaltar os livros de Ataliba T. de Castilho (2010), *Nova gramática do português brasileiro*, e de Marcos Bagno (2011), *Gramática pedagógica do português brasileiro*, os quais trazem elementos da história da língua relacionados a outros da variação da língua, ressaltada por ambos como português **brasileiro**.

O propósito da gramática de Castilho (2010) é ambicioso:

> A crescente importância do Brasil no cenário internacional mostra claramente que chegou a hora e a vez do português brasileiro. Chegou a hora, também, para que se trace uma vigorosa política linguística para o PB, ancorada em sua continuada documentação e análise, no estudo de sua história, na melhoria de seu ensino como língua materna e numa grande cruzada em favor do PB como língua estrangeira. (CASTILHO, 2010, p. 194).

Em sua abordagem reflexiva da gramática, é possível notar tal empenho. As definições e os exemplos, muitas vezes, prescindem de explicações que remontam ao português arcaico e ao latim. Ao mesmo tempo, relacionam-se a questões sincrônicas da língua.

Marcos Bagno, um dos grandes nomes atuais da pesquisa sociolinguística, dedica, em sua gramática, um capítulo inteiro à história do português brasileiro. Contudo, a obra, em toda a sua abrangência, tem como propósito a fusão entre sincronia e diacronia, intenção esta prevista já no início da leitura, em que chama a atenção para o aspecto histórico da gramática:

> É histórica porque rejeita a tradicional separação entre diacronia e sincronia e assume o fenômeno linguístico como eminentemente pancrônico, variável e mutante. Desse modo, o recurso às transformações ocorridas na(s) língua(s) ao longo do tempo é indispensável para o (re)conhecimento preciso do que ocorre aqui e agora. (BAGNO, 2011, p. 14).

[40] Entre essas obras, citam-se: *O português arcaico*: *fonologia* (MATTOS E SILVA, 1991) e *O português arcaico*: *morfologia e sintaxe* (MATTOS E SILVA, 1994).

Com base, principalmente, na obra desses dois autores, é possível afirmar que a pesquisa linguística tem chegado aos docentes na forma de conhecimento aplicado à gramática, constituindo, desse modo, uma fonte valiosa de consulta para estudo e para preparação de material para as aulas.

## 3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA PERSPECTIVA LINGUÍSTICO-HISTÓRICA

Geralmente, quando se fala em história da língua portuguesa, a ideia que se tem é do estudo cronológico da evolução do latim para o português e da abrangência de nossa língua pelo mundo, não se indo adiante disso. Tarallo (1990) traz uma outra visão para o estudo e o ensino dessa história, propondo que sejam feitos através de uma "viagem pelo túnel do tempo da língua portuguesa".

O autor sintetiza assim o propósito de seu livro *Tempos linguísticos: itinerário histórico da língua portuguesa*:

> [...] tentaremos rememorar a história de nosso sistema linguístico através de uma perspectiva dinâmica. Pensar em história da língua portuguesa significará para nós refletir sobre suas condições de funcionamento e suas características de estruturação nos diversos pontos do túnel em que aterrizaremos.
> [...] realizaremos nossa aventura no túnel do tempo da língua portuguesa, através de um constante ir e vir, do presente para o passado e de volta ao presente. (TARALLO, 1990, p. 26).

O livro se dirige sobretudo aos cursos de Letras, mas é possível também aproveitar a ideia do *túnel do tempo* para o trabalho com língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio.

Nesses cursos, em disciplina(s) destinada(s) ao português histórico, levando-se em conta tal ideia, pode-se ir além do já mencionado ensino rigidamente cronológico em que se estudam, por exemplo, a origem e a expansão do latim, as fontes e as diferenças entre o latim clássico e o latim vulgar, as línguas românicas, as transformações fonéticas (metaplasmos) e morfossintáticas do latim até o português, as fases e os domínios geográficos da língua portuguesa. Não que tais conteúdos devam ser deixados de lado, mas que sejam trabalhados em uma perspectiva dinâmica, num constante ir e vir, relacionando-se diferentes estágios da língua e suas manifestações nos diferentes lugares em que foi ou é utilizada − reitere-se, sem a preocupação com uma rigidez cronológica.

A questão também não é só não se preocupar com essa rigidez cronológica, mas trabalhar com a abrangência de fenômenos sócio e etnolinguísticos envolvidos na evolução de nossa língua, que não aconteceu só do passado para o presente, mas que continua e continuará acontecendo.

Nessa perspectiva, além do trabalho com os conteúdos já mencionados, podem-se promover, nos cursos de Letras, pesquisas que envolvam, por exemplo, entre outras, questões como o latim clássico e o vulgar, o português culto e o coloquial: suas intra e inter-relações; uma análise comparativa entre o português do Brasil e o de Portugal em seu estágio atual; as manifestações das

diferentes fases da língua portuguesa através da literatura; o português dos países africanos lusófonos e suas manifestações em textos literários e não literários; a influência do português na Ásia: legados e perspectivas para o futuro.

Nos ensinos fundamental e médio, com base em ideias da sociolinguística, é comum, no Brasil, a abordagem de questões relativas a variedades linguísticas decorrentes, por exemplo, de fatores geográficos, sociais (idade, sexo, escolaridade, etc.), situacionais (ambientes mais formais ou menos formais), etc. Exemplo disso temos na *Gramática reflexiva*, de Cereja e Cochar (2013), obra de muito boa aceitação no meio escolar, que se encontra na 4ª edição reformulada, a qual dedica brevíssimas páginas à variação linguística, abordando apenas dialetos, registros e gírias. Não raro, os exemplos empregados para tratar dessas questões acabam por reforçar estereótipos e preconceitos, bem como priorizar uma forma da língua como a privilegiada. Às vezes, no ensino médio, aborda-se também algo sobre a história da formação da língua portuguesa. E, quando isso é feito, em geral, é de maneira um tanto dissociada.

Os próprios materiais didáticos de que o professor dispõe em nosso país são caracterizados por essa dissociação, como a *Gramática contemporânea da língua portuguesa*, de Nicola e Infante (2003 [1989]), destinada ao ensino médio, em que a origem de nossa língua é vista em um capítulo, e algumas noções de variedades linguísticas, em outro. Salientam os autores que se faz, no primeiro caso, linguística diacrônica, e, no segundo, linguística sincrônica. Na *Gramática da língua portuguesa* de Mesquita (2014), destinada em especial ao ensino médio, também se constata uma divisão: embora estejam em um mesmo capítulo, esses conteúdos são vistos em duas unidades distintas.

Em *Gramática*: *texto: análise e construção de sentido*, destinada ao ensino médio, as autoras Maria Luiza M. Abaurre e Marcela Pontara (2006), explicitamente, adotam uma perspectiva fortemente amparada nos estudos linguísticos: com emprego de termos como "signo linguístico", "significante", "significado" e "análise do discurso" nos capítulos. Referem conceitos como mudança e variação linguística. No entanto, em vez de ser explorada a simbiose entre as "épocas", como referido, comentam: "Formas que em uma época são consideradas 'erradas' e/ou 'feias' podem vir a ser consideradas 'corretas' e/ou 'elegantes' com o passar do tempo" (ABAURRE; PONTARA, 2006, p. 11, grifo do autor). Na mesma senda, variedades sociais têm como exemplo a fonética ("bicicreta" por "bicicleta"; "mió" por "melhor"). Tal perspectiva contribui para aumentar o preconceito em relação a determinadas formas da língua, apresentando tais manifestações (decorrentes de um complexo e intricado processo diacrônico) sob uma perspectiva simplista de oposição certo/errado ou feio/elegante.

Essa exemplificação é apenas uma amostragem do quão distantes essas publicações encontram-se do resultado pretendido, a despeito da qualidade das pesquisas acadêmicas na área.

Mesmo havendo certa intenção em contemplar o tema da variedade linguística e suas manifestações, o modo como isso é feito resulta, muitas vezes, impreciso e danoso.

Abrimos parênteses aqui para comentar sobre duas gramáticas destinadas aos ensinos básico e secundário em Portugal (FIGUEIREDO; BIZARRO, 1996; FLORIDO; SILVA, 1996), nas quais se salienta o fato de atenderem aos programas de ensino de língua portuguesa propostos pelo Ministério da Educação desse país à época. Nesses dois manuais, há um capítulo destinado à evolução da língua, conteúdo que, por conseguinte, em Portugal, deve ser trabalhado nesses níveis de ensino.

E no Brasil, se não se encontra um material específico para "viajar pelo túnel do tempo da língua portuguesa" junto aos alunos dos ensinos fundamental e médio, é preciso que o professor busque subsídios teóricos para embasarem as atividades práticas que ele terá então que preparar. Essas atividades podem partir de textos em português que sejam representativos de qualquer época ou lugar em que se fale esse idioma. Quanto ao ponto de chegada e ao caminho a ser percorrido para chegar até ele − se é que é preciso existir realmente um ponto de chegada −, não deve haver uma rigidez quanto a aspectos cronológicos ou geográficos. O importante é que, em tal percurso, esses alunos já possam conhecer melhor a nossa língua numa perspectiva ao mesmo tempo sincrônica e diacrônica. Isso de modo interdisciplinar, pois não se pode prescindir da contribuição, por exemplo, da história, da geografia, da literatura para realizar estudos em tal perspectiva.

No que se refere aos recursos a serem utilizados pelo professor, ele pode valer-se de textos − produzidos em qualquer lugar em que se utilize nosso idioma, em qualquer época − encontrados em livros de português, de literatura, de geografia, de história, de gramática histórica; revistas destinadas a públicos variados (adultos em geral, mulheres, empresariado, garotas, surfistas, crianças, etc.); revistas de divulgação científica; histórias em quadrinhos; enciclopédias; sites da internet; redes sociais; entre outros. Ele pode utilizar também filmes, documentários (destaque seja dado a *Além mar*, disponível no Youtube), novelas de tevê (não só as brasileiras, considerando-se diversidades retratadas de lugares, épocas e linguagens, mas também, por exemplo, *Windeck*, telenovela angolana exibida em nosso país, entre 2014 e 2015, pela TV Brasil), músicas (em especial as populares de diversas regiões do nosso país e de outros países ou territórios em que se fala português), etc.

Quanto aos procedimentos, entre outros, podem-se promover leituras (críticas, comparadas, lúdicas, etc.) de textos, audições musicais, espetáculos de danças típicas, dramatizações, pesquisas bibliográficas (via bibliotecas, via internet), passeios culturais, intercâmbios (mesmo que por meios virtuais) com crianças e jovens de outras regiões do mesmo estado ou do Brasil e de outros lugares em que se fala português.

No que tange a conteúdos, digamos, mais gramaticais, o professor pode aproveitar para trabalhar, questões de grafia, de estrutura e formação de palavras, de sintaxe (regência,

concordância, emprego de pronomes, etc.), de vocabulário, entre outros. Desse modo, fica bem mais fácil para os alunos, por exemplo, relacionarem ***árvor****e* a ***arbor****izar*, ***cabeç****a* a *de****capit****ar*, ***livr*****e** a ***libert****ar*, ***mês*** a ***mens****al*, *mexerica* a ***(v)b****ergamota*, *charque* a *jabá*, *assim* a *a****n****sim*, *p****or****que* a *p****ru****que*, *fila* a *bicha*, *ônibus* a *autocarro*, *amo-te* a *te amo*, *estava cantando* a *estava a cantar*, entre tantos outros fenômenos que podem ser vistos em uma perspectiva ao mesmo tempo sincrônica e diacrônica.

Um exemplo de possibilidade de trabalho em tal perspectiva já se encontrava em Prestes (1999, p. 208-271), cuja proposta se inicia com uma crônica que trata de certas diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal, indo-se depois para um trecho de livro de literatura infantojuvenil que trata do mesmo assunto. A seguir, passa-se para trechos de reportagens e de outras seções de revistas portuguesas destinadas ao público jovem (com sua linguagem própria), bem como a fotos de fachadas de lugares em Portugal em que aparecem escritas palavras usadas de modo diferente aqui no Brasil. São mostrados também fôlderes de produtos portugueses para higiene bucal e são comparadas as embalagens de uma goma de mascar brasileira e de uma "pastilha elástica" portuguesa de mesma marca. Na sequência, vem um texto trazendo os resultados de uma pesquisa feita junto a cearenses quanto ao sotaque nordestino de atores de uma novela da Globo. Depois são trazidos dois textos literários com linguagem bem regional: um do Rio Grande do Sul e outro de Goiás, e uma pequena história em quadrinhos em que se pode comparar a linguagem do personagem caipira Chico Bento, de Maurício de Sousa, e a de um dentista. Esses textos são seguidos de uma reportagem sobre gírias faladas por jovens cariocas e de duas cartas escritas por um mesmo personagem de livro de literatura infanto-juvenil: uma para uma amiga, em um estilo bem informal, e outra para uma empresa, em um estilo mais formal. Chega-se então a um texto sobre a história da língua portuguesa que traz exemplos de trechos de textos significativos de cada período dessa língua. É trazida também uma cantiga de ninar escrita em um dialeto indo-português. Por fim, são apresentados um texto lúdico, em que são destacadas palavras que o português do Brasil herdou do tupi, e dois textos teóricos sobre a influência das línguas africanas nessa língua. Com esses textos, são propostas atividades de leitura, de análise (quanto ao conteúdo temático e quanto ao conteúdo linguístico) e de produção textual para alunos em estágios médios a avançados de ensino.

Com o que se trouxe até aqui, não se quer dizer que o que deve ser ensinado nos níveis fundamental e médio deva ser equivalente ao que se ensina nos cursos de Letras. É preciso ter o cuidado de discernir o que compete a cada nível de ensino, considerando-se *o que*, *quanto* e *como* deve ser trabalhado em cada um deles.

## 4 CONCLUSÃO

Espera-se aqui ter dado uma amostra da importante contribuição que pode trazer à formação de alunos dos três níveis de ensino um estudo dinâmico em que se abordem questões históricas, sociais, culturais, econômicas, políticas, etc. envolvidas na evolução e no estágio atual de nossa língua, levando esses alunos a *(re)descobrirem* o Brasil e os outros países ou territórios em que se fala português, e − por que não dizer? − a sua própria identidade.

Antes de qualquer coisa, a formação do aluno visa à formação de cidadãos críticos, capazes de interferir na sociedade. No caso específico das aulas de língua portuguesa, trabalha-se com um "objeto" extremamente dinâmico e versátil – a língua. Por meio do aprofundamento desse conhecimento, é possível não só explorar todos os recursos que ela oferece, como também ampliar a visão acerca dos inúmeros processos pelos quais a língua se constitui, incluindo-se nela como ator, não como mero espectador.

Uma abordagem da língua que envolva não apenas seu status atual, mas também os processos de evolução e transformação ao longo dos tempos, permite que o aluno entenda, teórica e historicamente, as razões para determinadas manifestações atuais da língua. Os efeitos disso são uma visão mais crítica e mais apurada de todas as expressões linguísticas. Do contrário, a língua continuará parecendo "elitista" e "autoritária": por exemplo, fazer crer que "bicicreta" é uma expressão associada à condição social do falante pura e simplesmente, em oposição à forma "correta", desconsiderando o fenômeno de rotacismo tão recorrente na história da língua, é minar a visão do aluno e perpetuar o preconceito e a superficialidade na análise da língua.

Pelas reflexões aqui propostas e pelas obras citadas, ao menos três conclusões são evidentes: a primeira delas está associada ao lugar de destaque que a diacronia deve ocupar nos estudos linguísticos, dada sua relevância para os estudos (inclusive sincrônicos) da língua, e à consistência das pesquisas na área; a segunda é a constatação, lamentável, de que há muito a fazer-se para que as obras didáticas, na escola, nos ensinos fundamental e médio, abordem com seriedade e eficiência o tema; por fim, estão à disposição variados recursos para suprir tal carência, variedade essa que está de acordo com as muitas opções de abordagem da perspectiva histórica da língua. Acreditamos que, quanto mais essa visão dinâmica da língua for explorada, mais obras didáticas surjam para instrumentalizar o professor.

Retomando a metáfora da viagem pelo túnel do tempo proposta por Tarallo, como maquinista do trem da história da língua, o professor tem a responsabilidade de escolher a rota mais adequada para a viagem. Temos a nosso dispor ferramentas diversas para traçar nosso caminho de aventuras. Que cada parada motive desbravar outros saberes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela. **Gramática**: texto: análise e construção de sentido. São Paulo: Moderna, 2006.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. São Paulo: Nacional; USP, 1967.
BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.
CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.
CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Gramática reflexiva**: texto, semântica e ensino. 4. ed. reform. São Paulo: Atual, 2013.
COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
CRYSTAL, David. **Que é linguística?** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.
ELIA, Sílvio. Prefácio. In: CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.
_____. **A língua portuguesa no mundo**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.
FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**. São Paulo: Ática, 1991.
FIGUEIREDO, Olívia Maria; BIZARRO, Rosa Porfíria. **Gramática da língua portuguesa**: da palavra ao texto. Lisboa: Asa, 1996.
FLORIDO, Maria Beatriz; SILVA, Maria Emília Duarte da. **Gramática básica da língua portuguesa**. Porto: Porto Ed., 1996.
ILARI, Rodolfo. **Linguística românica**. São Paulo: Ática, 1992.
KATO, Mary A. Apresentação: Como, o que e por que escavar? In: ROBERTS, Ian; _____. **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas, SP: UNICAMP, 1993.
LEPSCHY, Giulio C. **A linguística estrutural**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1975.
MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2004.
MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O português arcaico**: morfologia e sintaxe. São Paulo: Contexto, 1994.
MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O português arcaico**: fonologia. São Paulo: Contexto, 1991.
MELO, Gladstone Chaves de. **Iniciação à filologia e à linguística portuguesa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.
MESQUITA, Roberto Melo. **Gramática da língua portuguesa**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. **Gramática contemporânea da língua portuguesa**. 15. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (re)escritura de textos**: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino. Catanduva: Rêspel, 1999.
ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Org.). **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas, SP: UNICAMP, 1993.
SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
SPINA, Segismundo. **História da língua portuguesa**: segunda metade do século XVI e século XVII. São Paulo: Ática, 1987. (Série Fundamentos - 23)
TARALLO, Fernando. **Tempos linguísticos**: itinerário histórico da língua portuguesa. São Paulo: Ática, 1990.

# DESVIOS ORTOGRÁFICOS NA REPRESENTAÇÃO DE FRICATIVAS NA ESCRITA DE ESTUDANTES DO EJA

Eduardo de Souza Saraiva[41] (FURG)

## 1 INTRODUÇÃO

A justificativa para a elaboração do presente trabalho está ancorada em duas motivações. A primeira está fundamentada na dificuldade que os alunos da EJA apresentaram no que diz respeito às regras de ortografia da língua portuguesa, em especial, as que estão relacionadas às consoantes fricativas coronais do português brasileiro /s/ e /z/.

A grande dificuldade que os alunos têm no momento da escrita está em grande parte relacionada com as relações irregulares entre fonema/grafema, ou seja, o sistema de consoantes do português brasileiro apresenta dois tipos de relação entre os fonemas e os grafemas, sejam elas: as biunívocas e as múltiplas (MORAIS, 2002).

Segundo Lemle (1982) e Morais (2002), as correspondências regulares biunívocas são aquelas em que o fonema é representado por uma única letra, ou seja, esse grafema assume apenas um valor sonoro: o do fonema, por exemplo, os fonemas /p/ e /b/ que são grafados pelas letras ‘p’ e ‘b’ (‘pote’/‘bote’). Já as relações múltiplas são definidas pelo fato de haver um grafema sendo representado por mais de um fonema e, também, um fonema que pode ser representado por diferentes grafemas, por exemplo, o fonema /s/ que pode ter sua representação gráfica feita por nove grafemas diferentes.

Essa relação de irregularidade entre fonema e grafema envolve especialmente a grafia das consoantes fricativas coronais do português brasileiro /s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/. O fonema /s/ pode ser representado por: ‘s’, ‘ss’, ‘c’, ‘ç’, ‘x’, ‘xc’, ‘sc’, ‘sç’ e ‘z’ e o fonema /z/ pode ter sua representação feita pelos grafemas: ‘z’, ‘s’ e ‘x’. Com relação ao fonema /ʃ/, este pode ser representado por ‘x’ e ‘ch’ e o fonema /ʒ/, que pode ser representado pelos grafemas ‘j’ e ‘g’, está condicionado à etimologia dos vocábulos.

É devido a essa multiplicidade de escolhas que o usuário da língua possui, reside grande parte dos problemas de desvios ortográficos na(s) escrita(s) dos alunos. De acordo com Morais (2002), essas correspondências do tipo irregular são as que mais provocam os desvios de ortografia na escrita e incluem os casos nas quais a norma determina que uma única forma seja autorizada, não permitindo que o usuário em muitas das vezes faça a escolha do grafema apropriado dentre as possibilidades que ele tem à sua escolha no momento da escrita.

É válido ainda destacar que a outra motivação, ou seja, a segunda, para o desenvolvimento da pesquisa com tais alunos se deu pelo interesse em trabalhar com os adultos que cursam a

[41] Especialista em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

modalidade de ensino. Os alunos da EJA são em sua grande maioria adultos e por motivos diversos ou abandonaram os bancos escolares muito cedo ou nunca frequentaram uma educação formal antes, evidenciando desse modo uma defasagem em seu ensino.

Os objetivos do presente trabalho são os seguintes: (a) investigar, descrever e analisar os desvios ortográficos na representação escrita das consoantes fricativas coronais do português brasileiro /s/ e /z/ e (b) verificar a eficácia da estratégia de soletração de Dilts & Epstein (1999) como forma de minimização da ocorrência dos desvios ortográficos na representação escrita das consoantes fricativas coronais do português brasileiro /s/ e /z/.

## 2 REFERENCIAL TÉORICO

### 2.1 A Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos é estabelecida no Brasil quando a Constituição Brasileira de 1988 inclui em suas páginas o artigo 208 que diz ser dever do estado o que segue: "ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria". (SOARES, 2002, p. 11). Esse é o marco do início da EJA, que com a redação do referido artigo passa a ter garantida a sua inclusão ao sistema de educação. Antes da reformulação da lei os jovens e os adultos apenas tinham acesso ao ensino se pagassem pelos estudos através dos cursos supletivos ou recorressem aos poucos programas públicos que existiam.

A EJA é, então, o momento da reintegração do adulto ou do jovem à educação formal. Pelas mais diversas razões, esses adultos não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos, seja pela necessidade de ajudar com a renda familiar, ou por outras questões, esses jovens e adultos não puderam frequentar os bancos escolares na idade adequada. É através dessa modalidade de ensino que o adulto (re)constrói os saberes e é, também, importante para o educando tomar consciência de seu papel enquanto cidadão atuante e crítico. De acordo com Soares (2002, p. 78), "a EJA é momento significativo de reconstruir essas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com saberes escolares".

Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos foi escolhida por ser o momento em que o adulto retorna aos bancos escolares buscando por um ensino de qualidade e significativo. Acreditamos ser papel dos governos, das escolas e dos professores levar a esses jovens e adultos a oportunidade de reintegração no mercado de trabalho com melhores oportunidades e com um aprendizado que seja significativo.

### 2.2 Classificação dos desvios ortográficos na escrita

#### 2.2.1 Desvios relacionados à motivação fonética

Levando em consideração que a nossa escrita alfabética é fonêmico-fonética (KATO, 2005), é possível compreender, por exemplo, o motivo pelo qual alguns usuários da língua tendem a conceber que a escrita tem motivação fonética, ou seja, a representação gráfica da letra é considerada pelo som que produz.

Os desvios que estão relacionados à motivação fonética são aqueles que estão ligados e estabelecem relação entre os fonemas e os grafemas, como por exemplo, as fricativas do português brasileiro, por exemplo, 'cedo', 'semente', 'casa'. Nesta pesquisa, os desvios ortográficos em sua grande maioria são os derivados de motivação fonética devido à correspondência irregular entre o fonema e o grafema, que, segundo Morais (2002), é uma das responsáveis pelos desvios de ortografia.

### 2.2.2 Desvios relacionados à motivação fonológica

Os desvios que são derivados da motivação fonológica fazem referência à relação fonema/grafema, isto é, um determinado fonema é grafado por uma letra que não pode representar esse som. De acordo com Costa (2003), nessa categoria o usuário infringe o princípio da correspondência fonográfica em dois níveis: da estrutura silábica e/ou substituições de segmento, por exemplo, CVC 'preto' x CV 'peto'.

Segundo Zorzi (1998), os fonemas /p/, /t/, /k/, /f/, /s/ e /ʃ/ são considerados surdos pelo fato de não apresentarem vibração nas pregas vocais quando produzidos. Ao contrário, os fonemas /b/, /d/, /g/, /v/, /z/ e /ʒ/ são considerados sonoros por serem produzidos com vibração das pregas vocais. Desse modo, o traço de sonoridade corresponde à única distinção entre os pares mínimos: /p/ x /b/; /t/ x /d/; /k/ x /g/; /f/ x /v/; /s/ x /z/ e /ʃ/ x /ʒ/. Na posição de ataque no início da sílaba tanto no início da palavra quanto no interior do vocábulo os fonemas /s/ e /z/ formam pares mínimos devido ao traço de sonoridade.

Cabe ressaltar que um dos participantes de pesquisa produziu um desvio de motivação fonológica. O participante ao ser solicitado a grafar o vocábulo 'cintilante' o faz de maneira correta na primeira coleta, ao passo que na segunda coleta o mesmo grafou o vocábulo como 'zintilante'. Esse tipo de desvio é considerado por Moojen (1995) e por Morais (2002) como do tipo conversor fonema/grafema. Para Cagliari (2010) esse tipo de desvio é categorizado como de modificação da estrutura segmental da palavra na qual há uma de troca de letra como, por exemplo, 'cintilante'/'zintilante'.

## 2.3 Teoria da sílaba

Ao considerarmos a relação entre a ortografia e a fonologia do português brasileiro é necessário levar, também, em consideração a estrutura silábica da língua, pois as consoantes se comportam de modo diferente em diferentes posições da sílaba.

Em seu estudo, Bisol (2001) analisa a estrutura interna da sílaba com base nos estudos de Selkirk (1982). De acordo com a proposta da autora, a estrutura hierarquizada da sílaba é constituída de: um ataque (A) e de uma rima (R); a rima por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e uma coda (Co). Na presente pesquisa observamos os desvios ocorridos em: (a) posição de ataque, tanto no início de palavra como, por exemplo, 'cipó; e em (b) início de sílaba no interior da palavra (intervocálico) como em 'caçada' para o fonema /s/ e 'êxodo' para o fonema /z/.

## 2.4 Ortografia

A escrita é parte do processo de transformar a linguagem oral em palavras. Ao ensinar a escrever o professor precisa utilizar o sistema ortográfico vigente e aceito pelas normas da língua. O modelo alfabético tem por objetivo ser fonético, ou seja, representar os sons da fala, tal qual foram pronunciados pelo falante. Porém, ao transcrever a fala comprometemos a escrita uma vez que teríamos formas variadas de grafar um mesmo vocábulo, devido aos muitos modos de falar de uma língua.

O sistema ortográfico brasileiro passou por significativas mudanças ao longo do tempo até chegar ao sistema de escrita que conhecemos hoje, de acordo com Cagliari (2010), esse movimento teve início no final do século passado em Portugal em que a reforma ortográfica passou a contar com o apoio da Academia das Ciências de Lisboa e do governo. É o Acordo de 1943 que vai marcar o sistema ortográfico do Brasil, desvinculando-se do sistema de Portugal.

Assim, partindo de estudos como os de Cagliari (2010), Morais (2002), Lemle (1982) e outros teóricos é que podemos compreender a ortografia e os diferentes fatores que a ela estão atrelados. São esses fatores, como por exemplo, as relações regulares x irregulares que o usuário da língua precisa levar em consideração no momento da escrita.

## 2.5 Dificuldades ortográficas

Estudos no campo da ortografia e das dificuldades ortográficas vêm sendo desenvolvidos ao longo do tempo. Os teóricos que investigam a aquisição ortográfica e os desvios da escrita o fazem como forma de contribuir e auxiliar os professores a compreenderem melhor a aquisição da escrita ortográfica, e consequentemente, ajudar seus alunos a entender esse campo de estudo tão complexo.

Dentre os estudiosos os quais são referência no campo da ortografia e da aquisição ortográfica, selecionamos quatro para a presente pesquisa, sendo os seguintes: Lemle (1982), Morais (2002), Moojen (1985) e Cagliari (2010). A seguir vamos trazer as categorias dos desvios de escrita formuladas por cada autor.

Os estudos de Lemle (1982) podem ser considerados como o marco para os trabalhos que seguem no campo da aquisição ortográfica. Os achados de Lemle (1982) apontam para as relações entre os sons e as letras na língua portuguesa e apresenta três tipos de correspondência: (a)

correspondência biunívoca entre o fonema e o grafema, ou seja, cada letra vai ser representada por um fonema, por exemplo, /p/ - ‘p’; (b) cada letra é representada por um som em uma determinada posição silábica e cada som com um grafema em uma determinada posição, por exemplo, a letra ‘s’ em início de palavra vai ter o som de /s/, como em, ‘sapo’ e na posição intervocálica, como em, ‘casamento’ vai assumir o som do fonema /z/ e (c) representação de um fonema por mais de uma letra, por exemplo, ‘seco/cedo’, ‘caçada/cassino’.

Outro teórico importante para os estudos da ortografia é Morais (2002). Levando em consideração os postulados de Lemle (1982), Morais (2002) em seu texto divide em quatro categorias as regras da norma da ortografia do português brasileiro, sendo os seguintes: (a) correspondência biunívoca; (b) correspondência textual; (c) correspondência morfológica e (d) correspondência irregular em que um fonema pode ser representado por diferentes grafemas. As correspondências irregulares no português brasileiro estão ligadas, em especial, às consoantes fricativas coronais /s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/.

Guimarães (2005) em seu texto menciona as três categorias de classificação de desvio ortográfico que foram propostas por Moojen (1985). As três categorias são: (a) conversor fonema/grafema; (b) regras contextuais são aquelas de acréscimo ou troca de acentuação e (c) regras arbitrárias que envolvem as irregularidades do sistema. As alterações do tipo conversor fonema/grafema podem ser consideradas como desvios fonológicos nas quais as letras que representam os fonemas surdos e sonoros são trocadas, por exemplo, ‘s’ por ‘z’, ‘f’ por ‘v’.

Cagliari (2010) analisou os desvios ortográficos na produção de textos espontâneos por alunos e os classificou em categorias, sendo elas: (a) transcrição fonética; (b) uso indevido de letra; (c) hipercorreção; (d) modificação da estrutura segmental das palavras; (e) juntura intervocabular e segmentação; (f) forma morfológica diferente; (g) forma estranha de traçar a letra; (h) uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas; (i) acentos gráficos; (j) sinais de pontuação e (l) problemas sintáticos.

Na presente pesquisa, os desvios apresentados pelos participantes podem ser classificados de acordo com as categorias que foram expostas anteriormente. Os desvios encontrados na análise dos dados podem ser classificados como: (a) desvios de motivação fonética (KATO, 2005) e desvios de motivação fonológica (ZORZI, 1998) para o sistema gráfico e (b) uso indevido de letras (CAGLIARI, 2010) e correspondência irregular para o sistema ortográfico (MORAIS, 2002).

## 3 METODOLOGIA

A metodologia de coleta de dados do presente trabalho está dividida em três momentos: a primeira coleta de dados, a aplicação da estratégia de soletração proposta por Dilts & Epstein (1999) e a segunda coleta de dados. A seguir cada etapa será detalhada.

## 3.1 Os participantes de pesquisa

Os participantes de pesquisa são sete adultos em sua fase inicial com idade entre trinta e cinquenta anos cursando a 5ª e 6ª séries do ensino fundamental na modalidade de ensino EJA de uma escola da zona periférica, situada na cidade de Rio Grande/RS.

## 3.2 A coleta de dados

A primeira coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de ditado oral elaborado pelo próprio pesquisador (vide anexo I) contendo palavras com as quatro consoantes fricativas coronais do português brasileiro /s/, /z/ e /ʃ/. Essa primeira coleta foi desenvolvida enquanto os alunos cursavam a 5ª série. No que se refere à primeira coleta de dados, essa teve o objetivo de realizar o levantamento a fim de verificar se os participantes da pesquisa apresentavam dificuldade na representação escrita das fricativas /s/, /z/ e /ʃ/.

Já com a segunda coleta de dados, no momento em que os alunos cursavam a 6ª série, esta foi igualmente realizada com aplicação de ditado oral contendo os mesmos vocábulos (vide anexo I) da primeira coleta, ou seja, os vocábulos que continham as fricativas /s/ e /z/. Esse segundo momento de coleta teve por finalidade verificar se ocorreu ou não ocorreu a minimização dos desvios da representação escrita das fricativas /s/ e /z/, após a aplicação da estratégia de soletração proposta por Dilts & Epstein (1999).

Dentre os setes participantes que participaram da primeira coleta, apenas três deles continuaram no grupo sendo essa a razão da segunda coleta de dados apenas com três participantes na fase da aplicação da estratégia de soletração. Além disso, esses apresentaram maior dificuldade na representação escrita das fricativas /s/ e /z/, motivo esse do recorte da proposta inicial, que era o de verificar a grafia das quatro fricativas coronais do português brasileiro.

## 3.3 A Estratégia de soletração

Aplicação da estratégia de soletração ocorreu em quatro períodos/aula dividido em dois dias, após a autorização da direção da escola. As palavras (vide anexo II) com as quais se realizou a aplicação da estratégia foram as mesmas utilizadas nos ditados da primeira e segunda coleta dos dados.

Logo após a autorização da direção da escola e o consentimento da professora titular da turma em ceder suas aulas, os três participantes da pesquisa foram então convidados a realizar os passos propostos na estratégia de soletração de Dilts & Epstein (1999). Não foi revelado o propósito da aplicação da estratégia, ou seja, o de verificar se após a estratégia os desvios encontrados na primeira coleta de dados permaneceriam, ou se após a aplicação da estratégia, esses desvios seriam minimizados. A decisão de não informar os participantes do objetivo da aplicação da estratégia de soletração se deu pelo fato de não querer que os alunos sentissem seu desempenho sendo julgado.

Em seguida, a estratégia de soletração proposta pelos autores Dilts & Epstein (1999) será detalhada. De acordo com Dilts & Epstein (1999, p. 208), a estratégia de soletração é constituída do seguinte modo:

> Coloque a palavra correta a ser aprendida: diretamente à sua frente, mais ou menos no nível dos olhos; feche os olhos e pense em alguma coisa que lhe proporcione o sentimento de *confiança*, *familiaridade* e *relaxamento*. Quando o sentimento estiver forte, abra os olhos e olhe para a grafia correta da palavra e veja a palavra correta em sua mente; olhe para cima, para sua imagem mental e verbalize (ou escreva) as letras que você vê. Compare com o que você verbalizou ou escreveu com a grafia correta da palavra, e olhe para cima, para sua imagem mental e soletre a palavra de trás para frente (*isto é, verbalize ou escreva as letras da direita para a esquerda*). Compare aquilo que você verbalizou com a ortografia correta.

O processo de soletração foi realizado por quatro vezes (duas vezes em cada encontro) para cada palavra, tendo em vista que os autores sugerem que a estratégia seja realizada sem pressa e até que o aluno se sinta confortável o suficiente em escrever os vocábulos sem o auxílio da forma correta. De acordo com os autores, para realizar a estratégia de soletração o aluno precisa associar esse momento de aprendizagem da palavra com a qual tem dificuldade com sentimentos positivos. É importante pensar em algo com o qual se esteja familiarizado e estar confiante para executar a estratégia de soletrar.

## 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos a descrição e análise dos dados coletados. Nessa seção observamos os percentuais de ocorrência dos seguintes itens: acerto da fricativa, desvio da fricativa e acerto do vocábulo todo.

### 4.1 Desvio ortográfico da fricativa /s/

Os desvios ortográficos encontrados na escrita da fricativa /s/ fazem referência aos estudos da ortografia que foram apresentados anteriormente. Na primeira coleta de dados, os participantes apresentaram considerável índice de desvio com relação à fricativa /s/. Fato esse que pode ser justificado, pois, fonema /s/ poder ser representado por nove grafemas diferentes, já mencionados.

Para exemplificar esses desvios, os participantes na primeira coleta de dados, ao serem solicitados a grafar o vocábulo ‘coçar’, produziram os seguintes desvios: participante 1 – ‘coçar’ → ‘cossar’; participante 2 – ‘coçar’ → ‘cosar’ e participante 3 – ‘coçar’ → ‘cossar’. Como observamos pelos dados, os participantes dispunham de vários grafemas para a palavra ‘coçar’ devido ao fonema /s/ poder ser representado por vários grafemas.

Observamos na análise dos dados coletados que os participantes utilizaram o grafema ‘s’ ou o dígrafo ‘ss’ como se estabelecessem uma relação biunívoca entre a letra ‘s’ e o fonema /s/. Justifica-se essa escolha pelo fato de /s/ ser graficamente representando em início de palavras que

possivelmente são familiares aos participantes da pesquisa, como por exemplo, ‘sábado’, ‘segunda-feira, sexta-feira’, ‘sapo’, ‘senha’, ‘senhor’, etc.

Como apresentado nos estudos de Morais (2002) e Lemle (1982), essas referências do tipo irregular e as relações de um fonema podendo ser representado por mais de uma letra são as que mais provocam a dúvida na hora da escrita e, consequentemente, as que mais causam o desvio ortográfico.

É importante salientar que alguns dos participantes da pesquisa oscilaram durante as duas coletas. O participante 1, por exemplo, ao grafar o vocábulo ‘cilada’ o faz de maneira correta na primeira coleta de dados, já na segunda coleta esse mesmo indivíduo produz ‘silada’.

Levando em consideração ainda o vocábulo ‘cilada’, esse foi grafado com a letra ‘s’ por dois participantes da pesquisa mostrando com isso que possivelmente eles relacionaram-no com outras palavras da língua portuguesa em que o fonema /s/ é graficamente representado por ‘s’. Cabe destacar também que o fonema /s/ em um contexto precedido de ‘e’ ou ‘i’ pode ser representando por ‘c’ ou ‘s’ o que pode justificar os desvios dos participantes que dispunham de duas letras que concorrem na mesma posição, por exemplo, ‘cinco’, ‘cebola’.

A partir da análise dos dados, observamos que houve uma predominância pelo uso da letra ‘s’ para grafar o fonema /s/ independentemente da posição em que ocorre na sílaba, seja no início do vocábulo seja no início da sílaba no interior da palavra (intervocálico). Entretanto, cabe destacar que na posição de início de palavra a única letra utilizada foi o ‘s’ especialmente com os vocábulos precedidos de ‘i’ ao passo que em posição intervocálica o dígrafo ‘ss’ e o grafema ‘c’ foram também utilizados.

As tabelas abaixo exemplificam os desvios ocorridos na escrita dos participantes com relação à representação gráfica da fricativa /s/.

Tabela 1 – Desvios da fricativa /s/

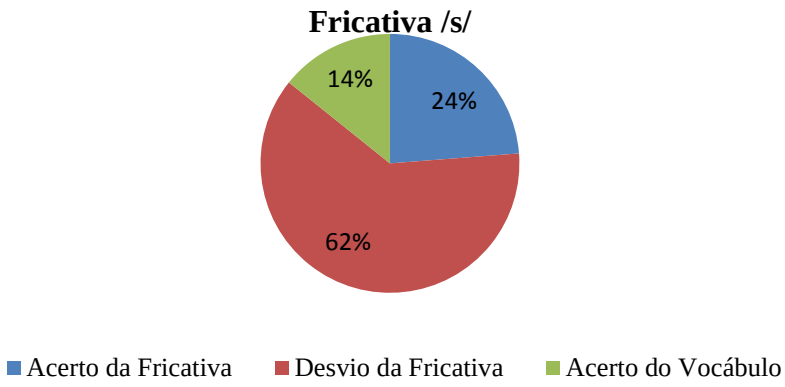
| Fonema /s/ início de palavra | Grafia Correta | Desvio Ortográfico |
|---|---|---|
| ‘cintilante’ | ‘c’ | ‘s’,‘z’ |
| ‘cipó’ | ‘c’ | ‘s’ |
| ‘cilada’ | ‘c’ | ‘s’ |

Tabela 2 – Desvios da fricativa /s/

| Fonema /s/ intervocálico | Grafia Correta | Desvio Ortográfico |
|---|---|---|
| ‘coçar’ | ‘ç’ | ‘s’,‘ss’ |
| ‘caçada’ | ‘ç’ | ‘s’,‘ss’ |
| ‘passeio’ | ‘ss’ | ‘s’ |

Para ilustrar os percentuais de aplicação trazemos a Figura 1 contendo os desvios e os acertos da fricativa e o acerto do vocábulo todo considerando antes da aplicação da estratégia de soletração.

Figura 1 – Percentual de acerto e desvio da fricativa /s/ e de acerto do vocábulo todo




A Figura 1 demonstra que os índices de acerto na representação escrita da fricativa /s/ foram de 27,7% (5/18) antes da aplicação da estratégia de soletração, ou seja, na primeira coleta dos dados. Os participantes, quando expostos a grafia correta dos vocábulos por meio da aplicação da estratégia de soletração, obtiveram melhor desempenho e os índices de acerto foram elevados a 61,1% (11/18) evidenciando com isso que a estratégia se mostrou eficiente. Quanto ao desvio da fricativa /s/ na primeira coleta o número de vocábulos grafados de forma equivocada foi de 72,2% (13/18), e após, a aplicação da estratégia, houve declínio desses desvios de escrita 38,8% (7/18).

Ao considerar os números de acerto do vocábulo todo para a fricativa /s/ houve um melhor desempenho após a aplicação da estratégia de soletração. Levando em consideração a primeira coleta, o acerto do vocábulo todo teve percentual de 16,6% (3/18) ao passo que, após, a aplicação da estratégia o índice de acerto foi de 55% (10/18).

4.2 Desvio ortográfico da fricativa /z/

Com relação à fricativa /z/, o índice de desvio foi de 100% (9/9) na primeira coleta. Assim como ocorreu com a fricativa /s/, o participante 1 oscilou durante a representação escrita da fricativa /z/. Na primeira coleta o participante, 1 realizou ‘ezilho’ e ‘esilho’ na segunda coleta. Essa oscilação pode ser justificada, pois os contextos e os grafemas disponíveis para a representação do fonema /z/ é menor em comparação ao fonema /s/. Ao grafar o fonema /z/, o aluno o faz na maioria das vezes com a letra ‘s’ o que comprova uma tendência do sistema ortográfico.

Outro ponto relevante é que todos os participantes no momento de grafar o fonema /z/ o fizeram levando em consideração o grafema que representa o som, ou seja, a letra ‘z’. Scliar-Cabral (2003), em seu estudo, apresenta uma regra que diz:

> A realização do fonema /z/ em início de vocábulo sempre se transcreve pelo grafema ‘z’, depois do fonema /e/, em início de vocábulo, mesmo precedido de prefixo, o fonema /z/, se começar sílaba, se grafa com ‘x’. Em virtude de o fonema /z/ estar entre vogais o torna um dos mais difíceis de serem grafados, uma vez que podem ser escritos ora com o grafema ‘s’ e ora com o grafema ‘z’. A regra de utilização do grafema ‘x’ para o fonema /z/ se mostra útil uma vez que se trata de um contexto bastante produtivo na língua, além de englobar

> palavras de alto emprego, como por exemplo, exame, exemplo, exercício, existir, etc. (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 131).

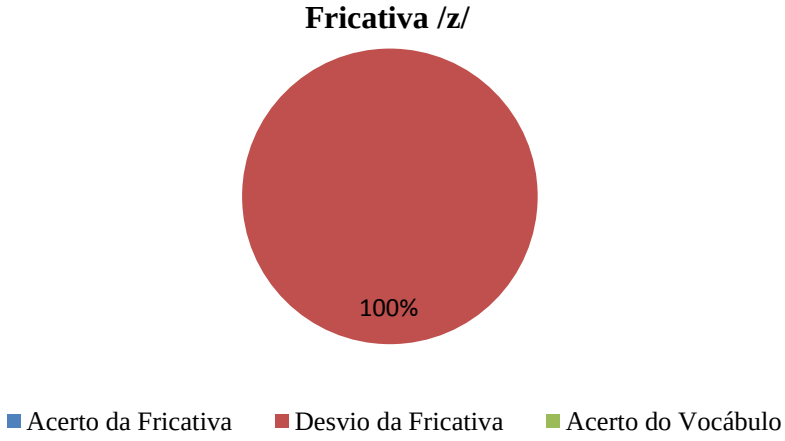
A Tabela 3 ajuda a ilustrar os desvios dos participantes com relação à representação escrita da fricativa /z/.

Tabela 3 – Desvios da fricativa /z/

| Fonema /z/ | Grafia Correta | Desvio Ortográfico |
|---|---|---|
| ‘exílio’ | ‘x’ | ‘z’, ‘s’ |
| ‘exame’ | ‘x’ | ‘z’ |
| ‘asa’ | ‘s’ | ‘z’ |

Apresentamos a Figura 2 com os percentuais de acerto e de desvio da fricativa /z/ e de acerto do vocábulo todo levando em consideração a coleta realizada antes da aplicação da estratégia de soletração e a coleta realizada após a aplicação.

Figura 2 - Percentual de acerto e desvio da fricativa /z/ e acerto do vocábulo todo




Os dados obtidos antes da aplicação da estratégia de soletração para a fricativa /z/ apontam índices zerados para o acerto desta fricativa e índices máximos de desvio do referido fonema. Esses resultados corroboram o que Scliar-Cabral (2003) aponta em seu estudo sobre a dificuldade de grafar o fonema /z/ em um contexto intervocálico.

Se analisarmos a segunda coluna do gráfico para o acerto da fricativa fica evidente o crescente desempenho da escrita do fonema /z/ com aumento de 55,5 % (5/9) levando em consideração que na primeira coleta não houve acerto desse fonema 0% (0/9) e, também, verificamos a queda para 44,4% (4/9) no desvio em relação à primeira coleta que mostrou 100% (0/9) de desvio.

Os percentuais para acerto do vocábulo todo mostram, também, um melhor desempenho após a aplicação da estratégia. Na primeira coleta dos dados não houve ocorrência de acerto por

nenhum dos participantes, ao passo que na segunda coleta verificamos um crescimento de mais da metade de acertos do vocábulo todo 55,5% (5/9).

4.3 Comparação entre a escrita das fricativas /s/ e /z/

Com base na análise e descrição dos dados apresentamos os resultados obtidos comparando o desempenho dos três participantes de pesquisa entre os acertos e os desvios das fricativas /s/ e /z/, e também, o acerto do vocábulo todo levando em consideração a coleta realizada antes e a coleta realizada depois da aplicação da estratégia de soletração.

Observamos nas duas coletas, tanto do fonema fricativo /s/ como do /z/ desvios ortográficos derivados da motivação fonológica. Com relação ao fonema /s/, na primeira coleta o participante ao grafar o vocábulo ‘cintilante’ o fez com a letra ‘c’ (‘cintilante’), ao passo que na segunda coleta esse mesmo indivíduo utilizou a letra ‘z’ (‘zintilante’). Percebemos com isso, que o participante ao fazer essa troca passou de um fonema surdo /s/ para um fonema sonoro /z/.

Constatamos também, os desvios de motivação fonológica na representação escrita da fricativa /z/. Dois dos participantes, na primeira e na segunda coleta, utilizaram o grafema ‘s’ para o vocábulo ‘exílio’. Aqui, percebemos a ocorrência de dessonorização, como segue /esˈiliu/.

Dois teóricos tratam da questão dos desvios de motivação fonológica, sendo eles: Zorzi (1998) estuda a aquisição da escrita e Lamprecht (2004) investiga a aquisição da fonologia.

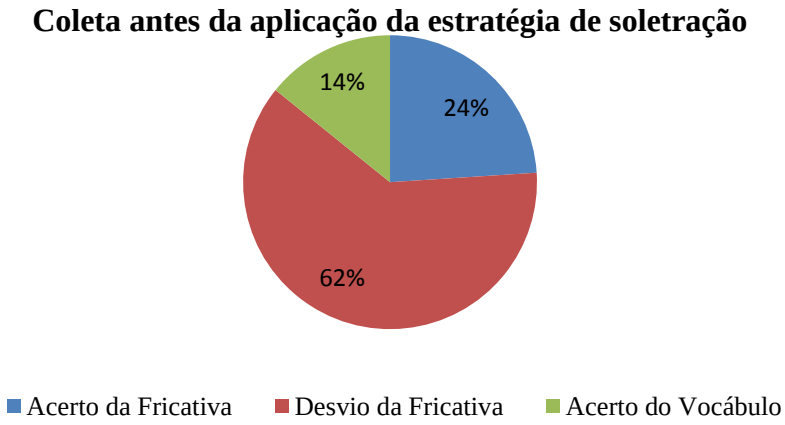
Zorzi (1998) apresenta em seu estudo as alterações que são caracterizadas pelas substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros. Segundo o autor é nesta categoria que estão inseridos os desvios de escrita que dizem respeito a determinadas substituições de grupos de letras que apresentam em comum o fato de representarem fonemas que se diferenciam pelo traço de sonoridade.

Em seu texto, Lamprecht (2004) considera os desvios fonológicos como uma inadequação da fala que vai ter sua origem no nível da organização mental do sistema fonológico da língua e ocorre, no desenvolvimento do indivíduo, como parte do processo de aquisição. A autora menciona que na aquisição fonológica com desvios e na aquisição normal pode ocorrer a sonorização/dessonorização de obstruintes, como por exemplo, 'zebra' – ['sepa], 'sapo' – ['zapu].

Com relação ao percentual de acertos e de desvios dos fonemas /s/ e /z/, a fricativa /z/ foi a que mais apresentou desvio (100%) considerando que na primeira coleta nenhum dos participantes grafou corretamente os vocábulos que continham a fricativa /z/. No que diz respeito ao acerto do vocábulo todo, as palavras que apresentavam a fricativa /z/ foram, consequentemente, as que mais apresentaram desvio.

A Figura 3 abaixo ilustra os níveis de acerto e de desvio das fricativas /s/ e /z/ e do vocábulo todo antes da aplicação da estratégia de soletração.

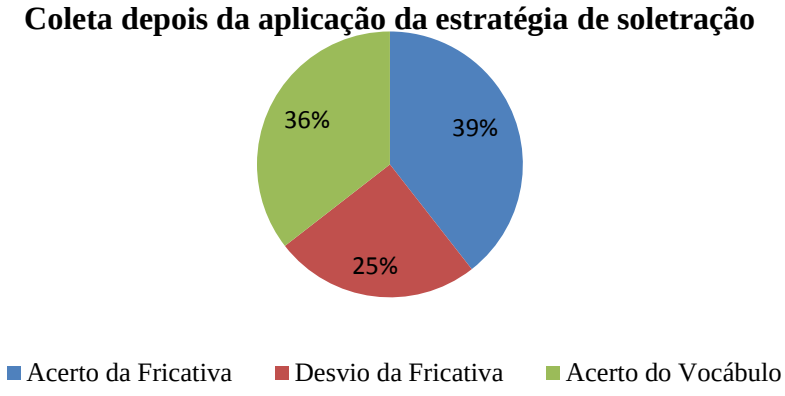
Figura 3 – Percentual de acertos e de desvios da fricativa /s/ e /z/ e do vocábulo todo antes da aplicação da estratégia de soletração




Através da figura, podemos observar como a representação escrita do fonema /z/ mostrou-se difícil para os participantes da pesquisa. Quando não expostos a grafia correta dos vocábulos, os alunos podem levar em consideração o som que o grafema representa, ou seja, /z/. No momento em que esses participantes visualizam a forma correta da palavra podem passar, então, a ter um melhor desempenho no momento da representação escrita.

A Figura 4 apresentada abaixo demostra os números de acertos e desvios das fricativas e do vocábulo todo após a aplicação da estratégia, evidenciando que os estudantes, quando expostos a grafia correta das palavras por meio da estratégia de soletração, elevaram o número de acertos das fricativas bem como o acerto da palavra toda e reduziram os desvios apresentados na primeira coleta.

Figura 4 – Percentual de acertos e de desvios da fricativa /s/ e /z/ e do vocábulo todo depois da aplicação da estratégia de soletração




A Figura 4 indica que a aplicação da estratégia de soletração proposta por Dilts & Epstein (1999) foi eficaz no que diz respeito a minimização dos desvios das fricativas /s/ e /z/, especialmente o caso da fricativa /z/ que na primeira coleta os participantes de pesquisa obtiveram

100% (0/9) de desvio ortográfico e, após, a aplicação da estratégia esse número passou para 44,4% (4/9).

A figura aponta, também, para um aumento de 61% (11/18) no acerto da fricativa /s/ contra 27,7 % na primeira coleta e de 55,5% (5/9) da fricativa /z/ contra 0% na primeira coleta. Houve significativa queda no desvio da escrita tanto da fricativa /s/ como da fricativa /z/, 38,8% (7/18) e 44,4% (4/9), respectivamente. E ainda podemos destacar a elevação do número de acertos do vocábulo todo, sendo 55% para ambas as fricativas.

Com relação à fricativa /z/, na primeira coleta o índice de acerto do vocábulo todo foi de 16,6 (3/18) e após a aplicação da estratégia de soletração o percentual de acertos passou para de 55% (10/18). Para a fricativa /z/, o índice de acerto na primeira coleta foi de 0% (0/9) e após a aplicação da estratégia esse número passou para 55% (5/9).

Demonstramos com esses resultados que o uso da aplicação da estratégia de soletração contribuiu não só para minimizar os desvios das fricativas do português brasileiro /s/ e /z/, mas também, os desvios de escrita do vocábulo todo.

Ao compararmos a presente pesquisa com outros estudos no campo da ortografia, mais especificamente no estudo das fricativas /s/ e /z/ do português brasileiro, o que percebemos é que esses desvios são advindos das dificuldades impostas pelo sistema ortográfico, e que são interpretados como decorrentes da não observância de regras contextuais ou da arbitrariedade do sistema, isto é, das irregularidades que nele se observa, como menciona Miranda (2010).

Em seu estudo, Miranda (2010) aponta para os desvios ortográficos decorrentes dessas irregularidades do sistema. Os resultados que a autora apresenta são relativos à grafia dos fonemas fricativos na escrita de crianças de uma escola pública e de uma escola privada. Segundo o texto, há um predomínio de desvios relacionados à grafia do fonema /s/, acima de 70%.

Foi observado em maior quantidade, trocas de ‘z’ por ‘s’ e de ‘s’ por ‘c’ ou ‘ç’, isto é, em vez de escreverem ‘vez’, ‘sentar’ e ‘pensar’, por exemplo, escreveram ‘ves’, ‘centar’ e ‘pençar’. Constatamos, também, que há uma tendência ao uso de ‘s’ para a grafia do fonema /z/, especialmente em posição intervocálica, o que pode ser explicado se observada a alta frequência de uso desse grafema em posição intervocálica e em palavras bastante conhecidas como ‘mesa’, ‘casa’ e ‘rosa’, por exemplo.

Os desvios apresentados por Miranda (2010) e os desvios cometidos pelos participantes da presente pesquisa diferem, uma vez que no presente trabalho os desvios mais expressivos foram com relação à fricativa /z/, mas os desvios também se assemelham quando a autora apresenta desvio como o uso do grafema ‘s’ para grafar o fonema /z/ no contexto intervocálico, em ambas as pesquisas os participantes apresentam esse tipo de desvio.

Destacamos aqui, outro estudo que utilizou a estratégia de correção ortográfica para o aprendizado da ortografia, o de Ilha (2000). A autora realizou um levantamento de dados para

investigar os desvios na produção escrita de crianças cursando a 4ª e 5ª séries do ensino fundamental em uma escola situada na cidade de Rio Grande/RS e, após as coletas de dados propôs a aplicação da estratégia de correção ortográfica com base em (Dilts; Epstein, 1999) para verificar se a referida estratégia era eficaz ou não para a minimização dos desvios produzidos pelos participantes da pesquisa.

Os desvios ortográficos encontrados na pesquisa realizada por Ilha (2000) são referentes aos desvios devido à fala, como por exemplo, pedi – pidi; bravo – brabo e os desvios devido à etimologia das palavras, como por exemplo, cerca – serca; profissional - proficional. Os desvios devido à etimologia que foram registrados no estudo de Ilha (2000) são os mesmos apresentados neste estudo em que o usuário possui múltiplos grafemas para um fonema.

Os resultados obtidos por Ilha (2000) apontam para a eficiência da estratégia de correção ortográfica no que diz respeito ao aprendizado das formas corretas das palavras. Os alunos quando expostos as grafias corretas dos vocábulos, por meio de estratégias, podem ter maior probabilidade de acerto no momento da escrita. Assim como apontado em Ilha (2000), a presente pesquisa também mostra a eficiência da aplicação de estratégias para a superação das dificuldades ortográficas dos alunos, conforme apresentados os resultados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos com a presente pesquisa investigar a maneira como três adultos da EJA lidavam com a grafia das consoantes fricativas coronais do português brasileiro /s/ e /z/. A partir dos dados levantados com as duas coletas foi possível evidenciar que o fonema /z/ é o que mais apresentou dificuldade em ser grafado e, por consequência, o que mais provocou o desvio.

Como mencionado anteriormente a intenção de realizar o trabalho com um grupo de adultos da modalidade EJA foi a de acreditar que esses alunos que regressaram aos bancos escolares precisam de um ensino que seja eficaz e significativo, uma vez que muitos desses adultos retornam aos bancos escolares com o intuito de uma melhor colocação no mercado de trabalho, por exemplo.

Ao final da pesquisa, verificamos que os três participantes obtiveram significativo aumento no que concerne à aprendizagem da grafia correta das fricativas coronais /s/ e /z/ e, consequentemente, o declínio dos desvios que esses participantes apresentaram no momento inicial da pesquisa. A aplicação da estratégia de soletração proposta por Dilts & Epstein (1999) com os alunos da EJA indicou que os desvios ortográficos cometidos pelos participantes da pesquisa tiveram queda considerável se olharmos os dados obtidos antes da aplicação da estratégia. O aluno quando exposto a grafia correta poderá ter um melhor desempenho no momento de representar graficamente as fricativas do português brasileiro /s/ e /z/.

Temos consciência de que a estratégia requer tempo e dedicação tanto por parte do professor como do aluno. É necessário que se elucide o aluno quanto ao propósito da aplicação da estratégia,

mostrando que a grafia correta das palavras se faz obrigatória no momento em que o usuário da língua está diante de uma situação formal de escrita, e esta pede o uso das formas corretas das palavras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BISOL, Leda (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

COSTA, Adriana Corrêa. Consciência Fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.38, n.2, p.137-153, junho. 2003.

DILTS, R. & EPSTEIN, T. **Aprendizagem Dinâmica 1**. São Paulo: Summus, 1999.

GUIMARÃES, Marisa Carlota Rosa. **Um estudo sobre ortografia nas séries iniciais**. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2005.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1982.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: Otília Lizete Heining, Cátia de Azevedo Fronza. (Org.). **Diálogos entre linguística e educação**. Blumenau: EDIFURB, 2010.

ILHA, Susie Enke. Estratégia de correção ortográfica. **ARTEXTO**, Rio Grande 11: 67-76, 2000.

LAMPRECHT, Regina Ritter. et al. **Aquisição fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia***:* ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2002.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Leôncio. **Diretrizes curriculares nacionais**: Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

# DIÁLOGOS ENTRE EVADIDOS E ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): APLICAÇÃO DE UM PROJETO INTERCULTURAL NA EJA[42], A PARTIR DAS TEORIAS DE PAULO FREIRE E DE MIKHAIL BAKHTIN

Débora de Macedo Cortez Bosco[43]
Clara Zeni Dornelles[44] (UNIPAMPA)

Primeiramente, antes e durante a prática do trabalho aqui destacado que planeja um projeto pedagógico de interculturalidade[45], a partir dos discursos de alunos evadidos, com os quais produzi um vídeo na intenção de saber os motivos pelos quais evadiram, e da interlocução entre alunos Totalidade 4 [correspondente ao 7º ano do ensino regular] de uma escola da rede municipal de Bagé) e evadidos por intermédio de um trabalho de escrita e leitura de cartas, optei por desenvolver uma proposta com a reflexão sobre a *práxis* pedagógica na ênfase de Paulo Freire por intermédio do diálogo e do dialogismo na perspectiva de Mikhail Bakhtin.

Tal delineamento teórico tem a intenção de refletir sobre a importância da educação na escola, a qual deve se embasar na consciência da responsabilidade com a educação dos discentes, visando à autonomia através da democracia na escola, tornando-os cidadãos mais participativos, críticos e conscientes, por intermédio do diálogo.

Para tal, é fundamental salientar que a concepção de linguagem que sustenta este processo educacional escolar é a de interação, pois prega que o aluno é um sujeito ativo na/da relação verbal e interage com os outros através das linguagens – interlocução, Bakhtin (1997).

Neste contexto, pensei em aliar os pensamentos de ambos os teóricos citados já que são convergentes nos aspectos sobre a importância do diálogo, também pelo fato de os dois apoiarem-se nos fundamentos marxistas e, principalmente, por se complementarem no que tange as considerações sobre suas produções no âmbito educacional, já que Bakhtin detém-se sobre o aprofundamento dos estudos a respeito dos discursos constituídos no social, sem problematizar tal conceito no processo escolar, e Freire inicia seus preceitos pela contextualização do trabalho educacional de maneira realmente democrática, enfatizando o relevante papel do diálogo entre os sujeitos nesta abordagem.

Paulo Freire (2001), salientado por Bosco (2014), enfatiza que o ser que educa precisa respeitar os educandos como seres autônomos e ouví-los, entendendo as diversidades de pensamentos e levá-los a crer que a educação tem como meta principal a conscientização do sujeito e, através da mesma, a intervenção em sua realidade.

---

[42] Trabalho realizado para construção da Dissertação no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, o qual trata também sobre a cultura escolar na EJA, sob orientação da Professora Doutora Clara Dornelles.
[43] Mestranda do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas – UNIPAMPA.
[44] Professora Doutora no curso de Letras e do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas – UNIPAMPA.
[45] Conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade (VASCONCELOS, 2015).

Neste contexto é importante compreender o conceito de ideologia, de acordo com o Círculo de Bakhtin, o qual não implica uma análise pejorativa quanto ao termo, mas um entendimento em toda acepção da palavra, visando a clareza do quanto a ideologia sustenta o discurso, sendo ela "...o universo que engloba a arte, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para uma certa terminologia de tradição marxista)" (FARACO, 2009, p. 46).

Considerando esta análise, portanto, o sujeito nunca enuncia isento da ideologia, por mais que queira dar uma condição de imparcialidade ao discurso, sempre traz arraigado nele valores e influências ideológicas que o sustentam. Ao encontro está a afirmação:

> ...qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico – para eles, não existe enunciado não-ideológico. É ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias [...] e expressa sempre uma posição avaliativa... (FARACO, 2009, p. 47).

E, é nesta perspectiva que busco aqui legitimar a utilização do dialogismo como o aporte teórico central deste trabalho como processo de desenvolvimento de uma proposta intercultural.

Para tal, almejo discutir concepções sobre as culturas na escola, por intermédio da participação efetiva do/no diálogo de todos e demonstrando a interculturalidade, já que, de acordo com Tura (1999) a cultura escolar se efetiva no momento em que todos os sujeitos apropriam-se desse ambiente cultural e o reelaboram cotidianamente. É imprescindível haver fomento a questionamentos sobre o modelo de escola que se tem e o modelo que se quer, junto aos alunos, tornado explícito o trabalho de problematização por quais motivos a escola sempre teve um 'padrão' a ser seguido a ditar comportamentos, formas de estudar, conteúdos a serem abordados, em geral, pouca participação dos alunos, enfim, valores que precisam ser desmistificados a partir da discussão sobre quais interesses atendiam/atendem.

Também almejei propiciar momentos de interação, entre evadidos e atuais alunos, buscando uma reflexão sobre as relações educacionais, culturais e sociais que ocorrem por meio das várias vozes do/no discurso. Corrobora tal pensamento:

> ...o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem (BRAIT, 2005, p. 95).

Estas relações são permeadas por aspectos objetivos da linguagem, que estão explicitados no dizer, bem como, e principalmente, nuances subjetivas de cada interlocutor, já que, a partir do esclarecimento de que todo discurso é sustentado por questões ideológicas, sociais, históricas,

culturais, psicológicas e contextuais, torna-se imprescindível observá-lo na ampla globalidade, no intuito de ter uma análise mais profunda, equilibrando as considerações pela objetividade e pela subjetividade na produção individual representada pela heterogeneidade da linguagem (o social).

Ao encontro de tal proposição destaca-se aqui a crítica de Bakhtin ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista, conforme expressão:

> ...as críticas às duas tendências não têm por função demolir a perspectiva dos estudos linguísticos e estilísticos longa e criteriosamente desenvolvidos por essas duas grandes tendências. O que se observa é que, ao assinalar determinados aspectos marcantes dessas duas vertentes, Bakhtin tem em mira uma terceira via de enfrentamento das questões da linguagem, que não se restringiria à formalização abstrata, nem às especificidades dos talentos individuais (BRAIT, 2005, p. 95 e 96).

Tal proposição precisa ser considerada para que ocorra a educação escolar adequada, sendo que para Freire, tem seu princípio no diálogo, conforme a expressão:

> ...o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem (...) Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, a seguir atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE, 1996, p. 186).

Dessa forma, considerando todos estes contextos, percebe-se que os interlocutores são agentes permanentes no diálogo, pois atuam enunciando e, enquanto ouvinte, sujeito da atitude responsiva ativa, em um âmbito social vão, portanto, perpassar a (re)construção e a (re)produção da linguagem, dando um caráter dialético a ela. Ao encontro da reflexão sobre tal relação está a explicação: "O discurso é uma ação [...] Quando as pessoas utilizam a linguagem, não atuam como se fossem máquinas que enviam e transmitem códigos, mas como consciências empenhadas em um entendimento simultâneo: o falante ouve e o ouvinte fala" (CLARK, 2008, p. 237).

Neste contexto, é importante salientar que a interlocução baseia-se nos discursos precedentes dos sujeitos, e até aos posteriores, por intermédio das antecipações possíveis, a cada réplica, estabelecendo uma relação entre as expressões a partir da ideia de atitude responsiva ativa existente em cada manifestação do diálogo.

> O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva. [...] Ao mesmo tempo, as réplicas são ligadas umas às outras. [...] Essa relação só é possível entre enunciados provenientes de diferentes sujeitos falantes. Pressupõe o outro (em relação ao locutor) membro da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997, p. 295 e 296).

E, neste aspecto, enunciar e ler não tem, necessariamente, um caráter de se expressar falando/escrevendo (verbal), enfim, colocando-se explicitamente com palavras, mas vai além no

que tange à significação, já que é fundamental considerar as nuances não-verbais (no caso dos textos multimodais que, neste trabalho, são as entrevistadas gravadas em audiovisual), as quais também fazem parte do diálogo, sendo a afirmação confirmada pelo pensamento de Brait (2005), quando diz que é importante destacar as abordagens interacionistas da linguagem, pois os elementos não-verbais são necessários à significação da interação verbal. A linguística interacionista interpreta o dito (o material linguístico) e o não-dito (o contexto situacional e os comportamentos posturais e mimo-gestuais), sendo todos constitutivos do sentido.

E, no viés marxista da linguagem, preciso salientar que os ditos e não-ditos do discurso são analisados, estando tal complexidade discursiva arraigada de sentidos no que diz respeito à tensão do/no diálogo, implicam uma luta conflituosa de ideologias/culturas. Assim, neste embate do dialogismo que, muitas vezes, tende a resistir aos discursos dominantes, ou os reforçam, a linguagem exerce seu papel eminentemente político no direito à expressividade. Tal proposição legitima-se a seguir:

> A linguagem invoca o conceito político de liberdade porque linguagem é luta contra a necessidade de certas formas. A linguagem é um enorme unificante desenvolvido para a ação do que é uma dispersa e poderosa formação de forças sociais. Seja ou não a interação social vista como um luta de classes, as forças sociais são sempre concebidas como estando em conflito... (CLARK, 2008, p. 240).

Sobre isso, Paulo Freire afirma que a consciência crítica é construída coletivamente através do diálogo em posição de horizontalidade pedagógica, saberes considerados e espaços de expressão, que perpassa, também, as decisões sobre o currículo, ou seja, o que precisa ser abordado com os alunos em sala de aula, já que a metodologia não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica, ocorrendo a apreensão de 'temas geradores' e a tomada de consciência dos indivíduos em torno e a partir dos mesmos (FREIRE, 2011).

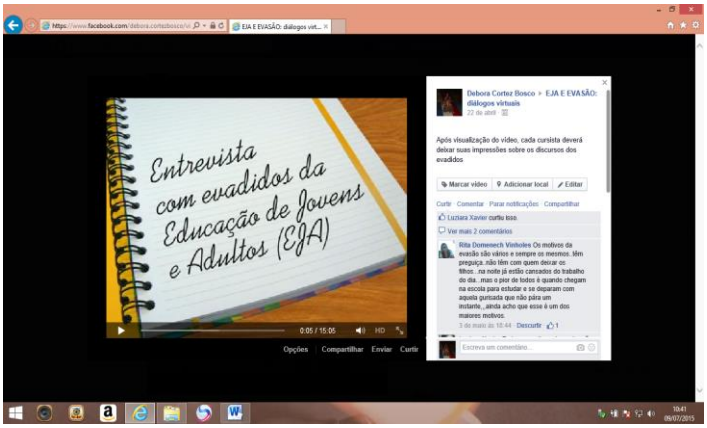
Por fim, a partir da concepção sobre a linguagem ser uma forma de interação, sendo vista para estabelecer relações humanas que só ocorrem por intermédio da fala e/ou escrita, praticando ações que não poderiam ser consideradas, a não ser falando (GERALDI, 2004), sustento toda esta proposta que acredita na participação dos sujeitos na sala de aula para acontecer, de fato, o diálogo, defendendo a ideia de que sem envolvimento e participação efetiva dos discentes não haverá aprendizagens.

Assim, para que haja esta educação de qualidade é fundamental a *práxis* pedagógica, pois só se pode melhorar metodologias educacionais a partir da ação e reflexão permanentes, subsidiadas pelas discussões epistemológicas, sociais, políticas, culturais, psicológicas, enfim, pedagógica em toda acepção da palavra.

Dessa forma, considerando todos estes fatores, busquei atingir as pretensões acima elencadas a partir da idealização da seguinte Unidade de Aprendizagem (5 horas/aula):

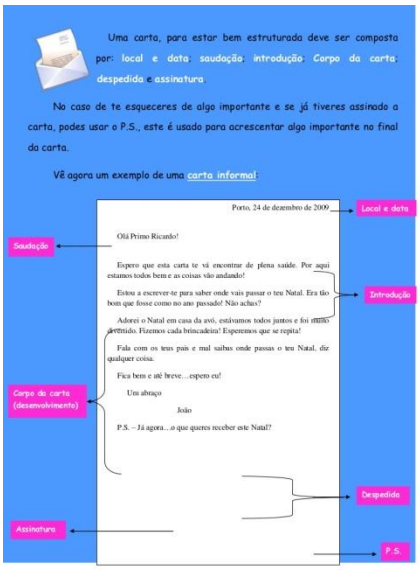
## “Diálogos entre evadidos e alunos da EJA”

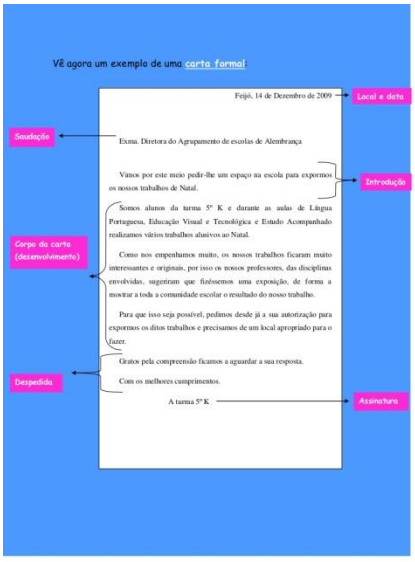
Visualização do vídeo com relatos dos evadidos na intenção de identificação do público, em parte, da EJA com os alunos que deixaram de frequentar, fomentando a discussão coletiva sobre os temas que aparecem nos relatos e nuances culturais que podem ser convergentes ou divergentes entre eles.




FONTE: https://www.facebook.com/debora.cortezbosco/videos/o.634095420055730/956063961070655/?type=2&theater

Posteriormente, apresentação do gênero carta e a estrutura que o compõem (com distribuição de ‘modelos’ a serem problematizados):



| |
|---|
| FONTE: http://pt.slideshare.net/gifamiliar/a-estrutura-da-carta<br>Preparação para o 2º encontro:<br>Esclarecimento de prováveis dúvidas que podem surgir e problematização a respeito da escolha de cada destinatário (evadido) por parte de cada remetente (aluno). |
| Com maior fundamentação, haverá proposição para que os alunos produzam uma carta (entregando folhas com pauta), cada um escolhendo um dos interlocutores do vídeo para escrever suas impressões a respeito do que aquele relator disse e construiu, portanto, o gênero discursivo em voga para dialogar com os evadidos (cartas que foram entregues ao final do projeto).<br>Preparação para o 3º encontro:<br>Recolhimento das cartas produzidas e explicação sobre o trabalho a ser realizado na aula seguinte: reconstrução dos textos para serem entregues aos destinatários. |
| Devolutiva das cartas, com perguntas através de bilhetes aos textos dos alunos, na intenção de colaborar com as produções, tanto no sentido de desenvolver as produções relativas ao gênero carta quanto para as correções ortográficas e gramaticais que surgirem, com muito fomente ao uso do dicionário.<br>Tempo para reescrita da carta com entrega de folhas com pauta e recolhimento das produções reelaboradas, sendo entregues as primeiras versões construídas.<br>Preenchimento de envelopes, com orientações adequadas, seguindo os exemplos disponibilizados no quadro, nos quais apareciam a frente e o verso com dados do remetente e do destinatário, bem como, descrição dos endereços de todos os entrevistados para que os remetentes tenham as referências pertinentes de cada endereçado/destinatário. |
| Entrega das cartas aos evadidos e registro em audiovisual de suas reações e respostas aos remetentes.<br>Visualização pela turma das respostas dos evadidos referentes às cartas lidas e consideradas. |

A partir da proposta implementada, destacam-se, a seguir, os sinais e as mobilizações da interculturalidade neste processo específico, a partir das análises dos registros: vídeos com as entrevistas dos evadidos; diário reflexivo no qual todo o trajeto prático da pesquisa foi narrado, com considerações muito peculiares de cada momento/percepção da pesquisadora; gravações em áudio realizadas nas seis aulas ministradas; cartas produzidas pelos alunos, a partir da proposta pedagógica construída, que serão entregues aos evadidos.

Após apresentação inicial do trabalho, os alunos assistiram ao vídeo e já, durante a veiculação, foram fazendo comentários entre eles, demonstrando bastante interesse pela atividade, de acordo com o diário reflexivo:

> Quanto às reações dos alunos, já foram ocorrendo durante o próprio processo de visualização e escuta das entrevistas dos evadidos, demonstrando que seriam participativos na proposta. Mas, devido ao vídeo estar em uma altura considerável para que todos ouvissem, resolvi me reportar ao uso do equipamento de gravação do áudio para registras as reflexões dos alunos somente após a transmissão do material.

Os relatos mencionados pelos alunos vão ao encontro de questões culturais muito importantes nesta proposta, pois evidenciam aspectos interculturais sobre a cultura escolar e as culturas dos sujeitos, confirmados pelos registros mencionados nas falas dos alunos a partir das entrevistas dos evadidos, a seguir da 1ª e da 2ª aulas: *"Nunca é tarde pra voltar a estudar, talvez tenha vergonha, pela idade dele (referindo-se ao seu José), né! Realmente, tem a gurizada que fica mexendo, mas não deixo de estudar. Tem que ter força de vontade... depende de cada um, né!?"* (Marta); *"Cansaço, como ele falou, né! (referindo agora ao Sr. Éderson) Chega do trabalho... tem que ter, né!"* (Marta); *"Chegar do trabalho, não é fácil...a maioria trabalha aqui, às vezes eu*

*chego... eu tenho os pequeno, também, bah, só com ajuda, mesmo!"* (Rosane); *"Eu não trabalho fora de casa, mas é como se fosse... eu tenho neto também, que às vezes eu fico em função deles... mas eu venho pra escola...eu tenho prazer de vim, porque a época que era pra mim aproveitar eu não aproveitei, mas agora eu tenho prazer de vim... me identifiquei com aquela primeira ali (referindo-se à entrevistada Vanusa)...ah, tudo deixa pra depois, mas nunca tive preguiça de nada...ah, deixa pra depois, hoje não precisa! Agora eu tenho prazer de vim...tem que aprende, né!? Sempre tem uma coisa nova pra aprender... [...] não tem progresso na vida, profissionalmente, não tem, né!? Sem estudo... não tem, né! Com o passar do tempo, tu vê que faz falta, né! A idade não é problema!"* (Izabel); *"A força de vontade é tudo!"* (Marta).

Sobre a diferença de idade entre as colegas: *"Mas pela idade a gente não é discriminada, né! A gente conversa de tudo... É boa a convivência!"* (Izabel).

> Às vezes atrapalha, atrapalha um pouquinho, mas depende de cada um, de cada pessoa, né! A gente vê comentários: muitos do EJA aqui do Peri na minha idade desistiram por causa dos colegas, das conversas. A gente te que ter um grau de concentração, entendeu, porque acaba, né, prejudicando realmente. Mas a gente consegue! (Marta).

Tais afirmações podem subsidiar um trabalho harmonioso na EJA, apesar de todos os conflitos ocasionados pela problemática geracional: "...jovens, adultos e velhos convivem em outros espaços de forma harmoniosa e na escola são cerceados da troca, da diferença, do conflito fecundo que gera possibilidades" (PEREIRA, SHAFFER, BELLO, 2008, p. 69).

Quando apontei para questão de gênero que aparece na última entrevista da dona Nury: *"Mas eu faço tudo isso (referindo-se aos trabalhos domésticos)!"* (Marta);*"O meu marido me deu a maior força![...] Meus filhos me deram a maior força! Então... Eu venho pra escola!"* (Izabel)*; "A minha filha me motivou e ela tem 5 anos!"*(Rosane); *"Eu tenho que fazer a janta antes de vir pra escola, senão ele incomoda... por ele eu não vinha! Mas eu venho, porque eu vou precisar, eu penso mais adiante..."* (Viviane).

Sobre o mundo do trabalho: *"Eu quero subir no alto, não quero ficar lá no baixinho!"* (Marelise).

> Voltei a estudar por questão de trabalho! Assim, a necessidade... quando era guri ia pro colégio, mas não tinha muito tempo. Comecei a trabalhar com 12 anos de idade. Então abandonei o colégio por causa do trabalho. No dia de hoje já vejo que já é necessário, né! A gente precisa de uma escolaridade maior. Muitas vezes, às vezes a gente vê, não criticando o colega mais novo... ah não faz falta, mas vai daí há 5 anos, 10 anos como faz falta! A gente já vê de uma forma diferente, que a gente aprende muita coisa![...] Há uns quantos anos atrás, por exemplo, um coletor de lixo não precisava ter escolaridade como hoje. Hoje, no caso, se não tiver o 1º grau ou 2º, não consegue! (Victor)

Retomando as demais atividades realizadas nas aulas, após a discussão e problematização ser bastante fomentada, expliquei como iria ocorrer a próxima atividade de escrita das cartas aos

evadidos. Para tal, expliquei as especificidades do gênero carta, a função social de diálogo entre os sujeitos e as estruturas de cartas formal e informal, lendo e pontuando os aspectos de produção do texto.

Assim, o gênero discursivo pesquisado buscou focalizar o letramento neste contexto de trabalho, sendo que, a partir de Sobral (2009), selecionei um gênero que favorece o desvendamento e a potencialização de ações e atitudes, consideradas mais produtivas neste projeto.

Para facilitar mais o processo de escrita procurei, a partir da contextualização de suas vivências e culturas afins (alunos e evadidos), explicar bem o propósito real de tal escrita, conforme explanações que fiz em aula, registradas na gravação em áudio:

> Na verdade a carta que a gente vai escrever, que vocês vão escrever, vai andar nestes dois textos, formal e informal, não precisa ter uma linguagem tão rebuscada ou uma impessoalidade demais, tá! Vocês têm coisas em comum, sim! Eles foram estudantes e vocês são estudantes da EJA, então tem coisas que ligam vocês. Então se vocês acharem que tá informal demais, não! Vamos lá que nós temos possibilidade de construir o texto e depois reconstruir o texto. Eu vou tentar ajudá-los nesse sentido! [...] A nossa (carta) vai titubear entre o formal e o informal, formal porque não há um... vocês não conhecem pessoalmente, mas têm coisas em comum sim, vocês conhecem a realidade de EJA, tanto os que não estão mais, quanto vocês! Então isso liga vocês em muitos aspectos! Agora, como desenvolver este trabalho, a gente vai se preocupar muito mais com o sentido, como se fazer entender, e bem, lá pelas pessoas que vão ler, do que com uma estrutura muito fechada na caixinha!

Neste aspecto, pode se problematizar a respeito da inclusão cultural:

> Um dos critérios mais seguros da inclusão que respeita a diversidade, que respeita a cultura do aluno [...] é a valorização da autoria, tomar o aluno capaz de ser autor de textos, nos quais ele problematize as questões de sua vivência, relacionadas com temas estudados nas disciplinas, pois a escola é lugar de conhecimento, construção de conhecimento, estudo da ciência, sem esquecer o conjunto de relações onde os alunos estão inseridos (PEREIRA; SHAFFER; BELLO, 2008, p. 45).

Sobre a escolha de cada um a respeito do interlocutor/evadido para o qual iria escrever, claro que surgiram dúvidas, mas evidencia que as definiçõess pelos interlocutores também perpassam fatores culturais individual e coletivamente constituídos, propiciando identificação pela semelhança ou diferenças nos/dos discursos:

> ... o Círculo vê as vozes sociais como estando numa intricada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito ("não há uma palavra que seja a primeira ou a última") provocam continuidade as mais diversas respostas [...]. O universo da cultura é intrinsecamente responsivo e ele se move como se fosse um grande diálogo (FARACO, 2009, p. 58 e 59).

Fui dando sugestões de como iniciar a produção da carta (data, destinatário, saudação, contexto de produção, ideias a transmitir, despedida...), seguindo exemplos dos textos distribuídos como referência, mas enfatizando que a preocupação era com o sentido do que estava sendo

escrito, como se fazer entender da melhor forma por quem iria ler, sem deixar de contemplar o gênero.

Para tanto, deram início a atividade, mas por falta de tempo hábil alguns até conseguiram fazer a introdução, mas a maioria só pôs a data e definiu para quem iria escrever. Recolhi as produções e ficou combinado que a escrita continuaria na aula seguinte.

Na aula seguinte, para agilizar o trabalho e facilitar a lembrança da escolha de cada destinatário pus no quadro os nomes dos entrevistados na ordem que apareceram nas filmagens, para colaborar à lembrança de cada remetente quanto ao que tinham ouvido e pretendia dizer ao eleito interlocutor.

Demonstrando envolvimento na proposta, quase todos haviam guardado o material que distribuí na aula anterior (exemplos de cartas formal e informal), o que contribuiu bastante para o processo de elaboração do texto.

Para colaborar o (re)início da escrita da carta, fiz ponderações que considerei importantes para problematizar sobre tal processo, principalmente sobre o destaque que era relevante ter a respeito do contexto de produção, reportando-me a momentos de minha explicação que retirei da gravação dos diálogos na sala de aula:

> A introdução, saudação e contextualização! O que é contextualização? Parece uma palavra difícil... bom, a partir de quê eu vou escrever esta carta? Que contato eu tive? Aonde eu tive contato com eles (entrevistados)? Como eu ouvi esta pessoa pra quem eu vou me dirigir? Em que momento? Em que oportunidade? [...] A partir de quê eu vou escrever?

Achei interessante que uma aluna ficou mesmo preocupada se as cartas chegariam nas mãos dos destinatários, então respondi que o que dependesse de mim, sem dúvida. Isso demonstra o quanto ficaram interessados na proposta e em um possível retorno dos evadidos.

Para a aula posterior adiantei que iriam reescrever a carta na finalização do projeto, tendo tempo hábil para que eu lesse com o cuidado devido e fizesse considerações e perguntas importantes para contribuições aos textos dos alunos, colocando-me como colaboradora no processo de escrita, tentando ir ao encontro do seguinte relato: "... na produção de textos o professor é do aluno um co-autor. Não mais que um co-autor. Não é um corretor, ele é um co-autor..." (GERALDI, 2010, p. 35).

Assim, retomando o trabalho, fui entregando as primeiras versões das cartas, juntamente com os bilhetes feitos por mim (construí códigos padronizados para acertos que deveriam ser feitos, os quais, também, coloquei no quadro na hora da aula), para que fossem lendo e pensando a reescrita, bem como, fui entregando um dicionário para cada discente que chegava, enfim, repetindo a ação de entrega dos materiais com explicações de como seria o processo de reescrita, ao considerar que as ideias descritas por eles na carta não deveriam ser retiradas, mas sim melhorar a

forma de dizer para facilitar a compreensão por parte de quem iria ler (os primeiros procedimentos já foram registrados na gravação em áudio), conforme a minha citação no áudio da explicação que fiz sobre isso a cada aluno:

> O sentido, as ideias, as coisas mais importantes no teu dizer eu não gostaria que tu tirasse! O teu pensamento, as tuas ideias, o sentido que tu quer dar pra aquilo que falar, só tu pode dizer... não sou eu que vou dizer, então, o que é mais importante da tua carta? O que tu quer dizer, não tira, considera só algumas correções que eu anotei aqui (no bilhete) a serem feitas na forma de escrever!

Tal procedimento foi para legitimar a proposta de dar relevância ao dizer de cada sujeito e aos sentidos do discurso, por todos os sujeitos e o quanto isso pode colaborar para as interlocuções:

> A pluralidade dos educandos ressalta a importância de considerar na elaboração dos currículos e das práticas públicas para EJA a diversidade, a necessidade de desconsiderar os modos de educação compensatória em prol de uma visão mais ampla e permanente, adequada às potencialidades desses sujeitos, aliada às demandas do desenvolvimento local (BARBOSA, 2015, p. 71).

Percebi que eles foram se envolvendo gradativamente, ao perguntarem, esclarecendo dúvidas e trocando informações. Entendo que foi bem produtivo o trabalho de reescrita, embora alguns alunos tenham persistido nos equívocos, pois não podia dar atenção inidividualmente.

A respeito das reformulações que fizeram, a maioria foi bem além do esperado: a Carolina, cuja escrita tinha muitas marcas do 'internetês', aprimorou muito o texto, em busca da norma culta da língua, apesar de alguns enganos repetitivos, não prestou atenção na pontuação e resistiu ao uso do dicionário; o caso do Sãmer, a mesma coisa, tive que revisar um pouco para os enganos não serem tão grosseiros, pois tive a impressão de que ele não conseguia entender as explicações no bilhete e nem minhas considerações pessoalmente, talvez precisasse sentar somente com ele, mas neste contexto não foi possível; a Marta, me perguntou bastante, atendendo à expectativa de aprimoramento da carta, pois ponderou cada código observado em seu trabalho para melhorar o texto. Penso que esta foi a melhor reescrita de todas da sala, reformulando aspectos ortográficos, de pontuação e de sentido, usando bastante o dicionário; a Rosane também desenvolveu melhor na reescrita, a exemplo da aluna anterior, inclusive fez várias perguntas, mostrando interesse na proposta e na utilização do dicionário; já a Marelise, aprimorou a escrita, mas não considerou as observações sobre a pontuação, também repetiu alguns erros ortográficos, demonstrando preguiça de sanar as dúvidas no dicionário; já a Izabel, que pontuou muito bem o texto após as observações, bem como, melhorou a letra e desenvolveu mais adequadamente a escrita; e, por fim, a Indaiá, fez reconsiderações bem pertinentes à solicitação, pois corrigiu boa parte dos equívocos que havia cometido a respeito dos sinais de pontuação e de acentos ortográficos, tornando sua escrita bem mais clara.

Em contrapartida, a explanação nas cartas para que os leitores entendessem melhor o contexto de produção (aula de LP em que assistiram ao vídeo dos evadidos com discussão posterior sobre o tema) ficou comprometida, apesar de estar pontuado nos bilhetes, não lembrei de retomar na minha fala e acabou não sendo, praticamente, relatado.

Ressalto, portanto, que os sentidos do que os alunos escreveram nas correspondências considerando que as ideias, desde que emitidas com clareza, conforme destaquei durante todo o processo, são o mais importante nos discursos. Indo ao encontro da afirmação:

> ... o sujeito produz discursos que são seus e não repetição do que a sociedade imporia. O sujeito tem naturalmente vivências muito pessoais, mas precisa exprimir isso de maneira que o outro entenda, logo, por meio do que há de comum entre ele e o outro na sociedade e na história. Ele não age sozinho, mas não deixa de ser ele mesmo, nas várias "posições-sujeito', nos diferentes papéis que assume diante de diferentes interlocutores (SOBRAL, 2009, p. 55 e 56).

Assim, enfatizo aqui as nuances mais relevantes e redundantes das correspondências: a tristeza em ver que os evadidos deixaram os estudos; a solidariedade e compreensão com os motivos alheios que justificaram a evasão; identificação com a fala do outro ao pontuarem que em muitos momentos de suas vidas estiveram em situações e pensamentos bem parecidos; legitimação da importância dos estudos escolares para vida pessoal e, principalmente, profissional; palavras de motivação e entusiasmo; aconselhamentos para o retorno às atividades na EJA; desejos de muitas realizações e sucesso aos destinatários; expectativa de notícias de que os entrevistados retornaram à escola; e sugestão de que não considerem os colegas inconvenientes, que só atrapalham.

Por fim, coloquei no quadro as explicações a respeito do preenchimento do envelope, que fui distribuindo conforme iam terminando a 2ª versão da carta, destacando a localização (frente e verso) de cada informação: destinatário e remetente. Assim, todos os preencheram e enveloparam a postagem.

Mais uma vez, os alunos questionaram se, de fato, os evadidos receberiam as cartas. Expliquei que faria o possível para entregá-las e que iria gravar em audiovisual a reação de cada um. Os remetentes ficaram com uma expectativa muito grande de terem retorno quanto ao que escreveram, configurando a relevância do processo de interlocução no/do discurso. Uma das alunas chegou a dizer (captado na gravação do áudio): *"Se aquela guria não me responder... ela vai ver! (descontraindo)"* (Izabel).

Tal fala ressalta a importância da linguagem responsiva, de acordo com o expressado por Souza (2011):

> A palavra é sempre dirigida a outro sujeito; é sempre resposta a alguém em função da suposição de horizonte social informado por aspectos partilhados tanto pelo falante como pelo ouvinte. É na interação que a linguagem se coloca em movimento e provoca ações de respostas em relação à palavra. Se o sentido da palavra é projetado na relação entre

> interlocutores e determinado pelos contextos, que podem ser múltiplos e variados, é no compreender que se dá a compreensão da fala viva e vivenciada (p. 53 e 54).

Concluindo a aplicação do projeto, fiz o agradecimento final aos alunos e à professora, que apareceu no final da aula. As alunas agradeceram e a maioria delas quis tirar uma foto para registrar a despedida. Me impressionei muito com os enunciados finais delas, o que salienta o quanto consideram importante a escolaridade, de acordo com as gravações de suas falas: *"Que a senhora seja muito feliz! Que seja bem feliz!"* (Izabel*). "Boa sorte no seu..... o que que a senhora vai... faz?"* (Marelise) (respondi Mestrado). *Nos convide pra formatura, tá?!"* (Marta).

Porém, fiquei na promessa de voltar com as respostas dos evadidos a eles.

Este trabalho, portanto, baseou-se no aporte teórico pela relevância da abordagem na perspectiva do dialogismo, convergindo as teorias de Freire e Bakhtin, já que aquele trata da educação libertadora por intermédio do diálogo e este autor sustenta a interlocução existente entre os sujeitos e as intersubjetividades nos discursos. Bem como, ambos ressaltam a importância dos estudos marxistas em uma perspectiva dialética, tendo o diálogo um papel fundamental nas relações sociais, históricas, profissionais, culturais e educacionais.

Para tal, ressaltou-se que a educação é invariavelmente ideológica e política e que a ideologia sempre perpassa o discurso, o qual é produzido e sustentado considerando aspectos objetivos e subjetivos dos sujeitos e das situações, relações que convergem na intersubjetividade também destacada, a qual afere imensurável valor à problematização a respeito da interculturalidade.

Toda essa discussão sobre o ensino/aprendizagem escolar e das culturas, culminou na aplicação de uma proposta pedagógica intercultural baseada no dialogismo e na educação libertadora, legitimando a importância de problematizar a respeito da primordial problematização constante da teoria e da prática educacional.

Considero que o resultado de tal trabalho foi pertinente à proposição inicial, pois a prática fomentou o diálogo intercultural entre evadidos e aluno, culminando em uma dinâmica em que as aprendizagens ocorreram a partir das culturas dos sujeitos que contribuíram à pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BARBOSA, José. **Reflexões de educador(es) e educandas(os) sobre a evasão na escolarização de Jovens e Adultos**. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=BARBOSA,+Maria+Jos%C3%A9.+Reflex%C3>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BOSCO, Débora de Macedo Cortez. **Projeto interdisciplinar**: inclusão digital na EJA. Disponível em: <deborabosco.blogspot.com.br>. Acesso em: 29 dez. 2014.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: dialogismo e construção de sentido. Campinhas, SP: UNICAMP, 2005.

CLARK, katerina. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.
GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos – SP: Pedro & João Editores, 2010.
GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática: 2004.
PEREIRA, Nilton Mullet; SHAFFER, Neiva Otero; BELLO, Samuel Edmundo Lopez (org.). **Ler e escrever**: compromisso n Ensino Médio. Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIVE/UFRGS, 2008.
ROCHA, Wellington Moreira da. **Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar**: o caso do Instituto Federal do Ceará – Campus Fortaleza. Tese de Doutorado. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3039>.Acesso em: 05 ago. 2015.
SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.
SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola, 2011.
TURA, Maria de Lourdes. **Escola, homogeneidade e diversidade cultural**. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org.). Educação e cultura, Rio de Janeiro: Quartet, 1999. p. 87-112.
VASCONCELOS, Luciana Machado. **Interculturalidade.** Disponível em: <www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/INTERCULTURALIDADE.pdf>. Acesso em: 07 de jul. 2015.

# DIVERSOS OLHARES ACERCA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA SOCIEDADE ATUAL

Luciana Specht (Doutoranda em Letras pela UCPel)

## INTRODUÇÃO

Inúmeras pesquisas têm se dedicado ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LEFFA, 2012; BOHN, 2001; GIMENEZ, 1998; PAIVA, 1997; CELANI, 1987). Algumas dessas pesquisas discutem, por exemplo, a falta da implementação de uma política de ensino de línguas junto aos profissionais da linguagem (BOHN, 2004, 2000), a formação do professor de língua estrangeira (BOHN, 2013, 2001; LEFFA, 2012, 1999; GIMENEZ, 1998; PAIVA, 1997; CELANI, 1987), entre outras.

Na concepção de Celani (2004), a língua estrangeira é "vital no mundo de hoje. É a via de acesso a outros sistemas de valores e modos de interpretar o mundo", assim como "a aprendizagem de uma outra língua faz parte de uma educação intercultural visando à promoção do entendimento entre as pessoas, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna" (BRASIL,1998, p. 37). Nesse sentido, o professor de línguas estrangeiras tende a assumir um papel relevante na sociedade atual, uma vez que ele pode contribuir, por exemplo, com a reflexão intercultural e possibilitar, assim, a interação/negociação entre a cultura da língua materna e da língua estrangeira, bem como incentivar o desenvolvimento da tolerância.

Desse modo, o presente estudo visa contribuir com as pesquisas realizadas acerca do ensino/aprendizagem de língua estrangeira, buscando aprofundar, particularmente, o conhecimento sobre o professor de Língua Inglesa (LI) enquanto sujeito e como ele é percebido pela sociedade atual. Tal estudo pode contribuir para ratificar a importância desse profissional e do papel da própria língua estrangeira.

Assim, o presente estudo busca analisar os diversos olhares, ou seja, as diferentes percepções sociais acerca do professor de LI na sociedade atual. Para tanto, contou-se com a participação voluntária de um grupo de quatorze pessoas de diferentes faixas etárias, entre homens e mulheres, todos maiores de idade. Esse grupo respondeu individualmente a uma pergunta de pesquisa escrita: "Quem é o professor de LI na atualidade?". Essa entrevista foi realizada numa cidade do interior do Rio Grande do Sul no ano de 2013. Em termos teóricos e metodológicos, buscou-se pressupostos da teoria bakhtiniana, como por exemplo, do dialogismo, do sujeito e da entoação, articulando com alguns estudiosos acerca do ensino/aprendizagem da LI (LEFFA, 2012, 1999; BOHN, 2001, por exemplo).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente, presenciamos inúmeras mudanças na sociedade atual, as quais são decorrentes do impacto das revoluções culturais nas sociedades globais e na vida cotidiana local no final do século XX, tais como: a ascensão de novas tecnologias e a globalização (HALL, 1997, p. 6). Tais mudanças parecem refletir diretamente na educação como um todo. Envolto nessa complexidade, encontra-se, por exemplo, o professor de LI, um sujeito que necessita conviver com todas as mudanças sociais, advindas dos avanços relacionados à tecnologia, às teorias e às concepções metodológicas de ensino e aprendizagem de línguas, entre outras.

Em muitos momentos, particularmente os professores de LI de escola pública sentem-se desanimados e, na maioria das vezes, frustrados tendo em vista as péssimas condições da sala de aula, o elevado número de alunos por turma, o número reduzido de horas-aula semanais, a falta de recursos didáticos, sem falar em termos financeiros. Além disso, muitas são as críticas que incidem sobre esses profissionais devido aos problemas detectados, por exemplo, no ensino Básico da escola pública, tais como: a exclusão social, o baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), entre outros, tornando-se evidentes com o lançamento do Projeto Ciências sem Fronteiras[46]. Sabe-se que há, indubitavelmente, falhas na formação dos profissionais na área (PAIVA, 1997) o que tende a comprometer, em muitos casos, o ensino/aprendizagem do aluno.

Segundo Paiva (1997), o professor de LI deveria possuir uma consciência política, dominar o idioma (oral e escrito) e apresentar uma sólida formação pedagógica com aprofundamento em linguística aplicada. Sabemos que, no entanto, isso está longe da realidade, uma vez que a formação dos professores ainda é muito deficitária. Para agravar ainda mais a situação, os professores mencionam que sofrem discriminação nas escolas, pois, de acordo com uma pesquisa realizada por Paiva (1997), a LI é uma disciplina secundária, apresentando carga horária reduzida, ou seja, parece ser desvalorizada na sociedade. Cabe ressaltar que essa pesquisa foi realizada há algum tempo atrás e de lá para cá parece que o cenário educacional em relação à LI pouco se alterou no contexto educacional brasileiro, particularmente no público.

Ainda assim, parece ser inquestionável a relevância do professor de LI na sociedade atual, uma vez que, segundo Bohn (2013), o professor é:

> o grande tecelão que organiza essa complexidade de fios que tecem a construção do saber. Os professores lidam com a linguagem, com as coisas do espírito, com o conhecimento, com a cultura, com a formação da consciência, mas também lidam com as emoções e a construção de uma profissão.

[46] Para maiores informações sobre este Programa, consultar o site *http://www.cienciasemfronetiras.gov.br/web/csf/o-programa*

Leffa (2012, p. 406), por sua vez, menciona algo instigante em relação ao futuro desse profissional:

> O futuro é o sumiço do professor: quer, no mínimo, pela transparência, permitindo que o aluno veja o objeto de estudo do outro lado, quer, idealmente, como instrumento invisível que aproxima, amplia ou desvela o objeto a ser aprendido pelo aluno. Quanto mais visível for o professor, mais atrapalhará a aprendizagem do aluno, que não deve olhar para o professor, mas para o conteúdo que deseja aprender; precisará do professor ao seu lado não a sua frente, do mesmo modo que o jogador precisa do técnico à margem do campo; o técnico que se colocar entre o jogador e a bola apenas atrapalhará o jogo.

Para o referido autor, no futuro, o professor passará a trabalhar na invisibilidade. Porém, em que medida esse "sumiço" irá afetar o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, só o tempo nos dirá.

Por enquanto, encontramos o professor de LI envolto a toda essa complexidade do mundo atual. Então, é possível nos questionarmos acerca de quem é esse sujeito enquanto professor dessa língua e como ele é percebido pela sociedade. Para elucidar esses questionamentos, recorremos à concepção bakhtiniana de sujeito. Nessa concepção, o sujeito é sempre o agente, isto é, ativo e responsável pelos seus atos (SOBRAL, 2009, p. 49). Ainda, de acordo com o referido autor (p. 50-1), o sujeito nunca deixa de ser ele mesmo, mas vai se modificando a partir das suas relações sociais. Ou seja, o sujeito está sempre em constante transformação e somente se reconhece a partir do outro, isto é, ele necessita do outro para se (re)conhecer, existir enquanto ser social. Para Bakhtin (1992, p. 295), a comunicação verbal pressupõe o outro. Na verdade, o sujeito só existe em relação ao outro, nunca sozinho/isolado, pois o sujeito só tem uma noção mais precisa de quem ele realmente é em contato com o outro, descobrindo coisas sobre si mesmo até então desconhecidas para ele por meio do outro. Sob essa perspectiva, Sobral (2009, p. 48) afirma que "somos povoados pelo outro, e nossas relações com o outro fazem de nós e deles os elementos constituintes da sociedade".

Além disso, o sujeito ao exprimir os seus sentimentos, segundo Bakhtin (2004, p. 134), o faz por meio de uma entoação expressiva[47]. Em outros termos, o sujeito sempre age de acordo com uma avaliação/valoração de uma determinada situação, ou seja, de acordo com valores sociais atribuídos a tudo aquilo que é dito pelo interlocutor (STELLA, 2005, p. 178), sendo que a entoação, para Bakhtin (2004, p.15), certamente afeta a significação. Esses valores, na concepção de Stella (2005, p. 178), dizem respeito a uma avaliação de uma dada situação que o locutor, posicionado

[47] Neste trabalho, utilizarei o termo "entoação expressiva" relacionado à noção de valor. Porém, cabe ressaltar que existem, na obra de Bakhtin, outras noções associadas a esse termo com intermitência conceitual e terminológica, devido ao fato de que Bakhtin retoma suas ideias, sem necessariamente fechar cada termo/conceito. Os outros termos associados à noção de valor são: entoação, tom emocional-volitivo, tom, tonalidade, índice social de valor, expressividade, apreciação, acento (apreciativo, avaliativo ou de valor), posicionamento valorativo, julgamento de valor, avaliação e ideologia. (Para maiores elucidações acerca desse esclarecimento, ver, por exemplo, a dissertação de Dionísio, 2010, que estudou o valor para o Círculo de Bakhtin).

historicamente em relação ao seu interlocutor, realiza. Cabe ressaltar que, esses valores necessitam ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor, uma vez que o sujeito não age sozinho, conforme mencionado anteriormente, ele precisa do outro para ser reconhecido enquanto sujeito do discurso/enunciado. Desse modo, todo e qualquer ato do sujeito pode alterar o contexto no qual ele está inserido e, ao mesmo tempo, esse contexto também pode modificar o sujeito. Nas palavras de Sobral (2009, p. 54):

> O sujeito é essencialmente um agente responsável pelo que faz, agente que, em suas relações sociais e históricas com os outros sujeitos igualmente responsáveis (inclusive apesar de si mesmos) constitui a própria sociedade sem a qual ele mesmo não existe.

Articulado à noção de sujeito, é importante mencionarmos a linguagem nos estudos bakhtinianos, uma vez que é por meio da linguagem que o sujeito se constitui e constitui sentidos. A concepção de linguagem, fundamentada em Bakhtin (2004), é concebida a partir de uma concepção dialógica. De acordo com essa concepção, os sujeitos interagem entre si. Ao interagir, os sujeitos se constroem e são construídos no e pelo discurso, a partir de um determinado contexto social. O dialogismo, segundo Sobral (2009, p. 33), constitui o cerne de produção dos discursos e da própria linguagem, uma vez que:

> toda "voz" (todo ato) humana envolve a relação com várias vozes (atos), dado que nenhum sujeito falante é a fonte da linguagem/do discurso, ainda que seja o centro de suas enunciações, do mesmo modo como nenhum agente humano é a fonte de seus atos, ainda que seja o centro destes e por eles tenha de responsabilizar-se [grifo do autor].

Então, para Bakhtin (1992, p. 316), o dialogismo consiste no fato de que todo enunciado é numa resposta a enunciados anteriores e futuros, sendo que cada enunciado é individual, único e irrepetível. Segundo Faraco (2009, p. 59-60), a dialogicidade de todo dizer apresenta três dimensões distintas. A primeira diz respeito ao fato de que todo dizer é orientado pelo já dito/enunciado. A segunda refere-se ao fato de que todo dizer é orientado para uma resposta, uma réplica. A terceira menciona que todo dizer é eternamente dialogizado, ou seja, consiste numa articulação de vozes.

Sendo assim, após a explicitação dos princípios teóricos que norteiam este estudo, a seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização do mesmo.

## METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, contou-se com a participação voluntária de um grupo de quatorze pessoas, abrangendo diferentes faixas etárias, entre homens e mulheres, todos maiores de idade de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Esses participantes, primeiramente, assinaram um termo de consentimento para participarem deste estudo e, após, responderam, individualmente, a pergunta de pesquisa na versão escrita: "Quem é o professor de língua inglesa na

atualidade?" entre os dias 17 e 18 de março de 2013[48]. Essa pesquisa foi realizada em três lugares públicos dessa cidade: uma escola, uma farmácia e um local de grande circulação no centro da cidade, denominado de "calçadão". Esses lugares foram selecionados com o intuito de se obter diferentes opiniões acerca do tema, tendo em vista o grande número de pessoas que circulam nesses locais diariamente. Os participantes foram nomeados ficticiamente, a fim de preservar a identidade de cada um deles.

No desenvolvimento da análise, serão utilizados pressupostos da teoria bakhtiniana, tais como: dialogismo, sujeito e entoação, articulando com alguns estudiosos acerca do ensino/aprendizagem da LI (CELANI, 2012; LEFFA, 2012, 1999; BOHN, 2001; GIMENEZ, 1998).

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

Foram selecionados quatro temas de acordo com critérios de maior recorrência nos enunciados dos participantes: (1) a relevância do professor em relação às novas tecnologias; (2) a importância do professor em relação aos aspectos profissionais dos alunos; (3) a importância do professor em relação a uma compreensão global do mundo e (4) a necessidade de atualização do professor de LI. Entretanto, outros temas também são significativos, mas em função do espaço deste texto não serão apresentados neste momento. Passamos, então, à análise de cada um desses temas.

O primeiro tema: *a relevância do professor em relação às novas tecnologias.*

Os excertos a seguir foram destacados das entrevistas escritas e individuais realizadas pelos participantes acerca do questionamento da pesquisa: *Quem é o professor de LI na atualidade?* Cabe ressaltar que tais excertos foram transcritos sem nenhuma alteração quanto à forma ou ao conteúdo.

Excerto 1

*É o profissional que busca dar ao aluno um conhecimento da língua estrangeira usada no mundo da tecnologia e também em todos os países.* (*Renata)*

Excerto 2

*O professor de inglês é aquele profissional que auxilia o aluno no relacionamento com as mídias, os meios de comunicação e na interação com a globalização. A LI é a mais usada no mundo e é muito importante falarmos a língua mãe mais o inglês como alternativa de comunicação.* (*Marta)*

[48] Apesar de o estudo ter sido realizado no ano de 2013, os resultados que estão sendo apresentados ainda são inéditos.

Excerto 3

*É um profissional qualificado, atento às novas tecnologias, que busca cada vez mais se manter atualizado em seu campo de atuação. (Daniela)*

Nos excertos 1, 2 e 3, percebemos que prevalecem entoações positivas nos enunciados dos participantes, remetendo a aspectos positivos, tais como: o interesse desse professor em relação à atualização frente às novas tecnologias (Daniela) e a preocupação com os aspectos relacionados à globalização (Marta). Esses aspectos positivos podem ser percebidos pelo uso dos tempos verbais "busca, auxilia" nos enunciados de Marta e Renata e pelo uso dos adjetivos "qualificado, atento" no enunciado de Daniela. Dito de outro modo, esses tempos verbais e esses adjetivos são utilizados para marcar o posicionamento e a avaliação dos participantes em relação ao professor de LI, uma vez que a partir do momento em que os enunciados se materializam valorativamente, eles adquirirem uma "entonação expressiva" (BAKHTIN, 2004, p. 132). Por isso, o professor, enquanto sujeito, constitui–se positivamente em relação ao "olhar" do outro, no caso os participantes desta pesquisa, relembrando que, segundo Bakhtin (1992, p. 295), a comunicação verbal pressupõe o outro. Por meio desses "olhares", foi possível perceber inúmeros valores positivos relacionados a esse profissional, denotando a sua efetiva importância na sociedade atual, embora tenhamos ainda inúmeros problemas recorrentes nas escolas (carga horária reduzida, escassez de material, entre outros), esse profissional é tido como corresponsável pela aprendizagem do aluno, assumindo importante valor social.

O segundo tema: *a importância do professor em relação aos aspectos profissionais dos alunos.*

Excerto 4

*O professor de LI é a peça fundamental na atualidade, hoje a pessoa que não tem conhecimento em língua estrangeira fica parado e não consegue crescer profissionalmente, nem academicamente. O mercado pede cada dia mais pessoas capacitadas para competir por uma vaga. (Liz)*

Excerto 5

*Os professores de inglês abrem portas para novos rumos, empregos no exterior e maior capacitação profissional. (Xeila)*

Excerto 6

*O inglês está cada vez mais valorizado no mercado de trabalho, portanto as pessoas se preocupam em se aprimorar desde cedo, é de extrema importância que hajam professores capacitados, tornando o necessário também agradável. (Paula)*

De acordo com os excertos 4, 5 e 6, o professor de LI representa um valor simbólico extremamente importante para uma boa atuação profissional dos alunos, ou seja, é "a peça fundamental na atualidade" (Liz), esses profissionais "abrem portas para novos rumos, empregos no exterior" (Xeila), pois "o inglês está cada vez mais valorizado no mercado de trabalho" (Paula) à medida que "o mercado pede cada dia mais pessoas capacitadas para competir por uma vaga" (Liz). Com o intuito de que o professor venha a contribuir para a formação profissional de seus alunos de uma maneira a auxiliá-los na sua capacitação e inserção crítica no mercado de trabalho, é "de extrema importância que hajam professores capacitados", conforme menciona Paula. Nesse sentido, a qualificação do professor é fator essencial, a fim de que esse profissional possa ter seu espaço reconhecido socialmente.

Assim, o professor de LI vai se constituindo discursivamente como um profissional imprescindível para a sociedade atual a partir de uma diversidade de vozes (posições sociais, pontos de vista) em uma constante relação com o outro. Essa constituição do sujeito enquanto professor de LI ocorre por meio do que Sobral (2009, p. 47) denomina de uma "interação constitutiva com a sociedade", uma vez que segundo esse mesmo autor, "somos povoados pelo outro, e nossas relações com o outro faz de nós e deles os elementos constituintes da sociedade" (p. 48).

O terceiro tema: *a importância do professor em relação a uma compreensão global do mundo.*

Excerto 7

*Em um mundo globalizado como estamos vivendo hoje, o professor de inglês é <u>o veículo dos mais interessantes para a cultura dos alunos</u>, pois para nossos jovens terem um futuro promissor se não tiverem conhecimento da LI serão ignorados nos novos tempos. (Roberto)*

*Excerto 8*

*É o que <u>contribui com a maior competência e sabedoria</u> no desenvolvimento do mundo moderno. (Vitor)*

*Excerto 9*

*É um profissional muito importante nos dias de hoje, pois <u>o inglês é uma língua universal</u> e todos deveriam de alguma forma ter acesso ao aprendizado. (Adriana)*

Excerto 10

*<u>Responsável por diminuir ou eliminar barreiras no mundo de hoje</u>. Facilitador para as pessoas que querem o conhecimento. (Roger)*

Excerto 11

*É aquele que investe no nosso futuro. <u>É a peça fundamental para um mundo universal</u>. (Jenifer)*

Excerto 12

*É um profissional que não ensina apenas um idioma, mas também <u>ajuda-nos a compreender o mundo</u>, visto que é o idioma mais falado no mundo. (Bruna)*

Nos enunciados de Roberto, Vitor, Adriana, Roger, Jenifer e Bruna, percebemos uma relação dialógica de concordância acerca da importância do profissional de LI na sociedade atual, na medida em que os participantes apresentam valorações/apreciações orientadas para aspectos positivos acerca do trabalho do profissional de LI. Essas valorações determinam a escolha dos recursos lexicais, gramaticais, ou mais especificamente os recursos linguísticos, os quais se materializam no enunciado e que expressam a entoação expressiva, os juízos de valores de cada participante, isto é, a posição de cada um deles em relação ao professor de LI. Tais valorações podem ser percebidas nos enunciados de Roberto "o veículo dos mais interessantes para a cultura dos alunos", de Vitor "contribui com competência e sabedoria no desenvolvimento do mundo moderno", de Adriana "um profissional muito importante", de Roger "responsável por diminuir ou eliminar barreiras no mundo de hoje. Facilitador para as pessoas que querem o conhecimento", de Jenifer "investe no nosso futuro. É a peça fundamental para um mundo universal" e de Bruna, "ajuda-nos a compreender o mundo".

Em todas essas valorações positivas, no entanto, podemos perceber a singularidade de cada enunciador/participante, uma vez que para se referirem ao mesmo questionamento feito pela pesquisadora eles utilizaram diferentes itens lexicais e imprimiram a sua expressividade a cada enunciado. Essa expressividade, na concepção de Bakhtin (1992, p. 315), é uma particularidade que constitui todo e qualquer enunciado. Daí, podemos perceber o que Bakhtin (1992, p. 331) quer dizer com "cada enunciado é único e irrepetível", uma vez que o sujeito também é único e age de acordo com uma avaliação/valoração de uma determinada situação. Ou seja, ele imprime seus valores, sejam eles positivos ou negativos, ao enunciado, conforme observamos neste estudo.

Essas valorações positivas, mencionadas anteriormente pelos participantes dessa pesquisa, vão ao encontro do posicionamento de Celani (2004) a respeito do papel das línguas estrangeiras na educação, a qual está expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998, p. 37). Segundo essa pesquisadora, a língua estrangeira:

> contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna.

Discordando dessa contribuição do professor de línguas estrangeiras para a sociedade, percebemos uma valoração/apreciação negativa no enunciado a seguir:

Excerto 13

*No momento, para mim, a internet substitui o professor de LI. (Rafaela)*

O enunciado de Rafaela denota o que Leffa (2012) denomina de "sumiço do professor", talvez pela ineficácia social, uma vez que Rafaela parece encontrar tudo aquilo que necessita na tela de um computador, sem a mediação do professor. Esse enunciado de Rafaela entra em confronto com vozes que acreditam na importância do valor simbólico do professor de LI, como alguns dos participantes deste estudo: Roberto, Vitor, Adriana, Roger, Jenifer e Bruna. Por outro lado, o enunciado de Rafaela compartilha com vozes, que reafirmam a crise do sistema escolar, no qual o professor é tido como figura de valor simbólico responsável, entre outras coisas, pelos maus resultados dos alunos nos sistemas de avaliação, de acordo com os índices detectados, por exemplo, no baixo IDEB. Dentre essas vozes, encontramos o deputado federal Francisco Praciano (2013), que defende a retirada da LI do currículo das escolas. Nas palavras desse deputado:

> É público e notório o descaso com o Ensino de língua estrangeira nas Escolas do Ensino médio. Na verdade, o inglês é hoje um mero acréscimo, principalmente nas Escolas da rede pública, onde tem carga horária reduzida, deficiência quanto à formação de professores, ausência de um ambiente propício para o aprendizado da língua em razão, principalmente, da superlotação das salas de aula, além de material didático reduzido, que em regra se resume ao pincel e livro didático.

Em oposição a essas vozes de depreciação em relação ao professor de LI, encontramos vozes sociais que acreditam no valor simbólico desse professor, conforme já mencionado anteriormente por grande parte dos participantes deste estudo: Roberto, Vitor, Adriana, Roger, Jenifer e Bruna. Tais vozes encontram respaldo na de Celani (2004), ao argumentar que a língua estrangeira pode auxiliar no desenvolvimento individual e nacional, atuando como força libertadora em termos culturais e profissionais.

Após colocarmos essas vozes em relação dialógica de discordância (Praciano e Celani, por exemplo), podemos perceber a importância do aperfeiçoamento do professor de LI, uma vez que Praciano menciona, entre outras coisas, a "deficiência quanto à formação de professores", a qual será abordada no desenvolvimento do próximo tema. No que diz respeito a esse aperfeiçoamento é importante levarmos em consideração as novas tecnologias. Isso decorre do fato de que as tecnologias vieram para agregar conhecimento, sendo ferramentas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem e indispensáveis nos dias atuais, conforme podemos perceber novamente no enunciado de Daniela, ao mencionar que o professor "é um profissional (...) atento às novas tecnologias".

Além disso, o professor poderá contribuir para o questionamento da veracidade de informações veiculadas pelas ferramentas tecnológicas, como por exemplo, na internet, bem como, segundo Leffa (2002), auxiliar na construção de conhecimento do mundo globalizado. Por outro lado, a tecnologia poderá ser excludente para aqueles profissionais que parecem não estar capacitados e/ou dispostos para atuarem no mundo globalizado e evoluírem nesse contexto global. Esses, infelizmente, parecem estar condenados ao desaparecimento do contexto escolar.

O quarto e último tema: *a necessidade de atualização do professor de LI.*

Excerto 14

*O professor deve buscar permanentemente sua atualização e métodos adequados e eficientes para despertar no aluno interesse pela LI. (Renata)*

Excerto 15

*Esse professor também é um sujeito interessado em saber quem é o aluno, quais são suas dificuldades e habilidades, seus principais interesses. Isso o auxiliará no momento de desenvolver seu plano de aula. (Daniela)*

Excerto 16

*O professor de LI necessita estar mais preparado, sendo o domínio do inglês o seu primeiro desafio, mas isso já não basta, ele precisa estar literalmente conectado e atento aos avanços tecnológicos e não tecnológicos da atualidade, porque as crianças, os jovens, os adultos e os idosos estão cada vez mais estimulados por tudo que os cercam, o mundo muda vertiginosamente a todo instante. (Antônio)*

Renata menciona que cabe ao professor "buscar permanentemente sua atualização e métodos adequados e eficientes para despertar no aluno interesse pela LI". Do mesmo modo que Renata, Antônio ressalta que "o professor de LI necessita estar mais preparado". Daniela, por sua vez, acredita que o professor é um "sujeito interessado em saber quem é o aluno". Ou seja, há um confronto de vozes, umas que acreditam que o professor é atualizado (Daniela), pois esse profissional procura compreender e identificar "as dificuldades e habilidades, os principais interesses" dos alunos; enquanto que há outras (Renata e Antônio), que denotam a necessidade de maior qualificação desse profissional.

Assim, a necessidade constante de atualização é bastante enfática nos enunciados dos participantes (Renata e Antônio) e vai ao encontro das ações de aprimoramento, propostas durante a abertura do Encontro da Rede Nacional de formação de professores da educação básica: línguas

estrangeiras/adicionais – Etapa Inglês. Esse encontro ocorreu no ano de 2012, a pedido do Grupo de Trabalho da ANPOLL "Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada" e enfatizou a formação continuada para os professores. A formação continuada é importante e pode contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos educadores (CELANI, 2012), a fim de que eles possam estar "conectado(s) e atento(s) aos avanços tecnológicos e não tecnológicos da atualidade", conforme menciona o participante desta pesquisa, Antônio. Espera-se, assim, que esses cursos possam atender aos reais interesses e necessidades dos professores, contemplando temas que possam ser realmente úteis em suas práticas pedagógicas.

No entanto, é importante mencionarmos que a formação continuada talvez seja uma das maneiras para contribuir com a melhoria do ensino. Nesse sentido, precisamos ser cautelosos a fim de se evitar que recaia grande parte da culpa pela má qualidade da educação escolar apenas sobre os professores, que já se encontram sobrecarregados com críticas que recaem sobre eles devido ao baixo desempenho dos alunos, conforme já mencionado neste texto. Sabemos que a falta de políticas públicas de investimento na educação são também decisivas para contribuir para o mau desempenho educacional no contexto brasileiro (BOHN, 2000), particularmente na escola pública e tais políticas precisam ser consideradas quando mencionamos baixos desempenhos dos alunos, enfim, do ensino de línguas no país como um todo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou que, embora o professor de LI enfrente inúmeros problemas e desafios no seu cotidiano, na sua formação inicial e continuada, principalmente aqueles que trabalham na escola pública; ainda assim esse profissional é percebido pela grande maioria da sociedade como merecedor de espaço no contexto atual.

Nos diversos olhares acerca do professor de LI, inúmeros significados foram construídos, porém, nem sempre, tais significados foram consensuais, conforme percebido no posicionamento de Rafaela, que mencionou a ineficiência do professor de LI no contexto atual. Esse diálogo, nem sempre consensual, entre os interlocutores é característica da linguagem em Bakhtin, uma vez que o sujeito se constitui em relação ao outro e, nem sempre, os interlocutores compartilham dos mesmos posicionamentos e valores. Daí, os significados produzidos pelos "outros" (participante da pesquisa) podem ser distintos e, muitas vezes, conflitantes.

Por outro lado, percebemos que a grande maioria dos significados construídos pelos participantes carregam entoações expressivas positivas acerca desse professor. Ou seja, valores sociais extremamente positivos inerentes nos enunciados dos participantes deste estudo, relacionados à competência e à responsabilidade do professor, sendo que apenas um dos participantes revelou aspectos negativos em relação a esse profissional, ao mencionar que "a internet substitui o professor de LI". Desse modo, o presente estudo ratificou a relevância desse

profissional na sociedade atual, tendo em vista a importância do professor de LI em relação aos aspectos profissionais dos alunos, a relevância do professor em relação às novas tecnologias e a importância desse professor em relação a uma compreensão global do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11.ed.Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2.ed. Traduzido por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOHN, Hilário Inácio. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 3, n. 1, p.117-138, 2000.

_____. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender. A necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, Vilson José (Org.). **O professor de línguas**: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 115-123.

_____. Políticas linguísticas: um olhar sobre o ensino de línguas. In: **FILE III** - Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras, 2004, Pelotas, RS. Anais do FILE III - Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras. Pelotas, v. 1. p. 1-18. 2004.

_____. As representações de professor na pesquisa em linguística aplicada no Brasil: as identidades socialmente designadas. **Projeto de pesquisa** 2010-atual. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4727299A6>. Acesso em: 02 abril 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua estrangeira, terceiro e quarto ciclo. Brasília, 1998.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A ideologia subjacente aos Currículos de Língua Estrangeira na escola pública brasileira. In: **I Congresso Internacional da Faculdade de Letras:** Discurso e Ideologia, 1987.

_____. Chauvinismo linguístico: uma nova melodia para um velho tema? In: SILVA, Fábio Lopes; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A Linguística que nos Faz Falhar**: Investigação Crítica. São Paulo: Parábola Editorial. 2004. p. 119-124.

_____. **Programas de formação continuada podem ajudar a melhorar o nível dos professores de inglês**. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1091. Edição 37 –Inglês no ensino fundamental>. Acesso em: 15 out. 2012.

DIONÍSIO, Marileia Tenório. **A questão do valor na linguagem para o (Círculo de) Bakhtin**. 2010. 90p. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIMENEZ, Telma Nunes. O ensino de língua estrangeira e a formação do público. In: **VII EPLe**,1998, Curitiba. Palestra ministrada durante o VII EPLe.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. In: THOMPSON, Kenneth. **Media and Culture Regulation**. Inglaterra: The Open University, 1997. Disponível em: <www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc>. Acesso em: 05 mar. 2013.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: **IV Seminário de Línguas Estrangeiras**, 2001, Goiânia. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, 2002.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE**: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, p. 9-17. 1997.
PRACIANO, José. **Língua inglesa pode ser retirada do currículo escolar**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/26250/lingua-inglesa-pode-ser-retirada-do-curriculo-escolar/>. Acesso em: 22 mar. 2013.
SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 177-190.

**DOCUMENTÁRIO "INCLUSÃO, EDUCAÇÃO IDEAL?"**

Carilissa Dall'Alba (UFSM)
Helenne Sanderson (UFSC)

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é baseado em uma pesquisa que foi realizada na Escola Estadual Especial de Ensino Médio Helen Keller[49], localizada em Caxias do Sul/RS. A Escola é bilíngue para alunos surdos que estudam a Libras – Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa é como segunda língua, na modalidade escrita. A pesquisa é um projeto da escola Helen Keller em parceria com a Universidade de Brasília – UnB. A mesma escola tem grande referência nacional por introduzir o método bilíngue na década de 1990, muito antes dos movimentos surdos lutarem pela educação bilíngue para surdos. Atualmente a educação

Segundo Sanches, "A língua de sinais é uma língua natural e utilizada por um grupo para comunicar-se e para construir seu conhecimento de mundo e que, por conseguinte, os surdos constituem linguística minoritária" (1991, p 4). É importante, então, que os surdos aprendam Libras o mais cedo possível a fim de compreender o mundo.

## 2 NARRATIVAS SURDAS, DADOS, ENTREVISTAS:

A maior base da pesquisa é o documentário que contém os relatos dos alunos surdos. Para compor o presente trabalho foi preciso coletar narrativas dos surdos que estudaram nas escolas inclusivas antes de entrar na escola bilíngue. As entrevistas serviram para produzir o documentário, uma espécie de filme com relatos reais para ser exibidos nos debates e nos eventos relacionados com a educação. O presente trabalho tem o intuito de expor os depoimentos dos alunos surdos que estudaram nas escolas inclusivas e comparar com a atual metodologia que eles estão tendo na escola de surdos, com o objetivo de mostrar os problemas atuais da educação inclusiva de alunos surdos.

No início do ano de 2014 a escola Helen Keller recebeu dez alunos para o Ensino Médio. Esses alunos estudavam na escola inclusiva e ficaram encantados com a escola de surdos, dizendo que realmente se encontraram somente agora, se encontraram em si mesmos e entenderam que são surdos e pertencem à comunidade surda, todos como sujeitos iguais no mesmo ambiente.

Os alunos surdos narraram que só agora eles estão compreendendo o mundo de surdos, pois a maioria deles não estudaram nas escolas de surdos antes e chegaram nas escolas desconhecendo a Libras e os conceitos de surdez. A escola de surdos tem um papel muito importante: ensinar Libras e ajudá-los a assumir a identidade como surdos e inseri-los na Cultura Surda. Segundo a autora e primeira doutora do Brasil, Gládis Perlin (1998), a identidade surda é uma luta instável e nunca será fixa. E complementa com uma citação de outra autora surda;

[49] O Ensino Médio de Escola Especial Estadual Helen Keller funciona no prédio da Escola Especial Municipal Helen Keller, em Caxias do Sul/RS.

> Podemos definir identidade, mas não podemos expô-lo como caso entendido e encerrado. A identidade surda pode ser definida como um conjunto de características da comunidade surda. Um conjunto de tradições, costumes, interesses, cultura e língua desenvolvido e vivido pelo povo surdo (...) (ROSA, 2012, p. 22).

Nos momentos atuais estão acontecendo muitos movimentos surdos que lutam pelas melhorias na Educação de Surdos, ou seja, por educação bilíngue[50] para surdos. A educação bilíngue e a inclusão de alunos surdos em escolas regulares são temas que são discutidos em forma intensa na política de educação. O movimento surdo tem uma marca grande na história de surdos pelas lutas que fizeram em busca de melhorias para a Educação de Surdos, e hoje luta pela qualidade de educação bilíngue aos alunos surdos.

As metodologias deste trabalho são as entrevistas documentais, pesquisa de campo e fundamentação bibliográfica, além da observação participativa. As entrevistas foram gravadas por uma filmadora e realizadas na escola Helen Keller. A coleta de dados foi baseada em vídeos gravados, análise dos vídeos traduzidos para língua de portuguesa para uma tabela (p.5), pois os alunos narraram em Libras durante as filmagens. Os depoimentos foram sobre as vivências reais dos alunos em escolas totalmente diferentes: escola inclusiva e escola bilíngue para surdos. Os depoimentos podem proporcionar pesquisas futuras nas perspectivas da educação dos surdos, ou melhor, na educação bilíngue para surdos.

Os profissionais da escola Helen Keller relataram que houve uma grande mudança dos alunos desde a chegada dos alunos surdos, que relataram que nas escolas inclusivas não eram valorizados nas atividades didáticas porque os profissionais não identificavam a identidade deles - que é a identidade surda - e também pela falta da Cultura Surda nas escolas. E as atividades não eram adaptadas para a Libras, a primeira língua dos sujeitos surdos. A Educação Bilíngue para surdos tem um papel muito importante que valoriza as duas línguas para os alunos surdos.

É fundamental divulgar os relatos do que os alunos surdos que vivenciaram nas escolas inclusivas, pois não é segredo que essas escolas não têm preparo para trabalhar com alunos surdos, que acabam sendo excluídos. Vale reforçar que não é uma generalização, mas existe um número grande de alunos surdos excluídos nas escolas regulares que se dizem ser "inclusivas".

O documentário faz parte da cultura visual, pois os surdos têm a cultura surda que é visual e a produção desse documentário faz parte de cultura dos surdos. Segundo a autora surda, Karin Strobel (p. 39, 2008): "Os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos, tudo o que ocorre ao redor dele (...)." E complementam autores surdos Perlin e Miranda (2003, p. 218):

[50] A Educação Bilíngue para surdos se refere à Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e português como segunda língua, na modalidade escrita. A Libras é reconhecida como língua oficial da comunidade surda, lei nº 10. 436 e regulamentada em 2005 decreto nº 5.626.

> Experiência visual significa a utilização da visão, em (substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura.

O documentário foi lançado em agosto de 2014 no Festival de Cinema de Gramado em parceria com a campanha *"Legenda para quem não ouve, mas se emociona!"*. Essa campanha foi criada pelos surdos em 2004 em busca de uma acessibilidade aos surdos em geral, surdos sinalizados, surdos oralizados, surdos implantados, surdos bilíngues – enfim, aos sujeitos que necessitam de uma acessibilidade adequada a fim de serem incluídos na cultura nacional. O documentário recebeu muitos apoios nas gravações, que foram realizadas de março a agosto de 2014 na escola Helen Keller, com muita participação da direção, dos professores, dos alunos e também das famílias. Foram depoimentos repletos de emoção e nostalgia que atribuem um olhar de lutas surdas que conseguem obter efeitos positivos e demonstram que são necessárias e que devem continuar. A seguir é apresentada uma tabela de narrativas dos alunos surdos que foram entrevistados no documentário "Inclusão, Educação Ideal?".

| | |
|---|---|
| Surd@ A | Cresci na APAE, eu não gostava de lá e ficava muito em casa. Aos 24 anos resolvi voltar pra escola inclusiva e não conseguia acompanhar a professora, que não sabia Libras. Os meus pais me levaram para Caxias do Sul e estou estudando na escola Helen Keller. Estou muito feliz e amadureci bastante lá. |
| Surd@ B | Conheci novos amigos surdos sinalizando a Libras e aprendi com eles, entendia melhor com a língua de sinais e me chamaram para conhecer a HK. Gostei muito e cresci muito na escola Helen Keller. |
| Surd@ C | Quando era pequena tinha uns colegas surdas numa escola inclusiva, depois eles se mudaram e fiquei sozinha. Ninguém ouvinte queria jogar comigo. Depois conheci a escola HK e gostei muito, até conquistei muitos amigos surdos. |
| Surd@ D | Eu estava na APAE que tinha a Libras que a professora surda me ensinou. Depois do Ensino Fundamental eu fui estudar o Ensino Médio na escola Helen Keller e lá eu me constitui na identidade surda. |
| Surd@ E | Tinha uma pequena turma de surdos na escola que estudava. Tinha uma professora péssima de Libras, não conseguia dar atenção e me deixava fazer bagunça na sala de aula. Sempre ficava de castigo. Um dia os meus colegas surdos arrumaram uma van para conhecer a escola Helen Keller, em Caxias do Sul. Fui conhecer e gostei muito. Então pedi para a mãe deixar eu estudar na escola Helen Keller com a qual eu fiquei totalmente encantado. Consegui entender tudo nas disciplinas ministradas na escola Helen Keller. |
| Surd@ F | Já estudei nas escolas inclusivas que tinham intérpretes de Libras com muita falhas de comunicação. Depois conheci a escola Helen Keller e quis estudar lá. Nós, colegas surdos, conseguimos uma van pela prefeitura e estamos estudando na escola Helen Keller. |
| Surd@ G | Nós três estudamos na escola Helen Keller e participamos um curso no Senac que não é uma inclusão verdadeira porque os colegas ouvintes não nos aproximam. |

| | |
|---|---|
| Surd@ I | Estudava na escola inclusiva e eu não conseguia entender a professora. Conversei com mãe para procurar outra escola. Conseguimos encontrar a escola Helen Keller e nos mudamos para Caxias. Gosto muito de Libras e consigo entender os vocabulários. |
| Surd@ J | Um dia eu estava na escola inclusiva e professora dizia "bola" e não sabia o que significava. Depois de mudar para a escola Helen Keller eu entendi que era a palavra bola. |
| Surd@ K | Já estudei em várias escolas inclusivas e nunca me dava bem. Não queria mais mudar de escola. A minha mãe encontrou a escola Helen Keller e me levou para conhecer e gostei muito. Tenho muitos amigos surdos. |

As narrativas dos alunos surdos que estão estudando na escola Helen Keller no Ensino Médio foram importantes para as produções do documentário, porém, mais especificamente para a área de Educação de Surdos, que luta pela qualidade na educação e há anos tenta mostrar que o caminho mais adequado para alunos surdos é a escola bilíngue, que está preparado para trabalhar com alunos surdos; Ao narrar os alunos tiveram uma oportunidade de desabafar e poder contar o quanto estão felizes na escola que estão estudando, que é preparada para trabalhar com os alunos surdos. Narrar é como reviver os momentos difíceis que tinham nas escolas inclusivas e os momentos que estão vivendo na atual escola, uma experiência muito rica. Lucyenne Vieira-Machado (2008, p. 217) afirma que "narrar, contar, viver, experienciar, todos esses verbos estão ligados, unidos [...]". As entrevistas envolveram uma nostalgia nos alunos e gerou emoções. O lançamento do documentário no Festival de Cinema de Gramado comoveu muitas pessoas que participaram e muitas famílias agradeceram pela oportunidade de ver os filhos surdos realizados nas escolas de surdos. A identidade surda foi o tema que foi mais falado no documentário e reforça a importância da identidade.

> Eles têm direito de usar a Língua de Sinais, sua língua nativa ou natural. As crianças e os adolescentes surdos precisam da oportunidade de formar sua identidade por meio de participação em sua comunidade e pela expressão de sua língua natural (GARCIA, 2011, p. 28).

Os alunos surdos têm direito de ter acesso à primeira língua de uma forma mais tranquila e sem conflitos, como a maioria de alunos surdos têm nas escolas inclusivas. É fundamental que os alunos surdos tenham uma estimulação precoce que colabora para a aquisição da linguagem enriquecida em Libras, e que estejam rodeados de profissionais qualificados. Conforme os depoimentos/narrativas dos alunos surdos, a Libras é a língua deles e a identidade surda tem a sua importância nos processos educacionais e sociais.

Portanto, é importante pensar e repensar que os alunos surdos devem ter a oportunidade de conhecer a Libras o quanto antes e sem sofrimento, pois, como disseram uns alunos nos

depoimentos, estudar nas escolas inclusivas só gera estresse nos alunos, nos profissionais e na família também.

## 3 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO RS

No início do ano de 2014 a Escola Helen Keller recebeu oito alunos surdos de Bento Gonçalves, uma cidade do interior do Rio Grande do Sul que fica aproximadamente a trinta quilômetros de Caxias do Sul onde. Esses oito alunos surdos estudavam em escolas inclusivas antes de conhecer a escola apropriada para surdos.

O Rio Grande do Sul tem quatorze escolas especiais para surdos, algumas são muito importantes e servem como referência para todo o Brasil, entre elas: Escola Especial Municipal Helen Heller, de Caxias do Sul; Escola Especial Professor Alfredo Dub, de Pelotas e o Colégio ULBRA Especial Concórdia, de Porto Alegre. O Rio Grande do Sul é reconhecido no mundo pelas grandes referências das escolas para surdos e foi pioneiro de pesquisas da área de Educação de Surdos. Na história de pesquisas acadêmicas brasileiras na área de Educação de Surdos, o Rio Grande do Sul virou referência nacional e até mesmo internacional, como destaca a pesquisadora e professora de Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, Maura Corcini Lopes:

> Quero tão somente dar destaque a um grupo de pessoas que se reuniram sob o abrigo institucional da Universidade Federal de Rio Grande do Sul e de cujos esforços resultou uma considerável produção acadêmica e uma intensa militância, no campo de Estudos Surdos. Trata- se do Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES), dentro do qual foram realizados vários projetos de pesquisa e de onde saíram muitas publicações – na forma de dissertações, teses, livros e artigos publicados em periódicos nacionais e estrangeiros – que hoje circulam amplamente (p. 31, 2007).

A Escola Especial Municipal Helen Keller foi fundada em 1960 com apenas sete alunos surdos e hoje possui 98 alunos do Ensino Fundamental e mais 35 do Ensino Médio, que funciona na mesma escola desde o ano de 2002. Essa escola tem a sua referência por ser pioneira em trabalhar no método bilíngue com alunos surdos, e apesar de ter passado pelas fases de oralização, comunicação total.[51] Hoje, enfim, trabalha com a perspectiva da educação bilíngue.

Pelas referências da escola de surdos caxiense, os alunos surdos de Bento Gonçalves decidiram estudar o Ensino Médio na escola Helen Keller após uma visita. Esses alunos estudavam nas escolas inclusivas de Bento Gonçalves, onde residiam.

Na contemporaneidade existem várias referências teóricas na área deste trabalho. Temos uma lista de pesquisadores surdos e ouvintes que fizeram suas pesquisas de mestrado e doutorado, com livros publicados, e continuam produzindo artigos sobre a Educação de Surdos. Os trabalhos publicados pelos autores Dall´Alba, Garcia, Laborit, Perlin, Rosa, Sanchéz, Strobel, Thoma, Vieira-

[51] Método oralista: Somente fala e leitura labial. Na Comunicação Total se podia utilizar sinais, mas juntamente com a fala, leitura labial e o uso de aparelhos auditivos.

Machado e demais documentos legais contribuíram no presente artigo. O presente projeto se articula muito com a Cultura Surda, que está muito presente na Educação de Surdos, pois a própria cultura entende os sujeitos surdos, como afirma a autora surda Strobel:

> A Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modifica-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição identidades Surdas e das "almas" das Comunidades Surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (STROBEL, 2008, p. 24).

Vale ressaltar que a cultura surda tem um papel muito importante na vida educacional dos alunos surdos. É extremante importante que as escolas estejam preparadas para trabalhar com os surdos. A Educação de Surdos passou por algumas fases de metodologias diferentes, primeiro a oralização, que proibia os surdos de sinalizar a língua de sinais, depois surgiu o método comunicação total em meados de 1970, que é uma mistura de fala com sinais, mas se privilegiavam muito as falas e os aparelhos auditivos. Nos anos 1990, os surdos e ouvintes simpatizantes do movimento surdo do Rio Grande do Sul reivindicavam várias mobilizações pela oficialização da língua de sinais. As lutas aconteciam em todo Brasil, mas o movimento era mais forte no Rio Grande do Sul, onde começaram as pesquisas cientificas sobre a língua de sinais.

> Os anos 90 do século XX podem ser lembrados como o tempo da mobilização e do fortalecimento dos movimentos surdos no Brasil. Os surdos gaúchos, em parceira com pesquisadores da área da Educação de Surdos, mobilizaram- se e engajaram-se nas lutas que, naquele movimento, privilegiavam a necessidade de reconhecimento da Língua de Sinais como primeira língua dos surdos. Várias mobilizações, como passeatas, atos públicos em parlamentos e nas ruas, articuladas por associações e escolas de surdos marcavam os calendários das escolas e entidades representativas de surdos, familiares e educadores. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), primeiramente em alguns municípios e Estados, serviu de estratégica para o fortalecimento do movimento surdo no sentido de chegar ao Congresso Nacional, no ano de 2002, para a promulgação da Lei de Oficialização da Libras em todo o território nacional (THOMA e KLEIN, 2010, p. 110).

Em 2002 foi reconhecida e oficializada a Língua Brasileira de Sinais – Libras - como língua oficial da comunidade surda, na lei 10.436, que foi regulamentada pelo decreto n 5.626, que obriga que haja a disciplina de Libras nas disciplinas dos cursos de graduações como Pedagogia, cursos de licenciatura e fonoaudióloga. Libras está nos cursos de licenciatura nas universidades, mas a disciplina é muito curta e tem apenas 60 horas, o que não permite preparar bem o profissional para lidar adequadamente com os alunos surdos.

Em 2011 houve o maior movimento surdo da história de Educação de Surdos com quatro mil manifestantes, esse movimento foi realizado em Brasília para cobrar as melhorias na Educação de Surdos e implementar a educação bilíngue para surdos no Plano Nacional de Educação (PNE). Os motivos dessa luta foram as declarações da diretora de políticas educacionais especais do MEC,

como afirma a autora surda, Dall´Alba (2013, p. 34) "Um dos pontos mais nefrálgicos desse movimento foram as declarações da diretora de políticas educacionais especiais do MEC, Martinha Claret acerca da Cultura Surda." Houve grande resistência neste movimento, que foi a maior manifestação da história de Educação de Surdos do Brasil. Seguem as palavras da diretora Martinha Claret;

> O ponto de vista da educação inclusiva, o MEC não acredita que a condição sensorial institua uma cultura. As pessoas surdas que estão na comunidade, na sociedade compõem a cultura brasileira. Nós entendemos que não existe a Cultura Surda e que esse é um princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdos. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana (MARTINHA CLARET, Revista da Feneis n°40, p. 23, 2011).

Depois de muita luta, finalmente, em 26 de junho de 2014, foi incluída a educação bilíngue para surdos no PNE. A proposta da educação bilíngue é procurar oferecer nas escolas que tiver alunos surdos, por exemplo, Libras como primeira língua e Português como segunda língua, na modalidade escrita. Além disso, os profissionais devem estar mais preparados para trabalhar com alunos surdos. Segue a meta do Plano Nacional de Educação, PNE, aprovado em 2014.

> 4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (Lei nº 13.005).

É fundamental que as escolas estejam prontas para atender os alunos surdos na perspectiva bilíngue. As escolas bilíngues fazem muita diferença para os alunos surdos, o que se pode observar, por exemplo, nos alunos que estudam na escola Helen Keller que foram entrevistados. Eles ficaram maravilhados quando foram conhecer a escola Helen Keller para estudar no Ensino Médio e ficaram surpresos de encontrar professores surdos dando aulas, não só na disciplina Libras, tem professor surdo de Arte, de Educação Física, de Matemática e de Biologia. E os professores ouvintes são fluentes em Libras, eles usam a Libras nas suas aulas para lecionar as suas disciplinas. A vida desses alunos mudou muito depois de encontrar a escola Helen Keller, pois na comunidade surda os alunos surdos se encontram o seu ser e começam a entender quem é o sujeito surdo. O sujeito surdo é cultural e possui a experiência visual. Os surdos são sujeitos de uma cultura que foca a visualidade. Por isso as escolas de surdos têm o preparo para atender os alunos surdos, tais como material visual e Libras como primeira língua.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas dos alunos surdos foram um suporte muito importante para este trabalho, pois as narrativas deles têm fundamento para tentar mudar a realidade da Educação de Surdos. O movimento surdo de hoje luta pela qualidade para a Educação de Surdos e para implementar a educação bilíngue em todo território brasileiro. Vale ressaltar que a educação bilíngue garantirá uma melhor aquisição aos alunos surdos, tendo a língua portuguesa como segunda língua e na modalidade escrita. As narrativas mostram que a educação inclusiva não está preparada para trabalhar com os alunos surdos por falta de conhecimento dos conceitos básicos da Educação de Surdos, tais como Cultura Surda, Libras e aquisição de linguagem. Os alunos surdos são excluídos das escolas inclusivas pelos colegas ouvintes e os professores não tentam adaptar as atividades para os surdos. E as unidades públicas oferecem poucos cursos de formação continuada aos profissionais para se aperfeiçoarem em Libras e na Educação de Surdos. Com essas narrativas, abre-se uma possibilidade para as instituições educacionais entenderem que a educação ideal para os alunos surdos é aquela que entende o ser surdo e o deixa incluído de verdade. A Língua de Sinais define a especificidade linguística da comunidade surda com foco de bilíngue e bi-cultural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


DALL'ALBA, Carilissa. **Movimentos surdos e educação**: Negociação da Cultura Surda. Dissertação de Mestrado realizado na Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

FENEIS, **Revista da FENEIS**: Declarações da Martinha Claret. N. 40. Rio de Janeiro, 2013.

GARCIA, Barbara Gerber de. Defesa da língua de sinais e do direito à educação bilíngue. IN: KARNOPP, Lodenir Becker, KLEIN, Madalena, LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Orgs). **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações**.** Canoas: Ed. ULBRA, 2011. P 223 – 231.

LABORIT, Emmanuelle. **O grito da gaivota**. Ed. Caminho SA. Lisboa, Portugal, 2000.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. **Surdos**: o Narrar e a Política. In Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos n. 5, UFSC/NUP/CED, Florianópolis, 2003.

ROSA, Emiliana Faria. **Identidades Surdas**: O identificar do surdo na sociedade. IN: PERLIN, Gládis. STUMPF, Marianne (Orgs). Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas. Ed. CRV, 2012. P. 21 – 28.

SANCHÉZ, Carlos. **La educación de los Sordos en un Modelo Bilingue.** Mérida, Venezuela, 1991.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis. Editora UFSC, 2008.

THOMA, Adriana da Silva, KLEIN, Madalena. **Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma Educação de Surdos no Brasil.** Cadernos de Educação/faculdade de Educação, UFPel, ano 19, n. 36 (mai-ago. 2010). Editora UFPel, Pelotas. P. 107-131.

Lei n. **13.005** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm acesso em 10/05/2015

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da C. **Traduções e Marcas Culturais dos Surdos Capixabas**: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. IN: QUADROS, Ronice Muller de (org). Estudos Surdos III. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008, 201 – 259.

# EDUCAÇÃO LINGUOLITERÁRIA E ASPECTOS AFETIVO-IDENTIFICATÓRIOS: A METODOLOGIA DO JOGO DE RIVALIDADES

Felipe Freitag (UFSM)

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo desse trabalho delinearemos, mesmo que primariamente, o surgimento de uma metodologia de ensino linguoliterário interdependente para o Ensino Médio da Educação Básica, a partir da pesquisa de mestrado em Estudos Linguísticos (Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul) do autor desse artigo, cuja coleta de dados foi desenvolvida durante seis meses em uma turma de 2º ano do Ensino Médio da Educação Básica, em uma Escola Estadual de Educação Básica na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Nosso ponto de partida é, resumidamente, contextualizar o leitor acerca da proposta de pesquisa que foi realizada, a fim de que, ao longo das seções posteriores, o mesmo possa situar-se dentro da perspectiva de ensino adotada e testada, da qual, emergiu a nova metodologia de ensino que apontamos. Durante cerca de seis meses, foram realizadas oficinas de "sensibilização e autoria literária", nas quais o foco principal era o ensino conjunto de língua e literatura por meio de aspectos de roteirização de narrativas, uma vez que o escopo central da pesquisa era ter como produto final uma narrativa em capítulos, escrita pelos alunos da turma, como mote para a testagem do formato de curso *storyline*[52]. Essas narrativas elaboradas pelos alunos tinham por finalidade, além do desenvolvimento cognitivo (habilidades de leitura e de escrita), o desenvolvimento de identificação afetiva dos alunos com os textos, já que aqueles seriam tomados como autores e produziriam histórias interligadas às suas identificações (por conteúdo, ou por estilo). A sensibilização literária estaria englobada nesse processo de percepção da autoria literária e de textualidades literárias mais próximas dos universos de interesses dos alunos (sejam históricos, sociais, culturais, psíquicos).

As oficinas adotaram como procedimentos metodológicos, tanto na elaboração de um organograma procedimental ("espécie" de plano de aula), quanto na sua execução prática, a

[52] O formato de curso *storyline* é balizado pelo *Course design* de Dubin e Olshtain (1986) e amalgama-se através de itens graduáveis de complexidade, que se desdobram a partir de uma narrativa em capítulos, isto é, a narrativa em capítulos é uma das unidades do formato integral, sendo a que indica, ou demarca as demais. Esse formato de curso exibe um sistema cíclico espiralado, ou seja, tem um fio transmodular de aprofundamento progressivo. O formato *storyline* é "baseado em uma série de episódios narrativos ligados entre si. Por inserir um "fio de continuidade" contextual ao curso, este formato é recomendável para alunos que se beneficiam de contextualização dos tópicos e ativação de processos identificatórios. É facilmente hibridizável, ou seja, mescla-se com uma ampla variedade de abordagens didáticas" (RICHTER, 2015, p.15). É dividido em três seções: leitura, interstício e produção textual. A testagem feita na coleta de dados diz respeito apenas à terceira seção (elaboração de narrativa em capítulos com temática relacionada às identificações socioculturais dos alunos). A seção de leitura é denominada interlúdios e são unidades de curso que trazem, como subunidades, leituras de textos literários que mantêm relação (geralmente temática) com cada um dos capítulos da narrativa). A seção de interstício diz respeito ao ensino de língua como prática social, explorando morfossintaxe, semântica, pragmática, morfologia, vocabulário, fonética e fonologia, a partir de subunidades subordinadas às temáticas dos capítulos da narrativa.

Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 1996), o Modelo de Ensino Formativo-Conceitual, de Galperin (GALPERIN, 1975), o Dialogismo-problematizador freireano (FREIRE; FAUNDEZ, 1985); a aula como Gênero Discursivo (BAKHTIN, 2006), a Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1993) e o Enquadramento de trabalho docente em seus três fatores: atribuição, mediação e controle, da Teoria Holística da Atividade (RICHTER, 2015-versão atual).

A Pesquisa-Ação pautou o controle metodológico dos procedimentos em realização e realizados, uma vez que coteja teoria e prática (investigação-ação) na autocorreção do processo de ensino-aprendizagem, seja pela articulação de um grupo de trabalho, pelo descobrimento de um problema, pelos objetivos do estudo, pela formulação de hipóteses de ação, pela dinâmica de provar a hipótese de ação, pela elaboração de um relatório das ações e, por fim, pela verificação das mudanças operadas na prática.

O Modelo de Ensino Fomativo-conceitual auxilia a prática docente ao compartimentar os processos de assimilação mental, ou seja, como as habilidades a serem formadas nos alunos são deslocadas do plano concreto para o plano mental, indicando, através de etapas formativas, percebidas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o percurso de transformação de uma atividade psíquica estruturada do empírico para o conceitual.

Para Freire, o ato de perguntar em sua relação palavra-ação-reflexão, possibilita um método dialógico de ensino, já que, orientado ao diálogo como naturalidade de toda interação humana, deve fazer parte da escola, ou do ambiente de escolarização. O método dialógico de ensino de Freire é um processo de comunicação democrática, em que educador e educandos se encontram em constante investigação, construção e apropriação dialética do conhecimento, haja vista, que há um relacionamento de sujeitos cogniafetivos. Dessa maneira, educador e educandos, através do ato de perguntar, realizado tanto por um quanto pelos outros, co-constroem o conhecimento.

A relação dialógica (em seu sentido bakhtineano) dotada da instituição do “eu” e do “outro” a partir da interação pela linguagem, é um princípio e uma condição para estabelecer a plenitude relacional entre linguagem e conhecimento. Dessa maneira, a interação verbal oralizada no gênero discursivo aula, entre educador e educandos em um contexto escolar, deve conceber o papel do outro na determinação dos sentidos das aprendizagens. Sentidos esses, que somente são viabilizados por um ensino que se baseie na coletividade da construção do conhecimento. É necessário considerar o educador e os educandos como parceiros da atividade interacional “aula”, em suas coexistências de saberes distintos, porém complementares, articulando as dimensões socioculturais e subjetivas às dimensões profissionais.

O conceito Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky, em termos de relação entre desenvolvimento e aprendizado, considera a distância entre o nível real do indivíduo (capacidade de realizar tarefas de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (capacidade de realizar tarefas com a ajuda de outros). Dessa maneira, o aprendizado escolar, através da mediação

interventiva (do professor, através de perguntas reflexivas-uso de signos como instrumentos psicológicos) deve levar em conta, em um primeiro momento o desenvolvimento real do aluno e, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, observar o seu desenvolvimento potencial, de modo a intervir na realização de tarefas para o alcance de habilidades e competências específicas esperadas para o grupo dentro de seus horizontes de expectativas "reais" (para a vida) e conceituais (para a escola).

A noção de enquadramento na Teoria Holística da Atividade (RICHTER, 2015-versão atual) organiza o trabalho docente através dos fatores de atribuição (papéis sociais, espaços institucionais, competências, referência e pertença grupal), fatores de mediação (recursos, estratégias e conceitos) e fatores de controle (resultados esperados *versus* resultados obtidos), criando fenômenos sistêmicos para as ações e discursos de uma comunidade de prática emancipada. Para a Teoria Holística da Atividade, a formação da atividade de aprendizado reside em três fatores: o pensar, o fazer e o sentir. Dessa maneira, dentre as teorias da atividade, a THA é a única que considera valores, condutas e afetos (fenômenos identificatórios) como integralidade do conhecimento. Há, sobremaneira, na THA, um resgate da integralidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois se considera o educador e os educandos como sujeitos integrais (sociais, históricos, culturais, cognitivos, biológicos e afetivos) e a aula como um encontro de sujeitos que em cooperação apropriam-se afetivamente e não apenas cognitivamente, do conhecimento. Daí advém a relação contratual (aliança didática) entre professor-pesquisador e alunos sujeitos de pesquisa.

A seguir, por meio de dois itens, exploraremos o surgimento da metodologia do jogo de rivalidades, dentro da pesquisa já mencionada. Salientamos que, ao longo da execução das oficinas houve, em certo momento, uma quebra metodológica na Pesquisa-Ação e nos Fatores de Atribuição da THA, uma vez que a pilotagem metodológica pressuposta por essas duas teorias e utilizadas para a testagem do formato de curso *storyline* teve de ser alterada, na medida em que se deu uma quebra de grupo participativo, pares profissionais, ou aliança didática entre os alunos da turma.

Primeiramente, refletiremos sobre os aspectos da adolescência, que se mostraram imbricados na causa primária da quebra metodológica, alicerçando nossa perspectiva cultural e psicológica dessa fase do desenvolvimento humano. Atentamos para o fato de que essa quebra metodológica utilizou o Paradigma indiciário (GINZBURG, 1989)[53], como fonte de investigação e interpretação do ocorrido, assim como a Pesquisa-Ação (por meio de instrumentos, ou ferramentas

[53] O Paradigma indiciário é um posicionamento epistemológico de investigação, que se preocupa em verificar em comportamentos e discursos, índices de análise, levando em conta microeventos contextuais emergidos, sobretudo, de processos intersubjetivos.

diagnósticas)[54]. Em segundo lugar, apresentaremos a solução encontrada para a quebra metodológica, ou seja, o surgimento e inicial estruturação da metodologia do jogo de rivalidades, balisada, sobretudo, na Teoria Holística da Atividade (que aglutinará Teorias da Adolescência e Teoria dos Jogos), na Pesquisa-Ação e no Dialogismo problematizador freireano.

## ADOLESCÊNCIA: GRUPALIZAÇÃO, RIVALIDADE E REBELDIA

Procuraremos definir e contextualizar a adolescência enquanto fenômeno de constituição desenvolvimental, inaugurada pelas mudanças fisiológicas características da puberdade, mas interpretada em termos de produção cultural instituída como ideal social. Os diversos autores utilizados fomentarão uma série de retratos da adolescência, na medida em que a apresentarão, a explicarão e a ilustrarão enquanto formação cultural, reconhecida em suas diversas manifestações particulares e como tal, dependente de um estudo contextual de análise.

A teoria walloneana (WALLON, 1989) do desenvolvimento humano propõe etapas, ou estágios do desenvolvimento, porém, esses não acontecem de maneira linear e contínua, mas implicados em integração, conflito e alternância.

O último estágio descrito por Wallon chama-se estágio da puberdade e adolescência (a partir dos onze/doze anos) e é caracterizado por uma fase de transformações físicas e psicológicas, responsáveis por conflitos internos e externos e pela busca de autoafirmação:

> Nos estágios impulsivo-emocional, personalismo e puberdade e adolescência, nos quais predomina o movimento para si mesmo (força centrípeta) há uma maior prevalência do conjunto funcional afetivo, enquanto no sensório-motor e projetivo e categorial, nos quais o movimento se dá para fora, para o conhecimento do outro (força centrífuga) o predomínio é do conjunto funcional cognitivo. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 29)

O adolescente pode ser entendido desde uma multiplicidade de vértices: o psicológico, o cultural, o sociológico, o biológico e outros tantos. O enfoque que daremos nesse momento será o psicológico, utilizando um referencial psicanalítico capaz de deflagrar aspectos da personalidade dos jovens. Compreendemos a adolescência como um período, que apesar de ser universal, assume certas peculiaridades de acordo com a cultura de inserção dos sujeitos. Apesar desse caráter específico diante do meio cultural em que estão alocados, algumas invariantes são percebidas em todo e qualquer adolescente:

> que repousam na necessidade da nova geração, visando a aquisição de uma identidade própria e discriminada da geração que a antecede, de contestar o mundo adulto e suas regras. Essa atitude baseia-se em um sentimento imprescindível de autossuficiência e

[54] A Pesquisa-Ação utiliza em suas etapas gerais instrumentos de registros sistematizados, que servem de amostras, com as quais, a partir dos próprios mecanismos da metodologia em questão se pode dar forma, associar e interpretar registros.

> grandiosidade. Se, por um lado, essa contestação gera uma situação de conflito, por outro tem como subproduto uma renovação cultural indispensável. (LEVY, 2013, p. 167)

Como se pode observar no trecho supracitado, há, nas atitudes de rebeldia dos adolescentes, uma força positiva e transformadora, ou seja, os adolescentes fundem-se num sistema processual de ações, desejos e pensamentos comuns que os caracterizam, a fim de movimentarem-se na direção de dois sentidos: oposição e identificação. Oposição a estruturas geracionais anteriores e identificação, ou sentimento de pertença em relação a seus pares.

Então, a comunidade, o grupo, "a panelinha", a turma, a tribo, são para os adolescentes uma base segura que fornece uma solução provisória para o processo de construção identitária a que estão imersos:

> Para mantê-los em uníssono, temporariamente, eles se superidentificam, a ponto de uma aparente perda total da identidade, com heróis de uma turma ou multidão [...] Eles se tornam notadamente apegados a clãs, intolerantes e cruéis em sua exclusão de outros que sejam "diferentes", seja pela cor da pele ou pelo background cultural [...] e, comumente, por aspectos inteiramente insignificantes de indumentária e gestos, arbitrariamente selecionais como os sinais de alguém que é parte do grupo ou está fora dele. É importante que compreendamos [...] essa intolerância como a defesa necessária contra um senso de confusão de identidade, que é inevitável nesse período da vida. (ERIKSON apud BEE, 1997, p. 353)

Conforme vimos, o processo adolescente de tribalização funciona como um espaço mental protetor, no qual o sujeito participa de um jogo de identificações socializadas, assim como, por meio da grupalização cria-se um sistema de interação com organização, regras, sentimentos, representações, valores, condutas, linguagens, etc, compartilhados, estabelecendo-se "um padrão de interação no qual todos os membros estão relacionados como membros do grupo" (ARGYLE, 1969, p. 257).

Contardo Calligaris (2014) opina que a adolescência é moratória, isto é, um estado de espera entre as projeções culturais impostas pela sociedade ao longo da infância (ser desejável e ser invejável) e as forças que ainda não reconhecem o adolescente como um adulto:

> Uma vez transmitidos os valores sociais mais básicos, há um tempo de suspensão entre a chegada à maturação dos corpos e a autorização de realizar os ditos valores. Essa autorização é postergada. E o tempo de suspensão é a adolescência. (CALLIGARIS, 2014, p. 16)

Um dos efeitos da moratória como constituidora da adolescência é a reação e a rebeldia. O adolescente percebe a contradição entre o ideal moderno de independência e a continuação de sua dependência, imposta pela moratória. Dessa maneira, não sendo reconhecidos como pares e adultos pela comunidade, mas sendo exigidos que construam independência, os adolescentes utilizam a rebeldia como reação, a fim de obter reconhecimento através de comportamentos inéditos à sua comunidade. A esse respeito, Calligaris afirma que:

> [...] a modernidade também promove ativamente um ideal que ela situa acima de qualquer valor: o ideal da independência. Instigar os jovens a se tornarem indivíduos independentes é uma peça da educação moderna. Em nossa cultura, um sujeito será reconhecido como adulto e responsável na medida em que viver e se afirmar como independente, autônomo- como os adultos dizem que são. [...] Pretende-se que, apesar da maturação do corpo, ao dito adolescente faltaria maturidade. Essa ideia é circular, pois a espera que lhe é imposta é justamente o que o mantém ou torna inadaptado e imaturo. (CALLIGARIS, 2014, p. 17)

O adolescente tem sua segurança destruída no momento em que perde, ou renuncia a sua imagem infantil, ou a segurança do amor à essa imagem sem ganhar em troca uma forma de reconhecimento por parte dos adultos. As dificuldades de relação dos adolescentes com adultos ou com seus pares são derivadas dessa insegurança (o vazio da autoimagem):

> [...] a maturação, que, para ele, é evidente, invasiva e destrutiva do que fazia sua graça de criança, é recusada, suspensa, negada. Talvez haja maturação, lhe dizem, mais ainda não é maturidade. Por consequência, ele não é mais nada, nem criança amada, nem adulto reconhecido (CALLIGARIS, 2014, p. 24).

Com sua segurança abalada, com sua autoimagem esvaziada por si mesmo e pelos adultos, o adolescente começa a perguntar-se sobre o "requisito para conquistar uma nova dose de amor dos adultos que ele estima ter perdido junto com a infância" (CALLIGARIS, 2014, p. 26). Os adultos exigem dele uma maturidade que contrasta com a subordinação que eles mesmos impõem; os adultos querem que ele seja autônomo, mas lhe recusam essa autonomia.

O adolescente gregário (o que nos interessa) tem suas ações centralizadas como resposta à falta de reconhecimento que ele esperava dos adultos e como tal procura "novas condições sociais, em que sua admissão como cidadão de pleno direito não dependa mais dos adultos e, portanto, não seja mais sujeita à moratória" (CALLIGARIS, 2014, p. 35). Nessa primeira tipificação, o adolescente estabelece um grupo social, ou comunidade, em que os adultos são excluídos e no qual se pode reconhecer e ser reconhecido mutuamente como pares: "inventa e integra microssociedades que vão desde o grupo de amigos até o grupo de estilo, até a gangue" (CALLIGARIS, 2014, p. 36). Ao criar e alocar-se em um grupo, o adolescente procura esquivar-se da moratória por meio de uma integração rápida, com critérios de organização e funcionalidade e com regras praticáveis.[55] O grupo formado por adolescentes gregários, para Calligaris:

> [...] é transgressor em sua função (oferecer reconhecimento sem precisar dos adultos). Mas é também facilmente transgressor em suas atuações. Para seus membros, vale a ideia de que a esperança de reconhecimento vem da transgressão. Sobretudo, vale a constatação de que a transgressão coletiva solidifica o grupo e garante reconhecimento recíproco no seu seio. O grupo adolescente se torna por isso mesmo um espantalho. (CALLIGARIS, 2014, p. 38)

[55] Os grupos de adolescentes são inúmeros e distintos. Podem ser uma comunidade de estilo (*dark, punk, clubber*, etc), em que o acesso depende da composição de uma imagem e de preceitos, ou uma simples comunidade unida por um traço comum, como possuir tatuagens.

JOGO DE RIVALIDADES: O NASCIMENTO DE UMA METODOLOGIA DE ENSINO

A metodologia do trabalho em questão previa a construção conjunta da narrativa *storyline*, isto é, a turma como um todo selecionaria uma temática, roteirizaria a narrativa e escreveria o texto. Houve, então, uma quebra metodológica no que diz respeito à criação coletiva da *storyline*, em que se comprometeu o gerenciamento de turma e as possibilidades de injunção autoral. Diante disso, percebemos que a realidade dos processos identificatórios dos dois grupos que compõem antagonicamente a turma em questão, causou uma ruptura que somente pode ser sanada com o que chamaremos de jogo de rivalidades.

Diante da divisão da turma em dois grupos distintos e antagônicos, que expressaram seus desejos de não escreverem coletivamente a narrativa, verificamos que eles haviam integrado ao conteúdo de aprendizagem elaborado pelo educador, aspectos contextuais (afetivos e socioculturais)[56]:

> Em primeiro lugar, porque os alunos não constroem significados a propósito de um conteúdo qualquer: praticamente a totalidade dos conteúdos escolares são formas culturais já construídas, já elaboradas em nível social. Sua aprendizagem pressupõe uma verdadeira atividade construtiva, no sentido de que os alunos devem assimilá-los, apropriando-se deles, atribuindo-lhes um conjunto de significações que vão além da simples recepção passiva. Porém, os conteúdos de aprendizagem escolar não são somente "objetos de conhecimento" mais ou menos complexos, são, acima de tudo, produtos da atividade e do conhecimento humano marcados social e culturalmente, de tal maneira que a atividade construtiva que os alunos exercitam diante deles está fortemente condicionada por estas marcas. (COLL; SOLÉ, 1996, p.288)

A metodologia elaborada para lidar com a divergência grupal (característica da turma, enquanto processo desenvolvimental da adolescência), compartimenta os estados de personalidade, ou psiquismo dos educandos e como tal projeta-os na narrativa a ser criada. O conceito kleineano (KLEIN, Melanie, 1973) de identificação projetiva ilustra o processo pelo qual os adolescentes projetam suas ansiedades (revisão de seu mundo interior e adaptação à nova autoimagem) em objetos externos, a fim de controlá-las e dominá-las através de identificações. No caso que aqui expomos, os dois grupos de educandos que compõem a turma, projetam sua pertença grupal díspar e tudo o que dela deriva na historização da rivalidade, de modo a discursivizar, literariamente, seus conflitos e refúgios, suas identificações e recusas.

Resgata-se, através dessa metodologia, a dimensão indentificatório-afetiva dos educandos, visto que, por meio da linguagem, tanto escrita (*storyline*) quanto oral (pontos-chave da narrativa) eles jogam um jogo de emulação, em que conflito e respeito são demonstrados durante o processo projetivo, criando cisão e fusão ao mesmo tempo.[57]

[56] Percebemos isso através dos instrumentos da Pesquisa-Ação e do Paradigma Indiciário.

[57] No jogo de rivalidades, os grupos se unem por antagonismo no que diz respeito à produção narrativa (cada grupo produz sua própria narrativa, selecionando um tema dentro da temática da rivalidade) e gerenciamento comunicativo de pontos-chave da textualização narrativa (cada grupo apresenta pontos centrais de cada capítulo da narrativa,

Nesse sentido, constatamos que a competição, através do jogo de rivalidades, é utilizada para dar visibilidade à capacidade criativa dos educandos, assim como para desenvolver sua emancipação e autonomia, enquanto sujeitos, pois jogando o jogo, cada grupo procura não se sujeitar à liderança do outro grupo. A Teoria dos Jogos (FIANI, 2004), estudo realizado por matemáticos, procura analisar o comportamento racional dos indivíduos, diante de uma situação que exija um agir estratégico. Para tal teoria, por meio do jogo, os sujeitos procuram afetar os demais participantes com suas estratégias, ou tomadas de decisão, bem como, influenciar o seu entorno para o mantenimento de regras.

Estão circunscritas no processo do jogar, além das estratégias, os procedimentos, as expectativas e as frustrações; aspectos organizados sistematicamente pelos próprios jogadores ou agentes. Se tais aspectos, que, primeiramente estão apenas relacionados à comunicação oral de pontos-chave das narrativas criadas pelos educandos, forem considerados não somente como um processo de "crescimento autoral-narrativo", mas como um processo de "crescimento humano", podemos verificar que a Teoria dos Jogos funciona como um subsistema da Teoria dos Sistemas, haja vista que:

> O que a Teoria dos Jogos trata como agentes ou jogadores, nada mais significa do que trabalhar com o conceito de sujeito, que pode ser encontrado na Teoria dos Sistemas, como personagem que interpreta infinitos papéis em uma sociedade, afetando, das mais diversas formas, todos os subsistemas sob os quais pode, ou quer influenciar. (ALMEIDA; PEROBELLI; GARCIA, 2007, p. 136)

Fiando-se na ideia de que toda ação humana é um jogo, podemos defini-lo como um fenômeno cultural, ou elemento lúdico da cultura, que é realizável interativamente entre seres humanos em incursões, também, de construção do conhecimento. Compartilhamos da concepção de Johan Huizinga (1971, p. 06), o qual designa o jogo "como uma forma específica de atividade, como forma significante, como função social", em razão de acreditarmos, também, no jogo como uma função da vida que se insinua como parte integrante da "realidade" operando na significação de práticas humanas. O jogo assim definido aparece como uma instância que declara os sujeitos como interactantes frente a formas lúdicas de competição que visam a se associar à expressão de alguma coisa.

A *storyline* como jogo mostrou-se como uma metodologia de alcance do poder educativo do brincar, uma vez que, por meio do jogar o jogo, surgiu, sobretudo, contingências do desenvolvimento humano, isto é, o jogo de rivalidades como encenação de especificidades identificatório-afetivas e como estratégias de autoafirmação evidenciaram: a) a experimentação das

---

selecionados pelo educador), de modo que estejam juntos no jogo, mas separados na competição. Assim, digladiam forças opostos de identidade, mas se reúnem em torno de um mesmo elemento (o jogo), que acaba por fundi-los.

potencialidades dos educandos, b) o encorajamento dos educandos na busca por estratégias, c) a emancipação dos educandos e d) a autoconfiança dos educandos.[58]

Chamaremos de "teatralidade do conhecimento"[59] à construção de autores e de pessoas integrais nesse jogo de rivalidades, em que o educador catalisa o crescimento humano (o ego dos educandos em reconstrução) e não apenas o crescimento autoral-narrativo, por meio de um modelo que gerencia e participa da co-elaboração dessa nova identidade.

As decisões do profissional não podem ser escolhas aleatórias, mas sim respaldadas por fundamentos e competências. A Teoria Holística da Atividade estabelece que, a lógica da parametrização ou organização do trabalho docente, se dá, entre outras coisas, através da capacitação gnoseológica e praxeológica. A primeira compreende os fundamentos, os saberes teóricos, o saber-sobre (conquistada como profissional da academia), enquanto a segunda compreende as competências, os saberes práticos, o saber-como (conquistada como profissional do mercado). O educador linguístico, em seu saber-sobre (fundamentos teóricos para o trabalho com língua e literatura na Educação Básica) e em seu saber-como (competências adquiridas com o exercício da profissão) deve possibilitar uma prática centrada na comunicação dialógica (presença e escuta) em relação às necessidades da clientela. Essa comunicação dialogal (busca e questionamento) permitiu ao professor-pesquisador reconhecer e valorizar os dois aspectos identitários da turma de sujeitos de pesquisa: grupalização e enfrentamento. Foi, exatamente, essa relação de troca discursiva (seja oral, seja escrita) canalizada para o entendimento das necessidades da demanda, que permitiu ao professor-pesquisador, elaborar uma oficina em que recursos, procedimentos e conceitos fossem ao encontro das carências registradas pelos alunos.

O jogo de rivalidades foi pensado, enquanto metodologia de ensino, a partir da Teoria Holística da Atividade, haja vista que utilizamos para a composição e organização do encadeamento de intervenções os três níveis dos fatores de mediação:

1) Nível Teórico-conceitual: aparelhou-nos quanto à exigência de fundamentação compatível com o paradigma adotado (Teorias da Adolescência e Teoria dos Jogos).

[58] Podemos analisar um dos fatos ocorridos no jogo de rivalidades na turma em questão para comprovar o que estamos afirmando em relação à viabilidade da metodologia. A apresentação de um dos grupos, o qual comunicou que sua narrativa tinha por temporalidade o passado (uma história que se passa no século XIX), gerou a modificação da temporalidade da narrativa do outro grupo, o qual começou a construí-la no tempo futuro. Tal grupo, então, reajustou sua estratégia para alocar-se no jogo de rivalidades, ou seja, a partir da mudança do tempo em que a história transcorreria, o grupo em questão extrapolou a ideia de crescimento da iniciativa, visto que procurou emancipar-se, ou construir sua própria liderança como grupo, por meio de simetria (tempo como elemento narrativo) e assimetria (temporalidade no futuro em contraste com temporalidade no passado). O contramovimento do grupo que modificou a temporalidade da sua narrativa é justificado em razão do outro grupo ser o de maior poder afirmativo na sala de aula, isto é, a nova ideia daquele grupo surge como uma estratégia de legitimação e autoafirmação em face do contraste com esse grupo.

[59] Conceito elaborado por Marcos Gustavo Richter em comunicação oral no dia 20 de novembro de 2014.

2) Nível Procedimental: aparelhou-nos quanto à exigência de uma metodologização (a partir da Teoria dos jogos, criamos uma sequencialização de etapas para jogar o jogo de rivalidades).
3) Nível Instrumental: aparelhou-nos quanto à exigência de condições materiais (o desejo, ou não dos alunos em jogar o jogo; a mediação do professor).

Como se vê, estamos diante do surgimento de uma nova metodologia de ensino capaz de procedimentar as características identitárias prototípicas da adolescência através de um espelhamento da própria execução e articulação do funcionamento delas em ambiente contextual-natural (sociocultural), ou seja, o jogo de rivalidades tem etapas semelhantes às utilizadas pelos sujeitos em situações de embate na vida "real", tais como, estratégias de comunicação do valor grupal e estratégias de expressão de poder e subjugação.

Destarte, seus mecanismos funcionais estão alicerçados teoricamente, através da Teoria Holística da Atividade, em seus fatores de mediação (recursos, procedimentos e conceitos) e em seus fatores de atribuição (nucleação nomotética e objetivação idiográfica; pares profissionais), haja vista que os primeiros dão suporte para o encadeamento téorico-procedimental e os segundos dão suporte para a seleção e combinação de teorias no nível de escolhas pautadas por paradigmatização e criatividade. Os fatores de mediação da THA organizam a metodologia no que diz respeito à fundamentação teórico-conceitual (utilização de Teoria dos Jogos e Teorias da Adolescência), a padrões metodológicos e técnicos (a Teoria dos Jogos estipula sequencialidade das intervenções, ou seja, organiza o como jogar o jogo em suas etapas; as Teorias da Adolescência estipulam a sequencialidade das estratégias de embate e conflito, ou seja, organizam as táticas discursivo-atitudinais de enfrentamento, tais como, exibição do poder) e a escolha de meios corpóreos e incorpóreos (a identidade grupal e a rebeldia dos adolescentes como objetos didáticos).

Os fatores de atribuição da THA equacionam a relação entre profissional e clientes e entre clientes e clientes, ou seja, para jogar o jogo de rivalidades é necessário que haja uma disputa entre os pares profissionais (alunos e alunos), entretanto, eles são monitorados[60] (professor e alunos) de modo que se ajustem coletivamente para o objetivo final do jogo (a escrita da *storyline*, na qual os alunos emulam suas pertenças identitárias, refletindo sobre elas, de maneira à construi-las e compreende-las melhor). A nucleação nomotética auxilia o profissional há fundamentar suas ações e operações interventivas em termos de apoio teórico (o profissional utiliza a Teoria dos Jogos e as Teorias da Adolescência para paradigmatizar suas intervenções), enquanto a objetivação idiográfica auxilia o profissional a considerar elementos contextuais como recursos didáticos, revelando sua

[60] Os princípios de monitoramento satisfazem os ditames dos fatores de controle da Teoria Holística da Atividade, na medida em que se estipulam objetivos gerais e específicos para as intervenções didáticas (no caso, do jogo de rivalidades, os alunos devem ser rivais no jogar o jogo, mas cooperativos na escrita das s*toryline*s), as quais são avaliadas e monitoradas durante e depois da execução da prática. Através dos fatores de controle é possível produzir diagnósticos e prognósticos (resultados esperados e resultados obtidos), em que o acompanhamento dos resultados é feito por meio de instrumentos e de critérios.

criatividade (o profissional utiliza as identidades adolescentes em suas características contextuais da turma como objeto didático para a criação de uma metodologia de ensino).

Para monitorar o jogo de rivalidades, utilizamos os fatores de controle da Teoria Holística da Atividade. O alvo é o objetivo geral da proposta (criação de narrativas em capítulos), os objetivos específicos são os elicitados no encadeamento de tarefas para cumprir com o alvo (embate rivalístico entre os dois grupos distintos da turma, tendo com escopo suas afirmações identitárias). Temos os resultados como uma variável de desempenhos que propicia *feedbacks*, tanto para o professor, quanto para os alunos (o professor apostar em perguntas que deem mais margem à rivalidade; um grupo querer superar o outro). Os resultados esperados são um conjunto de parâmetros indicadores de êxito e os resultados obtidos são um conjunto dos efeitos discentes observados a partir daqueles parâmetros (esperava-se que no digladiarem-se, os alunos firmassem suas identidades, projetando-as nas narrativas em capítulos). A avaliação consiste em um controle contínuo das intervenções profissionais, através de parâmetros (critérios de avaliação do desempenho discente), instrumentos (meios de controle como portfólios, questionários, etc.) e quadros (avaliação segundo o perfil da clientela). Utilizamos como instrumentos as comunicações orais dos capítulos das narrativas e as narrativas em formato *storyline* produzidas pelos dois grupos, de modo que a verificação das suas identidades projetadas nessas produções textuais foi utilizada como parâmetros e quadros (a necessidade de enfrentamento e afirmação identitária requerida pela turma foi aceita pelo educador como material humano e pedagógico).

A metodologia do jogo de rivalidades, também, se afiança:

1) na Pesquisa-ação: porque assenta pares profissionais para a execução de tarefas (trabalho cooperativo); porque retroage reflexivamente sobre as ações (os grupos comunicam seus processos de escrita); porque elabora momentos diagnósticos (ferramentas diagnósticas).
2) no dialogismo problematizador freireano: porque utiliza a discursivização oral na co-construção da aprendizagem (os grupos utilizam a comunicação oral dos pontos-chave sobre os capítulos das narrativas como manifestação e problematização das aprendizagens, de modo a influir na melhoria da escrita, tendo o profissional como mediador e orientador dos seus processos de produção textual, que envolve cognição, afeto e criatividade).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que, essa metodologia de ensino, além de seu teor pedagógico e/ou didático para as aulas de educação linguoliterária, possa empoderar os docentes no que diz respeito a tomar macro e micro-decisões pautadas em fundamentação paradigmática e seleção criativa (considerando as necessidades da demanda e as suas particularidades identificatório-afetivas), ratificando seu profissionalismo, ou trabalho qualitativo, de modo que se possa “defender e reafirmar a

especificidade de sua ação, de seu ofício, de seu saber-fazer, saber planejar, intervir, educar" (ARROYO, 2013, p. 21).

Complementamos nossa conclusão afirmando que a concepção que adotamos dentro dessa proposta de metodologia de ensino, diz respeito à educação como formação humana, a qual tem por finalidade o pleno desenvolvimento dos educandos. Assim, nossa prática professoral rechaça o ensino que se restringe a conteúdos das disciplinas. Acreditamos na sensibilidade dos educadores para com a totalidade da vida dos educandos, de modo que o trabalho docente se oriente com base na matéria pedagógica e na matéria humana:

> Os professores e as professoras de 5ª a 8ª e Ensino Médio, licenciados em disciplinas, em recortes do conhecimento, têm dificuldade de identificar seu papel profissional na organização por ciclos do desenvolvimento humano. Associam sua autoimagem a uma visão fechada de educação, a conteúdos de área, de disciplina. [...] Reagem a pensar sua prática dentro de um coletivo que pense no pleno desenvolvimento da adolescência. (ARROYO, 2013, p. 69)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ALMEIDA; Marcos Vinicius Ast de; PEROBELLI, Matheus Pontelli; GARCIA, Jaci Rene Costa. **Uma aproximação possível entre a Teoria dos Sistemas e a Teoria dos Jogos**: considerações sobre a formação de estratégias diante das expectativas e desapontamentos. *Disc. Scientia.* Série: Ciências Sociais Aplicadas, Santa Maria, v. 3, n. 1, p. 127-139, 2007.

ARGYLE, Michael. **A interação social**: relações interpessoais e comportamento social. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BEE, Helen. **O ciclo vital**. Tradução de Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2014.

COLL, César; SOLÉ, Isabel. **A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem.** In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996, p. 282-297.

DUBIN, F.; OLSHTAIN, E. **Course design**: developing program and materials for language learning. Cambridge University Press, 1986.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação.** In: Educar, n. 36, Curitiba: Editora UFPR, p. 21-38, 2010.

FIANI, Ronaldo. **Teoria dos Jogos**: para cursos de Administração e Economia. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2004.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich. **Changing teaching methods is one prerequisite for increasing the effectiveness of the schooling process**. Soviet Education, New York, v. 17, n. 3, p. 87-92, jan., 1975.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora da USP, 1971.

KLEIN, Melanie. **Notas sobre alguns mecanismos esquizóides.** In: KLEIN, Melanie. Progressos da Psicanálise. (Cap. 9). Rio de Janeiro: Imago, 1973.

LEVY, Ruggero. **O adolescente.** In: EIZIRIK, Cláudio Laks; BASSOLS, Ana Margareth Siqueira (Orgs.). O ciclo da vida humana. Porto Alegre: Artmed, 2013.
RICHTER, Marcos Gustavo. **Aquisição, representação e atividade**. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2008.
RICHTER, Marcos Gustavo. **Por um modelo holístico de formação docente**. Linguagem e cidadania. Santa Maria, 13. ed. Jan/Jun. 2005. Disponível em: <www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania. Acesso em: 25 mar. 2015.
RICHTER, Marcos Gustavo. **Profissionalização docente segundo a teoria holística da atividade**: estudo empregando software de mapeamento semântico. In: MOTTA, Vaima Alves; LEÃO, Rosaura Albuquerque (Orgs.). Linguagem e Interação: O ensino em pauta. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011, p. 109-140.
RICHTER, Marcos Gustavo. (2013). **Pela existência de paradigmas profissionais na licenciatura em Letras**. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/>. Acesso em: 15 abr. 2015.
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1996.
VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamiento y Lenguaje**: Conferencias sobre Psicologia. In: L. S. Vygotsky. Obras Escogidas II. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.
VYGOTSKY, Lev Semenovitch. ***Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.*** In: L. S. Vygotsky. Obras Escogidas III. Madrid: Visor Distribuiciones, 1995.
VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **El método instrumental en psicologia.** In: L. S. Vygotsky. Obras Escogidas I. Madrid: Visor Distribuiciones, 1991.
WALLON, Henri. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

# ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: DETERMINAÇÕES E ESCAPES

Maria Inês G. M. Cordeiro (UCPEL/IFSUL)
Ercília Ana Cazarin (UCPEL)

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo resulta do interesse em analisar discursivamente o discurso do Ensino Profissionalizante no Brasil, a partir dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso com filiação em Michel Pêcheux, numa perspectiva discursiva que coloca em relação texto e discurso, buscando compreender como se dá o processo de produção de sentidos. Nesta direção, ao abordarmos o discurso do/sobre[61] o Ensino Profissionalizante, acreditamos ir ao encontro do que postula Althusser (2001, p. 68), ao considerar que o aparelho escolar comporta-se como um aparelho ideológico de Estado e como tal, através de suas "concepções de mundo" interpela os indivíduos enquanto sujeitos.

Esse estudo mobiliza para a realização das análises, recortes do texto do Decreto nº 7.566/1909 que institui o Ensino Profissionalizante[62] (EP) no Brasil, tomado como efeito de discurso fundador do EP no Brasil, na impossibilidade de determinar o momento preciso em que este se firma, e a obra Das Artes e Offícios à Educação Tecnológica 90 anos de História, considerada como possibilidade de atualização do referido discurso. Fazem parte ainda do *corpus* discursivo o próprio decreto de instituição do EP e a Lei nº 12.513/2011 Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec.

A partir da leitura de Orlandi (1993, p. 12-13), podemos pensar o discurso fundador como "enunciados que ecoam, [...] e reverberam efeitos em nosso dia a dia, em nossa reconstrução cotidiana, em nossa identidade histórica". Enunciados que produzem efeitos, "ainda que não sejam exatamente o que repetimos em nosso discurso social [...]. Não são os enunciados empíricos, são suas imagens enunciativas que funcionam" e, ao funcionarem, produzem memória.

Foi decisivo para a realização da pesquisa, o fato de que ocorreram modificações no contexto do ensino profissionalizante, o que nos instiga a pesquisar que efeitos de sentido se estabelecem nessas diferentes condições de produção.

## 2 METODOLOGIA

A partir do referencial teórico da AD e mediante a aplicação do dispositivo de análise à leitura efetuada sobre as sequências discursivas de referência, buscamos, proceder à análise, a partir das relações que se estabelecem entre os referidos documentos, o que nos permite acompanhar a

[61] Entendemos pertinente utilizar "do", visto que os documentos analisados – Decreto, Lei, artigo da Constituição Federal – constituem "o discurso do EP no Brasil", bem como a obra "Das Artes e Offícios à Educação Tecnológica 90 Anos de História...", através de seu texto e dos documentos e relatam que a integram, representam a discursividade sobre o EP no Brasil, sem perder de vista a mútua relação entre ambas discursividades.

[62] A expressão Ensino Profissionalizante, ao longo do estudo será também tomada na forma abreviada "EP".

movimentação discursiva para compreender o que permanece - efeitos do ideológico/imaginário - determinações - e o que pode ser entendido como novas formas de configuração do saber – escapes4 - que conjuntamente produzem seus efeitos na contemporaneidade.

Deste modo, com a responsabilidade pela construção do dispositivo analítico, nos propomos à construção de um dispositivo de interpretação, que:

> [...] tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2012, p. 59).

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 3.1 A determinação do discurso

Vale mencionar que, quando pensamos no título "determinações e escapes", pensamos justamente que, pelo funcionamento discursivo, seria possível encontrá-los. Recorremos a Orlandi (1983) para explicitar o modo como concebemos determinação em nosso texto.

Entendemos a "determinação" como sendo "da ordem de formações imaginárias, de representação, ou seja, da posição dos sujeitos no discurso" (ORLANDI, 1983, p. 141). Assim, essa "determinação" provém da relação do sujeito com a exterioridade, consequentemente, produzindo efeitos em relação ao sentido e ao discurso. Tratar de determinações é adentrar a ordem do ideológico.

Do ponto de vista analítico, seria ingênuo considerarmos que tais determinações apontam apenas para o atendimento das necessidades de organização e desenvolvimento das estruturas produtivas do país, como podemos ver em "*cidadãos úteis à Nação*" (SDR5) e cursos *"que forem mais convenientes e necessarios no Estado em que funccionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locaes"* (SDR6).

Constituem-se também em uma forma de engendrar representações que interferem no modo como os próprios sujeitos percebem a si mesmos e aos outros na estrutura social. Trata-se do funcionamento ideológico, controlando, disciplinando instabilidades e descontentamentos, agindo como um elemento disciplinar, naturalizando as posições e seus respectivos sujeitos na estrutura social.

As determinações podem ser entendidas como mecanismos de controle que buscam efetivar e sustentar maneiras particulares de ver o EP, como em *"a preparação para o trabalho, a preocupação com um fazer, desenvolvido em laboratórios e oficinas, através de atividades práticas, num labor que se caracteriza por ser mais máquina, tinta, tapapó e graxa" (SDR2)* e em "*Nas Escolas de Aprendizes Artifices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-*

*mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o numero de cinco officinas de trabalho manual ou mecânico" (*SDR6) e o Ensino Superior, como em *"uma educação humanística, que envolve mais cátedra, escrita, dizer, paletó, flash e solenidade"* (SDR2). Esses discursos projetam diferentes imaginários para o sujeito a quem cabe o EP e para o sujeito do Ensino Superior. É possível verificar as relações de força que aí atuam, interpelando o sujeito.

Quando pensamos em determinações, é inevitável lembrarmos de "um outro tipo de saber (...) um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos" (PÊCHEUX, p. 43, 2008). Quando me deparei com esse enunciado pela primeira vez, não pude deixar de relacioná-lo a minha trajetória. Liguei-o àquele saber ou interpelação, não sei, que me levou a cursar contabilidade, quando na verdade eu queria psicologia, ou direito, mas acreditava que esses cursos não eram para mim, pois eu não tinha "nome", "tradição" ou "dinheiro". Aos 17 anos foi o que pensei. Quem vai querer consultar comigo? Afinal pobre não pode ser doutor, é melhor ser técnico ou contador, assim não vai me faltar trabalho. Na verdade nunca faltou, não me arrependo da escolha que fiz, minha escolha profissional me trouxe até aqui, me proporcionou outras possibilidades, mas ainda bem que mudei o pensamento... muitos outros efeitos de sentido me envolveram, vejo agora que posso ser doutora, posso transitar por diferentes lugares, posso apreender diferentes sentidos, pois até mesmo o que se impõe como um sentido universal é transitório, pode sempre ser outro.

Ao longo das sequências analisadas, é possível percebermos um *continuum* de efeitos de sentidos que sedimentam um conhecimento a respeito de para quem é direcionado o EP. E isso ocorre a partir do que é discursivisado antes, no Decreto 7.566/1909 e na Constituição de 1937, e a partir do que é (re)produzido e circula via linguagem.

As determinações constituem/direcionam os efeitos de sentidos no âmbito do EP, e produzem efeitos no modo como os sujeitos orientam suas ações no mundo. Mas, por outro lado, há também um espaço para a diversidade de interpretações.

## 3.2 Os escapes no funcionamento do discurso do EP

Entendemos o "escape", a partir da leitura de Henry (2013), como possibilidades de fuga, não como ruptura total das formas de subjetivação, mas como novas formas de configuração do saber-poder instaurado no discurso do EP, bem como novas formas de produção do sujeito do discurso. Isso porque se considera a possibilidade do sujeito resistir, fugir dessa forma de dominação e, de certo modo, atualizar o dispositivo (HENRY, 2013, p. 9). Concebemos o escape, então, imbricado ao ritual da ideologia, que é falho e com o fato de que não existe identificação

plena do sujeito, o que possibilita ao "mesmo" configurar-se como possibilidade de deslizamento[63] ou deslocamento, o que, de certa forma, leva à atualização do discurso.

No caso em análise, os escapes por nós encontrados referem-se principalmente à mudança de posicionamento do Estado, que passa da posição de formador de trabalhadores, de "cidadãos úteis à Nação" (SDR5), para uma posição de facilitador, com a finalidade de "ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores" (SDR8). O Estado deixa de ser o centro do processo para ceder esse lugar ao destinatário do EP. E esse novo posicionamento escapa às formações imaginárias e ideológicas sob as quais foi constituído o sentido fundador do EP pelo viés do Decreto 7.566/1909.

A (re)significação do "trabalhador", em SDR9, é um ponto importante a ser observado. É possível entendermos que a discursividade instaurada pelo Pronatec amplia a definição de trabalhador, abrangendo inclusive o trabalhador informal e o desempregado. É possível também compreendermos que há uma movimentação dos sentidos, quando na Lei 12.513/2011, há a inserção da "tecnologia" e da "educação a distância" (SDR8). Em nosso entendimento, isso está diretamente relacionado às condições de produção desse discurso, pois as novas tecnologias fazem parte da sociedade contemporânea, e o EP não pode estar apartado desta.

SDR 10

Parágrafo do Inciso IV:

*§ 1º Entre os trabalhadores a que se refere o inciso II, incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores.*

Nesta SDR, notamos a preocupação em incluir agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores na classe trabalhadora. Não se trata de serem discriminados pelo discurso do governo, como no caso da "*classe proletária"* (SDR3) *e "dos desfavorecidos da fortuna...*" (SDR4), mas de atestar que há indícios que essas classes de trabalhadores sejam discriminadas por alguns segmentos da sociedade, o que se estabelece em função das relações de poder instauradas no seio da formação social.

Comecemos pela profissão de silvicultor. No entanto, não encontramos detalhamento no dicionário da Língua Portuguesa Houaiss (2010), mas uma referência à ciência silvicultura[64].

A partir das definições encontradas, podemos apreender que os sentidos que se instauram sobre esse item lexical são, no mínimo, controversos, pois remetem ao mesmo tempo à regeneração e ao melhoramento do povoamento florestal, à exploração comercial da madeira e ao

[63] A partir da leitura de Indursky (2011, p. 79 - 82), entendemos o deslizamento como a movimentação de sentido no âmbito da mesma FD e deslocamento como a movimentação de sentidos que ocorre entre diferentes FD.

[64] *s.f.* ciência que se dedica ao estudo dos métodos naturais e artificiais de regenerar e melhorar os povoamentos florestais e que compreende o estudo botânico das espécies, além da identificação, caracterização e prescrição da utilização das madeiras (HOUAISS, 2010, p. 715).

desmatamento. A mesma falta de clareza que gira em torno da definição da ciência nos parece que paira também sobre o texto do Pronatec. Talvez isso nos ajude a compreender a inserção do silvicultor como trabalhador, já que a atividade pode ser interpretada por diferentes vertentes, podendo estar ligada a uma formação discursiva de proteção ao meio ambiente ou, ao contrário, a uma formação discursiva que represente o capitalismo selvagem, que assola o planeta sem levar em conta as consequências de seus atos.

Fica a dúvida, quem são os silvicultores abrangidos pelo Pronatec? Como saberes tão distintos e antagônicos circulam sob um mesmo ambiente?

No que se refere aos aquicultores, tanto o dicionário mencionado anteriormente como o site da Embrapa os designam como aqueles que se dedicam ao cultivo de peixes, crustáceos, moluscos, algas marinhas e outros organismos que vivem em ambiente aquático. Os aquicultores, juntamente com os agricultores familiares, extrativistas e pescadores, são incluídos no texto como trabalhadores, o que, de certa forma, nos causa estranheza, pois como podem não fazer parte da classe trabalhadora? Talvez por uma especificidade comum a todos: a matéria-prima desses trabalhos é recurso natural, e essas atividades têm uma relação estreita com a exploração, mas estariam desvinculadas do trabalho? Como o texto busca a sua inserção, parece-nos que sim. Pelo menos em algum momento, os trabalhadores destas atividades não foram considerados como tal.

Para compreendermos a relação de forças atuantes no mundo do trabalho, faremos algumas considerações, que entendemos importantes para apreender o posicionamento explicitado no Pronatec.

Voltamos um pouco no tempo para compreender a variabilidade das condições de produção do discurso no que se refere aos saberes que circulam e ou circularam em torno das diferentes profissões, demonstrando que as relações de desigualdade há muito tempo já se fazem presentes. Um fato que pode ajudar-nos quanto a essas relações desiguais, pode ser observado em analogia à concessão da aposentadoria[65] aos trabalhadores.

Inicialmente, a aposentadoria tinha por objetivo amparar os trabalhadores que atingissem a idade avançada, se tornassem inválidos ou ficassem incapacitados para exercer qualquer tipo de profissão. No Brasil, em 1923, criou-se a aposentadoria para os ferroviários e, posteriormente, outras categorias foram também beneficiadas. Antes disso, em 1888, foi regulamentado este direito aos funcionários dos Correios. Porém, a Previdência Social, propriamente dita, no Brasil passou a existir a partir do Decreto nº. 4.682 de 1.923, que criou a Caixa de Aposentadoria e Pensões para os empregados das Empresas Ferroviárias, extensivo aos familiares. Essa mesma Lei estendeu, após

[65] Foi no governo do Chanceler alemão Otto Von Bismarck, no final do século XIX (1889), que se estabeleceu um sistema nacional assegurando o pagamento de uma pensão aos trabalhadores do comércio, indústria e agricultura que tivessem mais de 70 anos. Tal medida espalhou-se por outros países, entre eles Áustria e Hungria. Ao criar este benefício, que atendia a reivindicações dos trabalhadores, pretendia-se combater as ideias socialistas que se espalhavam pelo continente (RIBAS, 2015).

três anos, o benefício aos trabalhadores marítimos e portuários. Na década de 30, os benefícios sociais foram implementados para outras categorias de trabalhadores dos setores público e privado, com a implantação de diversas normas.

A Previdência Social beneficiava todos os trabalhadores urbanos, porém somente a partir de 1963, os trabalhadores rurais começaram a ser beneficiados. A Constituição de 1988 deu extensão dos benefícios da Previdência Social a todos os trabalhadores, ou seja, equiparou, para fins previdenciários, os trabalhadores rurais e urbanos, e garantiu renda mensal vitalícia aos idosos e portadores de deficiência, se comprovadas a baixa renda e a necessidade. No entanto, somente com a Lei Complementar nº 11, de 1971, foi implementado, a partir de 1972, o Programa de Assistência ao Trabalhador Rural/Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural (Prorural/Funrural), que assistia os trabalhadores rurais, pescadores (a partir de 1972) e garimpeiros (a partir de 1975). Os benefícios oferecidos eram precários, como por exemplo: aposentadoria por idade (65 anos), limitada ao arrimo de família e tendo meio salário mínimo como teto.

A partir do anteriormente exposto, verificamos que, no período da criação dos documentos das análises (1909-2011), as relações de produção do discurso sofreram modificações, no entanto, os efeitos de sentidos produzidos para trabalhadores rurais, agricultura familiar, pescadores, garimpeiros, fazem parte da memória discursiva, saberes que são retomados, que significam no discurso do Pronatec, ainda que o sujeito não tenha consciência disto. Portanto, o tratamento desigual estendido às diferentes categorias de trabalhadores continua produzindo seus efeitos, o que só pode ser apreendido pelo funcionamento discursivo. Assim, trata-se da retomada de saberes já-ditos em outro discurso, em outro lugar, que ressoam no discurso do sujeito.

SDR 11

Parágrafo do Inciso IV:

*§ 2º Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física*.

Se pensarmos que, em 1854 e 1856, respectivamente, D Pedro II criou o Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto de Surdos Mudos, não é possível entender que não havia uma preocupação com as pessoas com deficiência, ainda que não tenhamos conhecimento de fato de como esse processo ocorreu. Havia a iniciativa de profissionalizar essas pessoas, que poderiam ajudar no sustento da família e, de certo modo, integrarem-se à sociedade.

No entanto, a partir da leitura do Decreto de criação do EP e do exposto por diferentes historiadores, permitimo-nos compreender que essa preocupação ficou para trás. O Ensino

Profissionalizante, em sua instituição, pode ser concebido como um elemento de exclusão e discriminação que emerge no seio da sociedade, conforme podemos ver:

> Para o ingresso no Instituto Profissional Técnico, o aluno deveria ter idade entre 10 e 16 anos, ser pobre, saber ler, escrever e reconhecer as quatro operações fundamentais, não sofrer de moléstia infecto-contagiosa e ter sido vacinado contra a varíola. (MEIRELES, 2007, p. 30)

As exigências elencadas no corpo do Decreto revelam uma contradição à sua própria finalidade, já que as crianças pobres teriam grande dificuldade, ou não teriam mesmo como atender ao alto nível de conhecimento exigido. Nesse posicionamento do Estado, é possível verificarmos que o mesmo e o diferente convivem no mesmo espaço enunciativo, atestando a não homogeneidade do discurso do EP, ou seja, na mesma posição-sujeito, os dizeres ora estão em relação de aliança, ora em uma relação conflituosa. Isso permite que o sentido se mova em diferentes direções, o que, em nosso entendimento, possibilita "os escapes" sem, no entanto, desvencilhar-se plenamente das "determinações".

É pela possibilidade de movimentação dos sentidos, que é possível que esse efeito de sentido (inserção de pessoas com deficiência) tenha sido "apagado" no Decreto 7.566/1909, e (re)surgido no texto da Lei 12.513/2011, produzindo um outro efeito de sentido, que estava ausente no documento fundador. A rede de memória, nesse caso, funcionou como um pano de fundo, possibilitando que percebamos que houve um distanciamento do decreto em relação aos sentidos pré-construídos, porém esse distanciamento permitiu que um "novo" sentido se instaurasse. Sem a memória discursiva, não seria possível acompanharmos essa movimentação do sentido e percebermos que na Lei 12.513/2011 ressoam sentidos que já circulavam na memória social, antes mesmo do discurso fundador do EP.

Logo, sem a memória discursiva, provavelmente esse "novo" efeito de sentido, não poderia ser compreendido como uma retomada de formulações anteriores. Porque a memória discursiva faz ressoar esse sentido, entendemos que é possível tomá-lo como uma (re)significação.

Indursky (2011, p.80-81) lembra que a rede de memória faz ressoar esse sentido e trabalha por trás desse deslizamento, fazendo reverberar o sentido primeiro por trás do "novo" efeito de sentido, movimento que Courtine (2009) designou como efeito de memória. O deslizamento entre posicionamentos tão diferentes só é possível pela mudança de posições-sujeito no discurso, que se alteram e deixam entrever diferentes discursividades.

SDR 12

*§ 3º As ações desenvolvidas no âmbito do Pronatec contemplarão a participação de povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas sócio-educativas.*

A inserção de povos indígenas e comunidades quilombolas representa uma modificação no discurso fundador do EP. Ou seja, uma formulação diferente pode ser observada, pois categorias que não figuravam na época do Decreto passam a compor o texto do Pronatec. A nosso ver, isso tem relação com a mudança de posição-sujeito daquele que enuncia.

O enunciado no texto do Pronatec relaciona-se diferentemente com a ideologia, produzindo um efeito diverso da ordem capitalista do enunciado no Decreto, para derivar um sentido outro, que remeta para o "Brasil como um país de todos". Categorias que não possuíam nenhuma força política, nenhuma visibilidade, passam a serem vistas, a serem ouvidas, a serem lembradas. Essa transformação pode ser entendida como fruto da atividade política de uma diferente posição-sujeito que figura no Pronatec. A atividade política, entendida nos moldes de Rancière (1996, p. 42):

> É aquela que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a designação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho.

Assim, foi essa transferência de uma posição-sujeito para outra que produziu um efeito de reversibilidade no discurso do EP, isto é, quem não tinha voz passa a ter voz, mesmo que tímida, em tonalidade fraca, em passos lentos..., mas passa a tê-la.

É interessante observar também que o texto do Decreto 7.566/1909 traz para o âmbito do EP, além da ideia de preparação dos jovens filhos dos "desfavorecidos da fortuna" para o mundo do trabalho, a ideia de regeneração social, como podemos ver ecoar na publicação do Jornal Opinião Pública, em 26.06.1917, citado por Meireles (2007, p. 23):

> Neste sentido, a referida Escola poderá também àctuar como aparellho de regeneração social, proporcionando a muitos de seus futuros frequentadores o tirocínio[66] prático, profissional, tendente a apagar-lhes, quiçá prejudiciais pendores[67].

Considerando que, na perspectiva da AD, sob nosso dizer, ecoam outros dizeres, a ressonância[68] das ideias de Althusser (2001, p. 69-70) pode ser percebida na expressão *aparellho de regeneração social* como uma paráfrase de *aparelhos ideológicos de Estado*, os quais "funcionam através da ideologia", sem, no entanto, absterem-se do funcionamento repressivo, já que "não existe aparelho unicamente repressivo[69]", nem "aparelho puramente ideológico". Deste modo, ambos atuam no sentido de "divulgar os 'valores' por eles propostos".

[66] Item lexical usado como sinônimo de aprendizagem, experiência. (HOUAISS, 2010)
[67] Item lexical usado como sinônimo de inclinação, tendência. (HOUAISS, 2010)
[68] Serrani-Infante (1991, p.93-110) desenvolve a noção de ressonância discursiva a partir da observação dos funcionamentos parafrásticos na constituição do discurso. A autora defende que há ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, contribuindo para construir a representação de um sentido predominante.
[69] Para Althusser (2001, p. 70), o aparelho repressivo do Estado funciona predominantemente através da repressão e secundariamente através da ideologia. Inversamente, os aparelhos ideológicos de estado funcionam primeiramente

Complementa o autor: “Desta forma, a Escola, as igrejas ‘moldam’ por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção etc. [...], não apenas seus funcionários, mas também suas ovelhas” (ALTHUSSER, 2001, p. 69-70), referindo-se assim, àqueles que, embora não façam parte de seu quadro de funcionários, são por essas instituições guiados/direcionados a partir de suas práticas socias e discursivas, pelas quais o sentido vai se construindo e se naturalizando.

Nessa SDR, parece-nos conviver o diferente – indígenas e quilombolas – e o mesmo – no que diz respeito a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas sócioeducativas, já que remete ao EP concebido como regenerador social, ou seja, é possível compreendermos, pelo que é discursivado no Pronatec, que o Estado tem um imaginário que se aproxima ao que perpassava o Decreto, acreditando, mesmo que implicitamente, que este poderia agir como instrumento capaz de afastar seus destinatários da “escola do vício e do crime” (SDR4). Dessa forma, podemos pensar que, de certo modo, permanece a ideia do EP como prática de disciplina e controle social, além do imaginário de que o EP, conjugado ao trabalho, seria a alternativa para a redenção das classes ainda consideradas, mesmo que implicitamente, “classes perigosas”.

Assim, é possível constatar que o modelo da crença regeneradora pelo trabalho, já existente nas instituições estabelecidas no ano de 1856 (QUELUZ, 2000, p. 17), fez-se presente no Decreto de Instituição do EP, no ano de 1909, como continua a ser reverberado na Lei 12.513 de 2011. Segundo Karvat (apud QUELUZ, 2000, p. 17):

> Era importante que os conflitos de classe fossem dissolvidos no ideal de progresso da nação. Neste sentido, a cidadania era entendida especialmente como homens livres que podem vender ou comprar no mercado a força de trabalho, ou seja, a participação no mundo do trabalho.

Mesmo que sob novas formas, esse é um efeito de sentido que se mantém no discurso do EP, permanecendo também no seio das relações sociais, contribuindo para universalização de um sentido que deixa as marcas de sua determinação. Por meio do processo de repetibilidade, ocorre um efeito de sentido que regulariza o sentido do EP como possibilidade de regeneração social e inserção no mundo do trabalho, evidenciando que “há repetições que fazem discurso”. Em outras palavras, a repetição através dos tempos instaura a regularização.

SDR 13

*§ 4º Será estimulada a participação de mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda, nos cursos oferecidos por intermédio da Bolsa-Formação. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)*

---

através da ideologia e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimilada ou mesmo simbólica.

Abordamos aqui, a questão da inclusão da mulher no EP como a inserção de outro efeito de sentido, que poderia ser considerado como um "novo" em relação ao Decreto 7.566/1909, que não fazia menção à mulher. Relacionamos isso ao contexto em que foi constituído o Decreto, ou seja, é preciso remetê-lo às condições de sua produção. E, nesse contexto, a mulher não tinha garantido, por exemplo, o direito ao voto, o que veio ocorrer em maio de 1933. A nosso ver, o fato de a mulher não ser contemplada no texto do Decreto está diretamente relacionado às relações estabelecidas na sociedade da época.

Da mesma forma, entendemos que o mesmo ocorre no que se refere à explicitação no texto da Lei 12.513/2100, com relação à participação das mulheres nas políticas estatais. Mais precisamente no âmbito do EP, diz respeito justamente à transformação dessas relações de produção do discurso.

O que percebemos é que o texto não se refere a qualquer mulher, preferencialmente serão atendidas as "mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda". Nesse sentido, podemos perceber os efeitos da determinação que perpassam os documentos analisados, ou seja, o EP era uma modalidade de ensino garantida preferencialmente à "classe proletária" (SDR3), aos "desfavorecidos da fortuna" (SDR4) e às "classes menos favorecidas" (SDR7), no âmbito do Decreto e da Constituição Federal de 1937. Passam a ser incluídas, no Pronatec, as mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda (SDR13). O que podemos observar é que esses enunciados remetem a uma mesma posição-sujeito, que se relacionam de forma a produzir o mesmo efeito de sentido, ou seja, o EP visa atender a classe menos favorecida.

No entanto, os sentidos, ao serem repetidos e em função das condições de produção em que essa repetição ocorre, vão se modificando, se (re)significando, produzindo um sentido outro para "mulher". A mulher, que não era pensada pelo Estado, antes e à época do Decreto, aquela mulher a que não era permitido o estudo e o voto, entre outras possibilidades, passa a significar diferentemente por força da mudança na estrutura social.

Passa-se a considerar a mulher responsável pela unidade familiar, porque esta responsabilidade não é mais exclusiva do homem. Há um grande número de famílias compostas pela mulher e os filhos, e aí funciona um efeito de sentido que firma a ideia de que a família, ou pelo menos, a unidade familiar, é responsabilidade da mulher, pois é possível observar que, no seio de nossa sociedade, é comum que os filhos permaneçam com a mulher caso a família seja desfeita, assim como é comum também que a mulher torne-se a principal provedora dessa família. E essas mudanças de ordem estrutural transformam-se em mudanças discursivas, demonstrando que é possível conceber o "novo" também como forma de (re)significação.

Questões como a inserção da "mulher" (SDR13) e dos "povos indígenas e quilombolas" (SDR 12), sem dúvida, apontam para um novo, pois esses segmentos da sociedade não eram

contemplados no Decreto 7.566/1909. O Pronatec materializa em seu discurso a (re)significação que é dada à mulher, saindo ela de uma situação de exclusão para integrar os programas do Governo como "a responsável pela unidade familiar"(SDR13).

Podemos entender que os efeitos de sentido concebidos como "escapes" ocorrem em função da condição primeira do sentido, que é a possibilidade de tornar-se outro, o que se dá pela movimentação das posições-sujeito na rede de filiações, que contribuem para o entendimento da ideologia como um ritual falho. Dessa forma, é possível concluirmos que, no texto do Pronatec, ecoam efeitos de sentido instaurados no documento fundador que, de certa forma, fazem com que esses efeitos de sentido se reverberem em nossas (re)construções cotidianas. Ainda que não sejam repetidos com exatidão, funcionam a partir de suas imagens enunciativas, portanto, produzindo memória.

Vale dizermos que o texto do Pronatec, respeitando a deriva dos sentidos, não só constrói um efeito de sentido de permanência, mas também apresenta o "novo", quando expande no tempo, no espaço e na história, efeitos de sentido produzidos no documento fundador, e ao mesmo tempo, se constrói como o lugar enunciativo do Estado e lugar de memória.

Assim, ao considerarmos que os sentidos sempre podem ser outros, que a linguagem é sujeita à incompletude, à falha, ao equívoco, portanto, plena de opacidade, de implicações ideológicas e de historicidade, consideramos importante enfatizar que é esse efeito de transparência, de literalidade da linguagem e do sentido que a Análise de Discurso põe em causa.

É nesta perspectiva que procuramos, através da história, reconstituir a historicidade ao discurso do Ensino Profissionalizante, compreendendo os fatos que reclamam sentidos e que, de certa forma, retornam, fazem ressoar sentidos cristalizados, sem, no entanto, interditar as possibilidades de um sentido outro.

## 4 EFEITO DE FECHAMENTO

Entendemos que os documentos selecionados para este estudo se apresentam como possibilidade de construção de memória e subjetividades para o EP. No entanto, o que se produz imaginariamente nem sempre coincide com o que se estabelece na prática social, porém, reconhecidamente, contribui para a divulgação de determinados saberes e silenciamentos de outros. Os diferentes textos afirmam e reafirmam, ainda que de diferentes maneiras, que há um saber escolar "ideal" a ser aplicado nas instituições de ensino profissional, destinado a sujeitos construídos imaginariamente.

A partir do nosso trabalho de análise, podemos concluir que a *Formação Discursiva do Ensino Profissionalizante* abriga saberes que lhes são próprios, os quais sofreram mutações/transformações que foram capazes de possibilitar deslizamentos de sentido.

No decorrer das análises, nos deparamos com um sujeito enunciador – representando o Estado – que se constrói e se reconstrói, se significa e se (re)significa num processo discursivo em que estão presentes a ordem da língua e a ordem da história em suas materialidades. Este sujeito foi concebido como não sendo a fonte de seu dizer, portanto, descentrado, interpelado pela ideologia e pelo inconsciente. Em consequência disso, sua subjetividade se constrói a partir do lugar social/institucional no qual está instalado, deixando transparecer as marcas de sua determinação histórico-social.

Os efeitos da exterioridade ao longo do período, a nosso ver, possibilitaram os "escapes", as movimentações/transformações de sentidos.

Entendemos que a rede de formulações – o interdiscurso – citada por Pêcheux (1995), permitiu que sentidos se constituíssem, se cristalizassem e se transformassem. Em outras palavras, os sentidos se atualizaram, evocando um domínio que é da memória, com a atualidade. De acordo com Cazarin (2005, p. 43), as palavras se revestem de sentido no jogo entre memória e atualidade. "As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delineia na relação com outros discursos: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória".

Nada pode ser dado como certo, definitivo, pleno, ou como algo que tenha origem em si, ou que se refaça sob um presente, sem rememorar um passado ou sem se projetar num futuro. Existe, sim, a possibilidade do surgimento de efeitos, que poderão vir do histórico, do social, do inconsciente. E são esses efeitos que fazem com que, no discurso do EP haja espaço para o mesmo, o novo, o diferente, o contraditório, o possível e também o impossível. Entendemos que é no entremeio de todos esses espaços, ou seja, no diálogo, e em sua confluência, que se constitui o discurso do EP como um espaço que abriga tanto a reprodução como a transformação de relações de força.

Reconhecendo a incompletude constitutiva de todo gesto de interpretação, a única certeza possível é a de que eis aqui "um olhar", entre tantos outros que podem vir a ser lançados sobre o funcionamento do discurso do Ensino Profissionalizante, questão que aqui nos propusemos a compreender.

Assim, trazemos para o fio de nosso discurso as palavras de Cazarin (2005, p. 371, grifo da autora), "chegar ao fim, dar por pronto o texto, significa saber que 'o pronto' é sempre provisório e se constitui na ilusão necessária de um 'fechamento' – 'o fim' é inevitavelmente a possibilidade do recomeço". E o nosso desejo é o de que este texto possa se apresentar como "uma" entre tantas possibilidades de reflexão sobre o discurso do/sobre o Ensino Profissionalizante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2001.

CAZARIN, Ercília Ana. **Identificação e representação política**: uma análise do discurso de Lula. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2005.
COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado a os cristãos. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.
*HENRY, Paul.* O discurso não funciona de modo isolado. [*Entrevista]*. *In:* **Jornal da Unicamp**. Campinas, n. 587, 2013.
HOUAISS, Antônio (1915-1999). **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 4. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTIMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Memória e história na/da análise de discurso**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
MEIRELES, Ceres Mari da Silva. **Das Artes e offícios à educação tecnológica 90 anos de história**. Pelotas, Ed. da UFPEL, 2007.
ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Brasiliense: São Paulo, 1983.
ORLANDI, Eni Pulcinelli. Org. **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, SP: Pontes, 1993.
_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2012.
PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. 5 ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.
QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino ténicona República Velha (1090-1930).** Curitiba: CEFET-PR, 2000.
RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.
RIBAS, Glauco Schilli. **Aposentadoria** – quando surgiu e para que fim? 2015. Disponível em: <http://www.koskur.com.br/artigo-detalhes/3/aposentadoria--quando-surgiu-e-para-que-fim>. Acesso em: 05 jan. 2015.
SERRANI-INFANTE, Silvana. **A Linguagem na Pesquisa Sociocultural**. Um Estudo da Repetição na Discursividade. Campinas-SP: Ed. da Unicamp, 1993.

# ENTENDENDO A CONSTITUIÇÃO DOS TEXTOS E DOS GÊNEROS PARA PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Maria de Mattos Guimarães (UNISINOS-CNPq)

Inicio dedicando esta conferência aos formadores de professores desta casa. Tendo sido aluna da FURG nos seus primórdios, tenho uma grande admiração por esta universidade que está no centro da vida acadêmica de minha cidade, Rio Grande. É bom voltar, rever amigos, e, sobretudo, agradecer por ter tido a oportunidade de uma formação tão sólida, seja no velho Juvenal Miller, no Instituto de Educação, seja na Letras da Furg. Em ambos, aprendi e ensinei, mas, certamente, muito mais aprendi. Fui monitora do curso de Letras da FURG, sua professora de Língua Francesa e até Chefe de Departamento de Línguas Estrangeiras. Foi só mais tarde que passei a me dedicar ao ensino de língua materna.

Minha trajetória como pesquisadora nos últimos 10 anos tem contemplado a didatização de gêneros de texto e o trabalho do professor de língua materna. Uma questão perpassa tais pesquisas: Por que, estando presente nas prescrições para a escola brasileira desde 1998 (vide PCN), o ensino de gêneros ainda não é uma realidade?

Esta fala busca responder, em parte, a esta questão. Nosso objetivo será discutir, a partir de pesquisas sobre o trabalho do professor em formação continuada, a importância de se pensar no desenvolvimento profissional, no professor como ator de seu trabalho, como forma de garantir práticas inovadoras em sala de aula, sob o viés da didatização de gêneros.

Começamos por retomar partes de artigo publicado por mim em 2006, quando relatava estudo sobre aplicação de sequências didáticas, desenvolvido de 2003 a 2006, de forma longitudinal, em uma turma considerada difícil de uma escola de periferia da região metropolitana de Porto Alegre, a partir do projeto: "Desenvolvimento de narrativas e a construção social da escrita."Os resultados da análise das produções dos alunos, ao longo do acompanhamento da 3ª até a 5ª série, após a aplicação das sequências didáticas correspondentes, revelaram transformações importantes nas capacidades de linguagem dos alunos.Como afirmado então:

> Os textos analisados mostram que as dificuldades relativas à organização de sequências narrativas foram praticamente resolvidas e que o domínio do conteúdo temático próprio ao gênero conto de fadas e narrativa de detetive foi atingido. A maioria dos alunos viu-se capaz de mobilizar o conteúdo temático compatível com o gênero e de organizá-lo de maneira adequada, em função das diferentes fases de uma sequência narrativa, acrescentando o elemento mágico como encadeador das ações, no conto de fadas, e encadeando as ações das personagens na progressão da solução dos enigmas, no caso do gênero narrativa de detetive. (GUIMARAES, 2006: 370)

O mesmo texto, entretanto, alertava para a dificuldade de os professores continuarem o trabalho proposto pela pesquisa:

> Por outro lado, é preciso considerar que na elaboração de sequências didáticas, **o papel do professor é fundamental**. Essa foi justamente a maior dificuldade encontrada na experiência relatada. Os resultados animaram os três docentes que participaram dessa caminhada, mas não garantiram sua adesão como proponentes de novas sequências didáticas. Encontra-se, nessa questão, o obstáculo mais sério à didatização do gênero, tal como vista pelo Interacionismo Sociodiscursivo. Há um suporte teórico muito forte que deve respaldar a ação didática, mas que pode permanecer distante do professor de ensino fundamental, se este não receber apoio específico com este fim. Ao mesmo tempo, é preciso estar alerta para o que os professores dizem ser trabalhar com gênero (GUIMARÃES, 2005), pois deve estar presente a diferença entre trabalho sobre um gênero, enquanto unidade adaptada a uma dada situação, e trabalho sobre as sequências [discursivas] que estão presentes neste mesmo gênero de texto. (GUIMARAES, 2006: 370)

Tais conclusões acabaram na base dos dois projetos subsequentes. O primeiro, desenvolvido de 2009 – 2011 sob o título "Constituição da Profissionalidade do Professor de Língua Portuguesa: a formação de futuros docentes em foco", procurou entender a formação inicial de professores. O segundo, de 2010 a 2014, voltou-se para a formação continuada de professores. Com apoio da Capes/Programa Observatório da Educação, **o** Projeto: "Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental" (FORMCOOP) trouxe um suporte fundamental para chegar ao âmago da questão.

Propôs-se, então, aproximar reflexões levadas a efeito na universidade, mais precisamente, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) da realidade de sala de aula. Pensou-se em um movimento de cooperação, em que o processo de ensinar é construído de forma conjunta entre pesquisadores e professores de ensino básico. Conforme relatado por Guimarães e Kersch (2012, p. 21-22), inspiradas em Wells (2006), foi proposta a criação de uma "comunidade de indagação", que problematizava e refletia sobre a realidade escolar, contribuindo para que o professor fosse descobrindo e significando aquilo que faz ou pensa, no diálogo com o outro. Fizeram parte deste grupo seis professores do Ensino Básico-bolsistas, que atuavam na rede municipal de ensino parceira, três doutorandos e três mestrandos, além de seis bolsistas de iniciação científica, que se reuniram semanalmente com as duas pesquisadoras responsáveis pelo projeto. Dessa forma, foi-se na direçãoda formação de um professor-pesquisador que vê na parceria com a universidade uma possibilidade de desenvolvimento e aprendizado, não apenas de crítica ao seu trabalho. Essa "comunidade de indagação" formou-se, a partir de janeiro de 2011, quando foi estabelecido um convênio com a rede municipal de ensino de Novo Hamburgo (RS/Brasil). O mote inicial para esta parceria adveio da preocupação da Secretaria Municipal de Educação com a queda do desempenho dos alunos nos exames oficiais de larga escala que avaliam cada escola e a rede de ensinoe fornecem o índice de desenvolvimento da educação básica brasileira.

Embora tenham ocorrido variações nos participantes desse grupo (saída de professores-bolsistas, entrada de outros, trocas de bolsistas de iniciação científica, variação no papel de alguns integrantes dessa comunidade - que passaram de professor-bolsista a bolsista de doutorado, por

exemplo), a estrutura dessa comunidade de indagação se manteve até o final do projeto. Foram concepções básicas compartilhadas por este grupo as noções de linguagem como interação, de ensino como trabalho, letramento e prática social, gênero de texto, transposição didática e produção de material didático, formação cooperativa e desenvolvimento dos processos de leitura e escrita dos aprendizes que fizeram parte de nossas "comunidades de aprendizagem" (as turmas nas quais os professores-bolsistas atuavam, atualizando os saberes (co)construídos na formação continuada em suas práticas de ensino, cf. Guimarães e Kersch, 2012, p. 31). Inicialmente, as reuniões da "comunidade de indagação" trataram justamente de estabelecer uma base teórico-conceitual de alguns conceitos-chave para a realização do projeto de formação cooperativa. A partir do estudo de noções como letramento, prática social, gêneros de texto e sequências didáticas, foi, paulatinamente, estabelecendo-se uma relação singular na "comunidade de indagação" que estávamos criando. Aos poucos, os formadores foram ganhando espaço para adentrar nas salas de aula dos professores-bolsistas tanto "fisicamente", com visitas para gravação das aulas, quanto pelos relatos que eram feitos nos encontros semanais e que orientavam as discussões e interpretações dos estudos que realizávamos. Estabeleceu-se, assim, uma cultura de interação entre os saberes teóricos da academia com os saberes experienciais dos professores, pautada no diálogo, na mediação e na prospecção de novas possibilidades de ação.

Depois de estabelecido esse vínculo de parceria e **cooperação**, passou-se ao desenvolvimento de propostas metodológicas de inserção do conhecimento (co)construído pela "**comunidade de indagação**" nas práticas de ensino de língua materna desses professores-bolsistas em suas "comunidades de aprendizagem". Assim, na articulação dos diferentes saberes que eram trazidos à discussão e ressignificados pela "comunidade de indagação", emergiu, de uma construção coletiva, a proposta de trabalho intitulada de "**projeto didático de gênero – PDG**" (GUIMARÃES E KERSCH, 2012b, 2015). Nessa proposta, que parte da conhecida noção de sequência didática (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), influências advindas dos estudos de letramento (como os projetos de letramento, que podem ser vistos em Kleiman, 2000; Tinoco, 2008) levaram o grupo a propor que práticas de leitura fossem incorporadas ao lado das práticas de produção textual das sequências didáticas. Assim, compreendidas na perspectiva dos estudos de letramento, as práticas de leitura e escrita que compõem um projeto didático de gênero emergem (ou devem emergir) de outras práticas sociais da comunidade em que os alunos estão inseridos. Com esse objetivo, o projeto didático de gênero serve como um termo guarda-chuva que abriga, em seu escopo, um trabalho didático de ensino da língua materna que pretende que o aluno domine o gênero trabalhado, mas que também tenha, à semelhança dos projetos de letramento, um produto, um resultado em que os alunos consigam dar conta de uma prática social. O desafio dos professores-bolsistas, ao elaborarem os PDGs, era o de conectar o gênero de texto a ser didatizado a outras esferas em que o aluno circulasse ou pudesse circular (para além da sala de aula), esferas mais ou menos formais, em que

seria viável usar o gênero de que se apropriou. Também era necessário conectar a escola à comunidade em que se achava inserida e às diferentes práticas sociais dessa comunidade, em que determinados gêneros circulam e que, por essa razão, fazem sentido para a vida do aluno (como práticas de letramento situadas). Nesse momento é que se fez evidente a necessidade de que todos os professores compreendessem de maneira bastante clara a noção de gênero de texto como essencial para o desenvolvimento desse trabalho.

A descrição/comentários dos primeiros PDGs desenvolvidos pelos professores-bolsistas em suas salas de aula, e posterior análise, podem ser vistos na coleção intitulada justamente Caminhos da Construção (editora Mercado de Letras, Guimarães e Kersch,. 2012,1014, Guimarães, Kersch e Carnin,2015), organizada a partir dos resultados deste trabalho de formação e pesquisa, cujo primeiro volume intitulou-se "*Caminhos da Construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*".

No final do primeiro ano do projeto, o trabalho passou a ser compartilhado com todos os professores de português como língua materna da rede municipal, incluídos em módulos de formação continuada[70], com encontros presenciais e a distância, pelo uso da plataforma Moodle. Como se tratava de uma pesquisa-ação, desde o primeiro módulo os professores foram convidados a planejar e desenvolver PDGs para suas aulas. Cada módulo de formação continuada enfocou, ainda, um dos domínios de gênero.

No decorrer desta pesquisa, que teve a linguagem como interação como sua concepção fundante, foi possível verificar o difícil **desenvolvimento da noção de gênero** pelos participantes da pesquisa. A tese de Carnin (2015) mostra, numa perspectiva vygostskiana, o desenvolvimento dessa noção, comparando diferentes textos escritos pelos professores, para sua práxis e para reflexão sobre ela. Assim, o desenvolvimento da noção de gênero[71] tal como preconizada na nossa "comunidade de indagação" constituiu um dos desafios mais importantes do projeto.

Como dito anteriormente, a partir do projeto FORMCOOP, desenvolveu-se uma proposta metodológica de didatização de gêneros, que chamamos de Projeto Didático de Gênero -PDG- é.

[70] Os cursos de formação, oferecidos semestralmente aos professores de língua materna da rede municipal de Novo Hamburgo foram estruturados em módulos, que tematizaram, cada um a sua vez, um domínio de gêneros (narrar, relatar, expor, instruir e argumentar, cf. Kersch,2014). A partir do domínio escolhido, os professores foram instruídos a produzir um PDG que desse conta de articular uma prática social e (ao menos) um gênero de texto, por exemplo, que pertencesse ao domínio de gêneros trabalhado naquele semestre. Cada curso teve duração média de 50h/a e propôs atividades de leitura de textos teóricos que embasaram o conhecimento do professor sobre o que foi proposto no curso; atividades de discussão dos conceitos-chave do PDG a ser elaborado; elaboração de um PDG acompanhado por tutores, membros da "comunidade de indagação", e posterior apresentação de sua proposta ao grande grupo que participou da formação continuada, em encontro presencial.

[71] O estudo das atividades de linguagem é feito através dos textos (orais e escritos) que as materializam. Tais textos são considerados *unidades comunicativas globais (*BRONCKART, 2004b,p. 115) e se agrupam em *gêneros, "*que são socialmente *indexados*, quer dizer, que são reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados para uma situação comunicativa dada." (idem) A noção de gênero, cuja diversidade é potencialmente ilimitada, é tomada de Bakhtin (2003, p. 262-3), para quem "o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana (...). Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros de discurso."*

Traz como diferencial o fato de ser um projeto, voltado, portanto, para uma sequência de atividades que se realizarão dentro e fora da escola, de forma a garantir que o(s) gênero(s) tratado(s) esteja(m) realmente ligado(s) a uma prática social. (Guimarães e Kersch, 2015). Alarga-se a noção de sequência didática de Schneuwly e Dolz, 2004, para propor:

- leitura (incluindo a do não-verbal e a do multissemiótico) e escrita colocadas lado a lado;
- conceito de leitura como diálogo entre os sentidos atribuídos ao texto por seu autor e aqueles dados pelo seu leitor, por sua vez, transformado em autor, a partir de Volochinov, 2006;
- a importância de que o sentido, tanto na leitura como na escrita, seja coconstruído;
- foco, no máximo, em dois gêneros, numa relação clara com as práticas sociais da comunidade a qual se destina;
- circulação dos textos produzidos/preocupação com a interlocução projetada.

Assim, em nossa concepção (Guimarães e Kersch,2015), o PDG representa uma coconstrução de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e para seus docentes. Bronckart (2013) apresenta os gêneros como "os quadros organizadores da 'verdadeira vida' dos signos". Então, ao tomá-los como centro do ensino não se pode deixar de lado sua circulação, seu valor no ambiente social, pois os textos produzidos pelos alunos só terão valor significativo através dessa circulação, seja na esfera da escola, ou, melhor ainda, em outras esferas sociais.

Tal proposta traz, na verdade, grandes desafios..O primeiro deles diz respeito ao desenvolvimento dos conceitos de gênero e prática social por parte dos professores, de forma que formadores e formandos compartilharem o mesmo conceito de gênero. Para isto, é necessário rever o conceito cotidiano de gênero como sinônimo de tipo, ampliando-o a partir de um conceito fundamentado teoricamente.

O segundo desafio está na dupla transposição da noção de gênero e de prática social: *do formador para o professor; do professor para o aluno.*

A eles, com base em Dolz, 2015, acrescento um terceiro desafio: ultrapassar a noção do foco no texto singular, para focar o texto a partir do gênero em que se constitui, em outras palavras no que Bronckart (2014) chama de genericidade[72].

Em conferência recente, Dolz chamou a atenção para "tensões constitutivas do ensino de línguas: pluralidade dos gêneros e singularidade dos textos". Entendendo que o ensino tradicional tende a abordar o texto singular, propõe o esquema a seguir:

[72] Genericidade tem a ver com a inscrição de um conjunto de enunciados em um gênero. Para Bronckart(2014), genericidade é uma entidade mista, e afirma:"Em outras palavras, no plano das tentativas empíricas, a genericidade se encontra primariamente atestada pela análise dos textos, através de propriedades linguísticas que, só secundariamente, remetem às determinações sociais, certamente evocadas, mas não analisadas como tal." Isto quer dizer que está prevista uma co-interveniência entre "as determinações socio-históricas e as opções ou convenções de ordem semiótico-linguística."

| 1. **Tendência a trabalhar o TEXTO SINGULAR** | **2. Objetivos e dificuldades da perspectiva dos GÊNEROS NA ESCOLA** |
|---|---|
| - Cada sujeito é único (a escola se adapta às individualidades)<br>- Cada texto é diferente. Mas trabalham-se as dimensões transversais<br>- Confusões entre o SINGULAR e GENÉRICO | - Construção de uma comunidade discursiva (a escola desenvolve uma cultura geral para todos)<br>- Centrado nas variações e nas aprendizagens específicas<br>- PLURAL e GENÉRICO: regularidades e transferências técnicas<br>- Confusões entre TIPOS e GÊNEROS, derivas |
| - Objetivos: criatividade e estilo | - Objetivos: desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursivas. |

(Dolz, 2015)

Sem querer partir da redação escolar prototípica "Minhas férias", vamos imaginar uma situação mais atual, quando o professor, após discutir sobre a crise do Brasil, pede que os alunos escrevam sobre ela. Haverá, certamente, um corte e cola por parte do aluno, que produzirá um texto singular, que até poderia estar incluído no gênero redação escolar. Mas, qual foi o objetivo desta produção? Qual a preocupação em desenvolver capacidades linguístico-discursivas que auxiliassem o desenvolvimento deste texto? Afinal, que comunidade discursiva foi formada, de modo a ajudar a construção deste texto?

Estaríamos diante de um ensino tradicional de língua portuguesa em que, no máximo, a dissertação (um gênero escolar) seria enfatizada, pois está presente no vestibular, ou a crônica, cujas marcas de genericidade são bastante fluidas. Certamente, por trás desse ensino, está uma concepção conservadora de linguagem: linguagem para expressão do pensamento, voltada para o bel-letrismo, amparada na gramática normativa. Então, texto, neste sentido, vale muito mais como exemplo de casos gramaticais.

Não é isto que propomos. Mas por que não avançam para a sala de aula práticas inovadoras, que se embasem num conceito de linguagem como interação?

Parece-me que a primeira questão a discutir é a da **atorialidade** do professor e sua relação com a **constituição da profissionalidade**. Diante da trama complexa que envolve o agir docente, Bronckart(2006) identifica a atorialidade como um dos aspectos presentes na constituição da profissionalidade do professor. Isso significa que o professor que tem essa característica é um ator, ou seja, é aquele que tem o comando ou a pilotagem de sua sala de aula. Malabarba(2015) retoma

essa definição, mostrando que o "projeto de ensino não é pilotado apenas pela professora, uma vez que as participações dos alunos alteram o curso do agir interacional" (id, p.177). Sugere (e eu concordo com essa sugestão) que existe uma copilotagem na sala de aula, entre professor e seus alunos. Assim, pode-se pensar nessa definição como:

> o que constitui a profissionalidade de um professor é a capacidade de pilotar [copilotar] um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator [dos quais ele não é o único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele e os alunos são atores principais]. De forma mais geral ainda, sua profissionalidade está na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o "real" mais concreto da vida de uma classe. (Adaptado de Bronckart (2006, p. 226-227) por Malabarba, 2015, p.177)

Deste modo, o professor é capaz de "conduzir seu projeto didático", lidando com uma variada gama de aspectos inerentes ao seu métier: sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, entre outros. Na condução desse processo, o professor é dotado de capacidades, motivos e intenções, que são elementos constitutivos dos três planos de análise do agir propostos por Bronckart (2008, p. 121), "o plano motivacional, o plano da intencionalidade e o plano dos recursos do agir".

No plano motivacional, distinguem-se os determinantes externos, de natureza coletiva e que podem ser de natureza material ou da ordem de representações; e os motivos, que são as razões do agir, tais como são interiorizadas por uma pessoa singular. No que se refere ao plano da intencionalidade, distinguem-se as finalidades, de origem coletiva e socialmente validadas; e as intenções do agir, que expressam como um indivíduo singular interioriza os fins do desse agir. Sobre o plano dos recursos do agir, pode-se identificar a existência de instrumentos, que são as ferramentas materiais e as tipificações ou modelos do agir disponíveis no entorno social, bem como as capacidades, que são recursos mentais ou comportamentos que se atribuem a uma pessoa singular.

Ao ser dotado de capacidades mentais e comportamentais de agir, assim como de intenções ou motivações de ordem sociossubjetiva, o indivíduo assume a responsabilidade na realização de um segmento da atividade, a qual é considerada segundo Leontiev "como sendo um formato social que organiza e regula as interações dos indivíduos com o meio" (apud BRONCKART, 2008, p. 123). A atorialidade, portanto, é uma característica do actante que assume a responsabilidade enunciativa no curso do agir. Quando se pensa em analisar o trabalho do professor, as marcas linguístico-discursivas, como o uso de dêiticos 'eu', 'nós/a gente', em contraponto a 'tu ou 'a

gente', com um valor genérico, ou a uma terceira pessoa, devem ser valorizadas.[73] A flutuação dessas referências é reveladora de escolhas ligadas a motivos, intenções, finalidades, e podem ser vistas como resultantes da tensão entre o individual e o coletivo. Se o 'eu' marca um alto grau de atorialidade, ligado ao professor de forma individual, 'nós/a gente' marcam a presença do coletivo, da comunidade dos professores.

Na realidade, no caso do projeto de que falamos, ao agir individual do professor, somava-se um agir coletivo, num **movimento de cooperação**, necessário, a nosso ver, para mudanças. Estabeleceu-se uma cultura de interação entre os saberes teóricos da academia e os saberes experienciais dos professores, regida pelo diálogo, pela mediação e pela exploração de novas possibilidades de ação (Guimarães e Carnin, 2014).Esta noção de cooperação foi traduzida por Carnin, 2015, em uma representação gráfica, em que o papel da interação é decisivo:

A figura composta por Carnin tem, em sua base, *colaboração* e *reflexão* como elementos que sustentam a formação continuada de professores. Neste processo de colaboração, estão os atores de nossa comunidade de indagação: os pesquisadores da academia e os professores do Ensino Fundamental, que se propõem a agir colaborativamente tanto para a produção de conhecimento como para colocá-lo em prática. Para isto, é necessário um processo de reflexão sobre a prática exercida e o contexto da formação continuada com os conceitos (novos?) que discute. É central nesta figura o papel da *interação*, não apenas na relação entre formadores e professores, ou entre os professores e seus alunos, mas como parte da concepção interacionista que nos serve de base. Como

[73] A tese de Almeida (2015) trata das diferentes marcas de atorialidade presentes nas representações que os professores fazem de seu trabalho.

afirma Bronckart(2006), a aprendizagem é orientada por interações humanas, e essas interações dizem respeito às atividades coletivas mediatizadas pela linguagem e às significações socioculturais que elas produzem. Dessa forma, é a interação essencial, seja para a construção de conhecimento, para a aprendizagem e, sobretudo, para a *cooperação*, vértice do triângulo apresentado.

O projeto FORMCOOP planejou um SABER-FAZER para PODER-FAZER, num movimento de articulação entre reflexão (no domínio da episteme) e prática (no domínio da práxis) e, nesse sentido, 3 questões estiveram muito presentes:

- Sem resposta ativa do professor e, posteriormente, do aluno, não se pode dizer que houve desenvolvimento.
- Estímulo à autonomia.
- Estímulo à autoria.

No FAZER, saímos do coletivo, para o agir singular, um individual calcado nas ações coletivas da formação, pensando na identidade do professor. Tal identidade é entendida como uma construção social, salientando-se que cada um de nós vive uma variedade de **identidades** potencialmente contraditórias (Weeks,1990, p. 88). Weeks define identidade como o sentimento de pertencer a um determinado grupo No caso da formação continuada, pode-se pensar justamente na (con)vivência/embate de duas identidades: a do professor tradicional x a do professor inovador/ ATOR., pois os docentes da pesquisa conviviam profissionalmente com dois grupos diferentes: com os colegas da escola onde trabalhavam e com os colegas da 'comunidade de indagação'.

Para exemplificar a relação entre essas identidades, trazemos a fala de D, uma das professoras bolsistas do projeto, em uma entrevista realizada no início de sua formação.

| |
|---|
| **assim eu tô- entrei esse ano (.) nesse projeto** |
| **não foi só assim por a:i vou participá do projeto** |
| **mas pra <u>tentámudá</u> realmente** |
| **Mhm** |
| **pratentáaplicá assim eu tô tentando assim** |
| **>às vezes< eu- eu lembro uma coisa >ops mas a** |
| **gentefalô lá que não é legal eu vou começa** |
| **a não fazê porque nem sempre tu se dá conta** |
| **de que as coisas que tu faz não são legais<** |
| **Mhm** |
| **muitas vez- se tu se desse conta > que não era** |
| **↑a eu acho que tá sendo bem- bem produtiva** |

**(.)**

**Sim**

**e com o projeto tu consegue se dá conta a::i eu**

**faço i:sso eu posso mudá eu tenho que mudá nem**

**sempre a mudança vem na ho:ra né**

**Mhm**

**[eu] tenho motivação de ↑ai**

**>eu vou fazê, eu vou mostrá pros colegas<**

**a: se eu tivé uma dificuldade eu vou**

**conversá eu vou perguntá:, eu tenho**

**com quem compartilhá: (.) tem pessoas**

**que entende do que eu- do que eu tô**

**querendodizê:**

**e: aqui eu acho que assim o projeto não**

**↑foi só meu o projeto foi do ↑grupo**

**>eu acho que ↑todos os projetos< têm**

**um pouquinho de cada um né:**

A atorialidade de D é marcada pelo uso frequente do dêitico eu (eu entrei, eu vô, eu acho...), numa voz de ator, de um agir individual. Há marcas semânticas da vontade de mudança da identidade que chamamos anteriormente da de professor tradicional para um professor inovador.

**não foi só assim por a:i vou participá do projeto**

**mas pra tentá mudá realmente**

Neste percurso, D faz apelo ao agir coletivo, aos colegas que fazem parte da formação e aos pesquisadores que dela participam, como em:

**>às vezes< eu- eu lembro uma coisa >ops mas a**

**gente falô lá que não é legal eu vou começa**

**a não fazê porque nem sempre tu se dá conta**

**de que as coisas que tu faz não são legais<**

O uso de ‘a gente’ remete ao coletivo, da mesma forma que o ‘tu’ como pessoa da interlocução, a quem D parece apelar, como se colocasse a entrevistadora como parte desse coletivo.

Mas a professora não fica apenas na identidade desse coletivo e volta a assumir sua postura de ATOR, num movimento que parece estar bastante presente quando se trata de questões de atorialidade. As pistas lingüísticas que nos levam a marcar um agir singular com maior atorialidade e um agir coletivo com menor atorialidade mostram flutuações desse processo de ser ator, de ver expressos motivos, intenções, finalidades no nível individual. É interessante observar, no caso em análise, que as flutuações nunca levam para o menor grau de atorialidade, aquele representado pelo distanciamento de uma terceira pessoa. D nunca emprega o professor ou os professores, mas sempre se inclui no agir. Para concluir seu raciocínio, D volta, então, a assumir a postura de ator, quando afirma:

**eu posso mudá eu tenho que mudá .**

Chegamos, então, a uma noção que também nos é muito cara: a de **pertencimento** (Weeks, 1990), quando fica clara a mudança ou a perspectiva de mudança de identidade, do professor tradicional ao professor / ATOR. Como mostra o excerto, esta mudança passa também pelo trabalho cooperativo entre academia e escola, no ciclo da teoriaque alimenta a prática e vice-versa, da relação episteme/práxis.

Este mesmo embate de identidades chega à sala de aula, naquele desafio que assinalamos anteriormente: como parte da dupla transposição que deve ser feita a partir dos conceitos teóricos trabalhados na formação. Nesse sentido, tomamos outro exemplo, o da professora A que leva para sua classe a noção de um gênero pouco explorado em sala de aula: a ladainha de capoeira. Está trabalhando com um projeto didático de gênero, uma noção concebida durante do projeto e que, nas palavras desta mesma docente, em entrevista após sua aplicação, significa uma ruptura entre os conhecimentos anteriores do professor a inovação, que se constitui a partir do entendimento do que é um PDG:

> A parte mais difícil do PDG foi justamente tentar quebrar este elo que fazemos entre nossos conhecimentos já adquiridos e o conceito de que nos queremos apropriar. Por essa razão, penso que, para se apropriar de novos conceitos, não basta apenas um curso que mostre os trabalhos que podem ser realizados a partir dele. É preciso que o professor se identifique com o conceito, estude, faça testagens, elabore projetos provisórios, aplique e avalie os resultados, para então se aventurar na produção dos PDGs.
> (A, em entrevista após a aplicação de seu primeiro PDG)

Quando a professora chega em sua sala de aula, numa dimensão do trabalho docente que chamamos de real/concretizado (Guimarães, Drey, Carnin, 2012), deve dar conta de sua profissionalidade, no processo que estamos preferindo chamar (seguindo Malabarba, 2015) de copilotagem de sua sala de aula. Vejamos como apresenta o gênero:

- ((Alunos em geral em silêncio))
- Professora: **Eu** trouxe pra vocês uma letra de música (1.8) ta::: e trouxe pra vocês agora uma palavra (.) que é a ladainha (.) o que eu trouxe pra vocês é uma ladainha de capoeira[74] (.) que eu tinha contado pra você:::s que a gente vai montar uma roda de capoei:::ra então eu trago pra vocês a música da roda (.) que é a ladainha (1.8) a ladainha (.) como mu:::itas pala:::vras de origem africana(.) ela vem sempre com um sentido pejorativo (1.8) né::: como muitas palavras que a gente tem de origem africana (.) ela vem com um sentido (.) ne:::gativo (.) ela vem olha como inventar mentira (.) falar mal (.) uma conversa chata (.) falar bobagem e depois a gente procurando no dicionário (.) procurando na internet (.) a gente tem a mesma coisa (1.8) ta::: -
- ((Conversas paralelas na sala))

É possível perceber, desde o início desta fala, a atorialidade da professora, marcada pelo dêitico eu (eu trouxe, eu tinha contado, eu trago...). Ela apresenta o gênero de uma forma muito particular, procurando o conhecimento comum que a palavra ladainha (certamente pouco usado por seus alunos) traz. Há elementos presentes no gênero, como a música de roda, a origem africana, que também são comentados nesta primeira introdução ao gênero. A professora começa a esboçar elementos da genericidade, incluindo determinantes sócio-históricos, como a origem africana, junto com elementos semóticos (roda de capoeira) e linguísticos (explicação do vocábulo ladainha).

Na continuidade, A não considera uma participação de aluno, que dá a interpretação de fofoca à palavra ladainha, e segue na apresentação do gênero.

Professora: A gente tem -

Aluno: [É uma fofoca]

Professora: desde discurso repetitivo -

Aluno: [Sai da frente sôra]

Professora: fica repetindo a mesma coisa (1.8) e a gente tem como conversa repetitiva enfadonha -

Aluno: [ºé uma fofocaº]

Professora: e enfadonho é incômodo é chato (1.8) e tem também né ((nome do aluno)) (1.8) a questão relativa (.) a invocação de santos (.) a hã cristianismo (.) a igreja católica (.) a oração (.) então a gente tem uma ou:::travisã:::o (.) uma outra coisa sobre (.) tá::: esse tipo de texto que vai

[74] A professora escolheu o gênero ladainha de capoeira como central no seu PDG, em virtude da prática social a que estava destinado: resgatar a importância da cultura afro no contexto das relações entre os alunos. Isto pode ser entendido dentro do contexto sócio histórico da escola em que a professora atua. A comunidade da escola é predominantemente de descendência alemã, e a escola silencia quanto aos afrodescendentes presentes na comunidade, a ponto de, na ficha de matrícula escolar, não constar a opção "negro".Mas A tem um aluno negro em sua turma de 6ª série, o que a faz orientar o trabalho para a importância desta cultura.

ser::: a::: ladainha (1.8) que é a ladainha de capoeira (.) que a gente vai estudá e vai montá e vai fazê (.) mas que vem aqui como uma ou:::tra ideia (.) que não é a ideia negativa.

Sem explorar a relação feita pelo aluno, que reforçaria a ideia negativa de ladainha, da qual quer se afastar, a professora chega ao ponto que deseja e começa a apresentar o gênero, novamente tomando aspectos sócio-históricos, como a questão de invocação de santos, vinculada à igreja católica. Nessa apresentação, o *eu* do agir individual da docente é substituído pelo *a gente*, do agir coletivo.

Assim como D, nas representações de seu trabalho, A, na concretização do trabalho em sala de aula, mostra a atorialidade como um dos constituintes de sua profissionalidade. O agir individual está presente, mas também o agir coletivo. Em D, o coletivo envolve os membros da 'comunidade de indagação', enquanto em A, trata-se de seus alunos, sua 'comunidade de aprendizagem'. Ambas as professoras mostram ainda um embate de identidades, um confronto entre o professor tradicional e o inovador, no caminho do desenvolvimento profissional. Ambas referem a importância da formação continuada que, desenvolvida de forma cooperativa, deu-lhes um grupo, um ponto de apoio coletivo na discussão dos projetos, desde o planejamento dos PDGs que seriam, depois, levados para a sala de aula.

Desta forma, o encaminhamento dado à produção dos textos de seus alunos traz as marcas de um conceito de gênero amparado teoricamente no que havia sido discutido na formação continuada. A importância da ênfase na genericidade levou a textos produzidos dentro de uma 'comunidade de aprendizagem', marcada pelo trabalho com ladainha de capoeira (ver detalhes em Formento, 2012), pensando em produção de textos que Dolz(2015) chamou de plurais e genéricos, ou seja, em textos que apresentam características de genericidade.

O trabalho desenvolvido nesta formação continuada comprovou a **importância de o trabalho de formação ser cooperativo e gradual.** Mostrou também que **o desenvolvimento profissional**[75] pode ser entendido como uma reconfiguração de representações individuais sobre determinado aspecto do trabalho do professor. Essa reconfiguração é pautada na tomada de consciência, que é perpassada pela reflexão, pelo debate interpretativo (da ação) e pela atribuição de uma nova significação à representação em voga, total ou parcialmente (CARNIN, 2015).

Para finalizar, voltamos ao nosso ponto de partida: desenvolvimento profissional se soma à atorialidade para permitir a mudança de identidade, condição essencial para práticas inovadoras. Este percurso passa de um saber para um fazer, de um conceito de gênero respaldado

[75] O trabalho da tese de Anderson Carnin (20150, intitulado ***Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional*** mostra que existem indícios linguístico-textuais, marcados na escrita do professor, que permitam visualizar relação de desenvolvimento profissional e a transformação do conceito de gênero de texto em instrumento psicológico. Comprova também que evidenciam uma relação entre desenvolvimento profissional e uma formação continuada cooperativa.

cientificamente, para sua transposição didática, que permitirá, enfim, a produção de textos plurais e marcados pela genericidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, J.P. (ed) Agir et discours en situation de travail. **Cahiers de la section des sciences de l'éducation**.103: 9-131, juin 2004

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**.Campinas: Mercado de Letras, 2006

._____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____ . Les genres de textes, 'cadres organisateurs de la 'vraie vie' dês signes. In: MONTE, M; PHILIPPE, B.G.(eds) **Genres et textes**: déterminations, évolutions, confrontations. Hommage à J-M Adam. Lyon:Presses Universitaires de Lyon, 2014.p.39-48

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. – 3ª Ed. – Brasília: A Secretaria, 1998.

CARNIN, A. **Na escrita do professor, um percurso possível para a análise de (seu) desenvolvimento profssional**. 2015. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

DOLZ, J. Pluralidade dos géneros e singularidade dos textos: tensões constitutivas do ensino de línguas. Conferência apresentada no **Congresso Internacional Linguagem e Interação**, 3. São Leopoldo, Unisinos, 2015.

FORMENTO, A. Projeto didático de gênero a partir de ladainhas de capoeira. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F.. (Org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. 1ed.Campinas (SP): Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A.M.M. Construindo propostas de ddidatização de gêneros: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso**.v.6, n.3, 2006. p. 347-374

_____ ; KERSCH, D. F. Era uma vez. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. 1ed.Campinas (SP): Mercado de Letras, 2012, v. 1, p. 7-20.

_____ ; KERSCH, D. F. A caminho da construção de projetos didáticos de gêneros. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, F. D. (Org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. 1ed.Campinas (SP): Mercado de Letras, 2012, v. 1, p. 21-44.

_____ ; DREY, RF; CARNIN, A. Parece difícil e é mesmo: sobre a dificuldade de falar sobre o trabalho docente na sala de aula. In: GUIMARAES, A.M.M.; CORREA,M.C.. (Orgs.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa**: desafios e possibilidades. Santa Maria: PPGL Editores, 2012, p. 155-187.

_____ ; KERSCH, D. F. E então... Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero- da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. In: Guimaraes, AMM; Carnin, A; Kersch, DF.. (Org.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2015, v. 3, p. 7-26.

_____ ; CARNIN, A. A noção de gênero de texto e a formação continuada de professores. In: Lopes, E; Rojo, R.H.R.. (Org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. 1ed.Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p. 167-188.

_____ ; KERSCH, D. F. Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. In: Guimarães, AMM; Kersch, DF. (Org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2014, v. 1, p. 17-38.

_____ ; CARNIN, A. 'E daí..."ou sobre os passos seguintes num caminho de trabalho cooperativo. In: Guimarães, AMM; Kersch, DF. (Org.). **Caminhos da construção**: projetos

didáticos de gênero no domínio do argumentar. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2014, v. 1, p. 39-50.
_____ ; KERSCH, D. F. . Era uma vez. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F.. (Org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. 1ed.Campinas (SP): Mercado de Letras, 2012, v. 1, p. 7-20.
_____ ; KERSCH, D. F. A caminho da construção de projetos didáticos de gêneros. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, F. D. (Org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. 1ed.Campinas (SP): Mer, 2012, v. 1, p. 21-44.
MALABARBA, T. **O percurso do agir interacional no trabalho docente**: do projeto de ensino às participações contingentes na sala de aula de língua inglesa. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.
SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
VOLOSHINOV. (1929[2006]). **Marxismo e filosofia da linguagem**.13. ed. São Paulo: Hucitec.
VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1939/1993.
WEEKS, J. The value of difference. In: RUTHERFORD, J. (Ed.). **Identity**: community, culture, difference. London: Lawrence & Wishart, 1990. p. 88-100.
WELLS, G. La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. In: ALCALDE, A. I. et al. (Org.). **Transformando la escuela**: las comunidades de aprendizaje. Barcelona: Editorial Grao, 2006. p. 19-28.

# *ESSA EU SEI, PROFESSORA!*
# UM ESTUDO ACERCA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE ESPANHOL POR FALANTES BRASILEIROS

Fabiana Soares da Silva (UCPEL/IFSUL)
Orientadora: Susiele Machry da Silva (UCPEL)

## 1 INTRODUÇÃO

Estudos realizados acerca do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil têm aumentando significativamente a cada ano, bem como o interesse de pesquisadores por temas relacionados aos processos de aquisição pelos quais passam os aprendizes dessas línguas. Contudo, ainda hoje, grande parte das pesquisas realizadas, particularmente sobre consciência fonológica em alunos bilíngues, costuma ser dedicada quase que exclusivamente aos aprendizes de língua inglesa (CRISTÓFARO-SILVA, 2005; AQUINO & ZIMMER, 2005; ZIMMER, 2004; ALVES, 2004, 2009; BATTISTELLA, 2010). Assim sendo, de acordo com Roazzi e Dowker (1989), torna-se importante a realização de pesquisas com falantes de diferentes línguas, visto que os resultados podem variar devido aos fatores peculiares a cada língua.

A consciência linguística é vista, neste estudo, como a capacidade de refletir sobre a língua e de manipular as diferentes unidades que a constituem. Nas palavras de Scliar-Cabral (1999), essa é uma habilidade metalinguística, na qual o ser humano tem de utilizar a linguagem para refletir sobre a própria linguagem de forma consciente. A consciência fonológica, por sua vez, "pode ser caracterizada como a representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala" (FREITAS, 2003, p. 156). Segundo a autora, essa habilidade permite ao falante reconhecer e manipular sons, como, por exemplo, identificar que palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som dentro de um conjunto de palavras.

Embora essas habilidades tenham estreitas relações com o ensino e com a aprendizagem de línguas, muito raramente os professores atentam às pequenas partículas que compõem as palavras. Contudo, quando surgem situações nas quais os alunos precisam "realizar a correspondência entre os sons da fala e as letras, ou quando é necessário aprender a articular os sons de uma língua, é preciso pensar sobre a língua em detalhes, nos mínimos contrastes" (SCHERER, 2009, p. 25). Desse modo, este trabalho justifica-se mediante a necessidade de se desenvolverem estudos que abarquem os níveis de consciência fonológica, níveis de representação mental (KARMILOFF-SMITH, 1986) e a sua relação com o processo de aquisição do espanhol como língua estrangeira (LE) – área em que os estudos ainda são escassos. Entendendo-se, também, que, se o professor souber identificar os níveis de consciência fonológica que os aprendizes tendem a apresentar em qualquer que seja a língua estrangeira, em diferentes tarefas e contextos, terá possibilidade de adotar

procedimentos adequados às necessidades desses sujeitos, podendo, assim, auxiliá-los em sua aprendizagem.

Tendo em vista as questões apresentadas, o presente trabalho tem como objetivo principal investigar se falantes brasileiros, crianças e adultos, aprendizes de espanhol como língua estrangeira, são capazes de reconhecer diferenças entre os pares de sons /s/ - /z/; /l/ - /w/ e /R/ - /r/, quando apresentados em variados contextos (juntos e em separado). A finalidade deste estudo é investigar os níveis de consciência linguística e de representação mental dos aprendizes em LE, por meio de experimentos que envolvem tanto o reconhecimento de sons, quanto a identificação do idioma.

Na próxima seção será apresentada uma breve revisão teórica dos conceitos basilares a esta pesquisa.

## 2 APORTE TEÓRICO

### 2.1 Consciência linguística

A consciência linguística consiste na capacidade de refletir e de manipular diferentes unidades da língua. Essas habilidades implicam diferentes níveis de consciência fonológica, que podem ser classificados em: *consciência da sílaba*; *consciência intrassilábica* e *consciência fonêmica (*GOSWANI & BRYANT, 1999). Para este estudo, importa somente a *consciência fonêmica*, a qual "corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua" (ALVES, 2009, p. 44). De acordo com Scherer (2009), para falar em consciência fonológica é necessário que o falante ignore o significado de uma dada palavra e preste atenção à sua estrutura; precisa estar consciente de que a palavra é constituída de elementos menores que podem ser segmentados e manipulados isoladamente.

Com o passar do tempo, diversas designações surgiram em torno da "consciência linguística", dentre essas, destaca-se o conceito proposto por Turner e Herriman (1984) como um dos mais difundidos ainda nos dias atuais. Segundo esses pesquisadores, consciência linguística é a capacidade de pensar sobre e de manipular determinada estrutura. Lorandi (2011), ao longo de suas pesquisas, retoma os estudos desenvolvidos pelos referidos autores e verifica a existência de três perspectivas distintas no que tange à instauração da consciência linguística. Embora essas perspectivas sejam diferentes, a autora percebeu que existe um ponto em comum entre elas: todas sustentam a existência de apenas dois níveis de consciência: o nível implícito e o nível explícito.

Se por um lado há um consenso na definição de consciência linguística, o mesmo não ocorre quando o assunto envolve o *modo* e o *momento* em que essa emerge (NESDAL; TUNMER, 1984 *apud* LORANDI, 2011). Essa divergência de concepções motivou o surgimento de diversas pesquisas em torno dessa temática. Dentre os recentes estudos, destaca-se o modelo de Redescrição

Representacional (RR) proposto pela pesquisadora Karmiloff-Smith (1986, 1992), conforme será abordado na próxima seção.

## 2.2 Modelo de redescrição representacional (RR)

De modo geral, "o modelo RR tenta descrever o modo pelo qual as representações das crianças tornam-se mais manipuláveis e flexíveis para a emergência do acesso consciente do conhecimento" (LORANDI, 2011, p. 6). A Redescrição Representacional (KARMILOFF-SMITH, 1986) consiste em um processo pelo qual uma dada informação, que está implícita na mente do sujeito, torna-se, subsequentemente, informação explícita, ou seja, aquele conhecimento sobre o qual não se tinha acesso passa a estar disponível para o acesso consciente.

Segundo esse modelo, existem quatro níveis em que o conhecimento é (re)representado. O primeiro nível (*Implícito I)* abrange o conhecimento enquanto forma procedimental na qual só é possível analisá-lo como um todo. No segundo nível, (*Explícito 1*) já se tem representações explícitas, porém, essas ainda não se encontram acessíveis para uso consciente, tampouco para exposição verbal. Na sequência (*Explícito 2)* as representações explícitas já estão acessíveis de forma consciente, todavia, ainda não estão disponíveis para relato verbal. Já no último nível (*Explícito 3),* tem-se acesso consciente ao conhecimento e o sujeito já é capaz de relatá-lo verbalmente.

## 2.3 Sistemas consonantais do português e do espanhol

O sistema fonológico do português é composto por 19 fonemas consonantais e por 7 fonemas vocálicos (MATTOSO CÂMARA JR, 1984). Alguns desses fonemas, por sua vez, podem apresentar mais de uma forma e são denominados *alofones*. O português brasileiro (PB) possui muitos alofones e isso pode dificultar a aprendizagem dessa língua como língua estrangeira. Essa complexidade é explicada pelo fato de que os mesmos sons considerados fonemas em uma língua podem apresentar diferentes realizações alofônicas em outra (FERNÁNDEZ, 2001, p. 83). Nesse caso, o aprendiz precisa adquirir os fonemas da língua e ainda reconhecer suas diferentes possibilidades.

O sistema fonológico do espanhol apresenta-se em menor número, sendo esse composto por 17 consoantes e por 5 vogais. Quanto aos alofones, dentre as consoantes/ s/, /l/, /ɾ/ e /R/, destacam-se apenas três possibilidades de variação para /l/, tais como [l̪], [l̪] e [l]; enquanto que para /r/ não é registrado nenhuma variação.

## 2.4 Pares consonantais: contraste /s/ e /z/, /l/ e /w/ e /r/ e /R/

A dificuldade entre os sons /s/ e /z/ acontece em duas direções, a saber, (i) o aprendiz brasileiro, por partir de um sistema fonológico maior, pode transferir a produção desses sons para o

espanhol; (ii) já o aprendiz hispano-falante, esse precisa adquirir um fonema não existente em sua língua /z/. Logo, esses aprendizes terão de criar novas categorias fonético-fonológicas e isso pode dificultar a aprendizagem da nova língua.

As consoantes líquidas, por sua vez, formam uma classe especial em diversas línguas devido à sua facilidade para combinar-se com outras consoantes e formar os chamados encontros consonantais (GOMES, 2013). As líquidas abarcam as laterais /l, ×/, os glides /j, w/ e os vários tipos de /r/. Essas consoantes compartilham entre si o traço aproximante (LADEGOFED, 1975 *apud* BISOL, 2010), aspecto esse que pode motivar o aparecimento de alofones, como é o caso da troca da líquida /l/ pelo glide /w/) no PB, quando essas se encontram em posição final de sílaba (sa**l**to/sa**l**). Consequentemente, falantes brasileiros, aprendizes de espanhol como LE, acabam realizando /w/ no lugar /l/ também na língua-alvo.

No que tange às consoantes róticas, essas apresentam similaridades acústicas e padrão fonológico muito parecidos com as consoantes laterais, constituindo também a classe das líquidas. A consoante vibrante é um fonema com número relativamente grande de realizações fonéticas, tendo ocorrência e frequência diferenciada por dialetos (BISOL, 2010). Mattoso Câmara Jr. (1977), após muitos anos de estudo, constata a existência de duas vibrantes no PB que se opõem entre vogais e se neutralizam nas demais posições de sílaba. Essas vibrantes são posteriormente denominadas como ‘r’ fraco e ‘r’ forte (MIRANDA, 2001).

Já em espanhol, “estes dois fonemas têm sua importância própria e a troca de um pelo outro, em determinados contextos, pode produzir uma compreensão incorreta por parte do ouvinte” (GOMES, 2013, p. 13). Em resumo, enquanto os fonemas /r/ e /R/ podem ser alofones no PB (ga[r]afa / ga[R]afa), em espanhol essa troca não é permitida, visto que esses sons são fonemas diferentes nessa língua (co[r]er / co[R]er), independentemente de sua posição silábica.

## 3 METODOLOGIA

Nesta seção, serão delimitados os sujeitos observados, os procedimentos de pesquisa, os instrumentos aplicados, e, por fim, apresentados os resultados obtidos ao longo desta pesquisa.

### 3.1 Sujeitos do estudo

Esta pesquisa contou com a participação de seis crianças e seis adultos, todos tinham nacionalidade brasileira e estudavam em uma escola de idiomas localizada no município de Bagé/RS, cidade geograficamente próxima da fronteira Brasil/Uruguai, mas de pouco contato com a LE. Salienta-se que esses informantes não eram falantes nativos do espanhol e tampouco possuíam fluência oral e escrita no idioma. As crianças possuíam idade entre 10 e 13 anos e estavam cursando entre o 5º e o 8º ano do Ensino Fundamental. Já o grupo de adultos, devido ao programa seguido

pela escola, não tinha uma idade média. Logo, optou-se pela separação dos informantes em grupos (adultos e crianças) e em níveis de estudo da LE (básico e pré-intermediário).

## 3.2 Procedimentos de pesquisa

### 3.2.1 Definição do primeiro teste.

O primeiro teste foi composto por 24 frases que foram gravadas em um CD e, posteriormente, apresentadas aos alunos. Desse total de frases, quatro foram pronunciadas totalmente em português; quatro inteiramente em espanhol; quatro estavam mescladas (frase em espanhol e palavra em português); E, quatro mescladas (frase em português e palavra em espanhol). Se a resposta fosse, por exemplo, "frase mesclada", eles deveriam marcar essa opção na ficha que lhes havia sido entregue e identificar qual palavra havia sido pronunciada na outra língua.

Desenvolveu-se esse teste com o intuito de observar se os sujeitos informantes seriam capazes de perceber e de reconhecer as diferenças, em nível fonético-fonológico, entre a língua portuguesa e a língua espanhola, quando fossem mescladas palavras dessas línguas em uma mesma frase.

### 3.2.2 Definição do segundo teste.

Primeiramente, os informantes escutavam um par de palavras que contivesse os segmentos-alvo (em português, em espanhol, ou mesclados). Logo após, indicavam se esses segmentos eram iguais ou diferentes (FLEGE, 1995). Foram propostas, no total, 32 atividades. Dentre essas, 16 envolviam pares de palavras nas quais os informantes deveriam observar se os sons dessas eram iguais ou diferentes (ex. ma**l**/sa**l**; gue**rr**a/ga**rr**a/; ca**s**a/ca**s**amento). As outras 16 abarcavam somente uma palavra que deveria ser identificada como pertencente a uma das línguas. Para distrair a atenção do informante com relação ao foco analisado (THOMAS, 2011) foram inclusos, ao longo do teste, oito estímulos distratores.

Essas atividades eram de múltipla escolha e foram desenvolvidas por meio do programa ELO (Ensino de Línguas Online) (LEFFA, 2006). A proposta era que os informantes escutassem dois estímulos e analisassem se as "letras" que estavam faltando nessas palavras eram diferentes ou semelhantes. É importante salientar que todas as palavras-alvo fazem parte do inventário linguístico de ambos os idiomas

### 3.2.3 Entrevista

A seguir, realizou-se uma entrevista com cada informante a fim de verificar se o mesmo seria capaz de identificar, em frases mescladas, a existência de palavras pertencentes ao português e/ou ao espanhol, bem como justificar a sua resposta. Partindo do pressuposto de que, para se

chegar ao nível explícito 3 de representação mental (KARMILOFF-SMITH, 1986), é necessária a verbalização do conhecimento, optou-se pela realização de entrevistas.

## 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 Resultados obtidos no primeiro teste

De modo geral, de um total de 288 questões propostas, os informantes acertaram 230 e se equivocaram em 58. Dessas 230 questões corretas, 63 envolviam o reconhecimento de frases somente em espanhol e 64 somente em português, o que totaliza 127 questões identificadas corretamente (55%) como pertencentes a uma única língua.

Quando a frase foi apresentada inteiramente em português, obteve-se média de 75% para o contraste /s/ e /z/ e 96% para os contrastes /l/ e /w/ e /R/ e /r/. Para as frases apresentadas somente em espanhol, a média foi de 79% para o contraste /s/ e /z/; 87% para o par /l/ e /w/ e 96% para o par /R/ e /r/. As menores médias, por sua vez, foram obtidas em tarefas que exigiam o reconhecimento de sons em frases mescladas. Nesse caso, para as frases em português, mescladas com palavra em espanhol, a média foi de 62% para /s/ e /z/; 75% para /l/ e /w/ e de 79% para /R/ e /r/. No que tange às frases em espanhol, mescladas com palavra em português, alcançou-se média de 75% para /s/ e /z/; de 67% para /l/ e /w/ e de 71% para /R/ e /r/. Em resumo, os maiores índices de equívocos foram registrados no reconhecimento de frases mescladas e o par /R/ e /r/ foi o que menos registrou erros em quase todos os tipos de tarefas propostas.

Com o objetivo de verificar se essa diferença era estaticamente significativa, desenvolveu-se, com o auxílio do software *SPSS* (Startical Product and Service Solutions) versão 17.0, o teste paramétrico *T para amostras emparelhadas*. Os resultados não demonstraram uma diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$) entre o reconhecimento dos pares envolvidos, quando comparados entre si. Não se confirma, portanto, diferença no desempenho dos aprendizes quanto ao tipo de contraste.

### 4.2 Resultados obtidos no segundo teste

Neste teste, observou-se que, das 250 questões respondidas corretamente, 76 ocorreram com o par /s/ e /z/; 85 com o par /l/ e /w/ e 89 com o par /R/ e /r/. Quanto ao tipo de tarefa, percebeu-se uma grande diferença entre as atividades propostas. Em outras palavras, obteve-se 84 acertos para /R/ e /r/ na tarefa de reconhecimento de idioma, enquanto que para as tarefas de reconhecimento de sons o mesmo par alcançou apenas 5 acertos.

O número total de acertos evidencia ainda mais essa diferença, isto é, das 250 questões respondidas corretamente, 220 ocorreram em tarefas de reconhecimento de idioma e, apenas 30 em tarefas de reconhecimento de sons. No que tange aos equívocos, dos 24 erros cometidos em tarefas

de reconhecimento de sons, 14 abarcavam o contraste /s/ e /z/; 7 envolviam o par /l/ e /w/ e, apenas 3 continham /R/ e /r/.

Para verificar se essa diferença era estaticamente significativa, foram desenvolvidos, novamente, testes de diferença. Desta vez os resultados comprovaram uma diferença significativa entre o reconhecimento do par de sons /l/ e /w/ (média 88,54) e o reconhecimento do par de sons /s/ e /z/ (média 79,16), o que indica que o primeiro par foi identificado mais facilmente. Quando comparados os pares /s/ e /z/ e /R/ e /r/, a diferença mostra-se novamente significativa. Nesse caso, entretanto, comprova-se que o contraste /R/ e /r/ (média 92,70) é mais facilmente reconhecido em relação ao contraste /s/ e /z/ (média 79,16). No que se refere à comparação dos pares /l/ e /w/ e /R/ e /r/, a diferença entre os dois contrastes mostrou-se não significativa. Desse modo, os pares de sons mais facilmente reconhecidos, quando comparados entre si, seriam /l/ e /w/ e /R/ e /r/. O mesmo não foi observado entre os pares /l/ e /w/ e /R/ e /r/.

## 4.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

### 4.3.1 Primeira tarefa

Nesta tarefa, os informantes deveriam apenas identificar se as frases que eles estavam escutando haviam sido pronunciadas num único idioma, ou se continham palavras mescladas.

Os resultados demonstram que, de 36 frases apresentadas, as crianças foram capazes de explicar corretamente 27, obtendo 100% de aproveitamento em três das seis frases, ou seja, todos conseguiram identificar corretamente a que idioma essas pertenciam. Quando comparados os grupos, observa-se que o desempenho dos adultos foi relativamente superior ao apresentado pelas crianças (32). No que tange aos equívocos, enquanto os adultos cometeram somente quatro erros, as crianças cometeram nove.

Verificou-se, também, que os erros ocorreram somente em frases mescladas, o que corrobora os resultados encontrados até o momento. Assim sendo, pode-se dizer que, independentemente do sujeito e do seu nível de estudo em LE, os participantes desta pesquisa perceberam mais facilmente quando uma frase era pronunciada em uma única língua.

### 4.3.2 Segunda tarefa

Nesta tarefa, pretendia-se averiguar se os sujeitos haviam acertado as atividades anteriores com base em conhecimentos sobre a língua ou por intuição/sorte. Assim sendo, os informantes deveriam justificar a resposta dada na tarefa anterior. Cabe ressaltar que, em razão desta pesquisa ter como foco frases e sons e, não apenas palavras isoladas, os níveis de representação mental propostos pelo modelo de Redescrição Representacional (KARMILOFF-SMITH, 1986; 1994) tiveram de ser adaptados.

Os resultados evidenciaram que o grupo de crianças foi capaz de explicar corretamente 24 frases de um total de 36. Dessas 24 frases explicadas corretamente, dezesseis puderam ser classificadas em nível explícito 3; cinco condisseram ao explícito 2; uma se enquadrou como explícito 1 e, seis corresponderam ao nível implícito.

Quanto às justificativas apresentadas pelos adultos, de 36 frases, 22 foram explicadas corretamente. Dessas 22, dezessete foram consideradas em nível explícito 3; cinco se enquadraram como explícito 2; uma correspondeu ao explícito 1 e, oito foram classificadas como nível implícito.

Embora os adultos tenham apresentado desempenhos relativamente maiores do que as crianças nos testes anteriores, durante a realização dessas entrevistas, observou-se melhor desenvoltura por parte das crianças (24/22), o que significa que, de modo geral, crianças e adultos apresentam comportamentos semelhantes para esse tipo tarefa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, procurou-se investigar se os participantes deste estudo, brasileiros aprendizes de espanhol como língua estrangeira, seriam capazes de reconhecer diferenças entre os sons da língua espanhola e da língua portuguesa, especialmente, quando esses estivessem dispostos em um mesmo contexto frasal. Com base nas dificuldades verificadas em sala de aula e confirmadas em diversos estudos, foram selecionados os pares de sons /s/ - /z/; /l/ - /w/ e /R/ - /r/ como foco deste trabalho.

No que diz respeito aos referidos pares de sons, observou-se que, de modo geral, os informantes foram capazes de perceber mais facilmente as diferenças entre o par /r/ e /R/ e demostraram ter maior dificuldade para as diferenças entre o contraste /s/ e /z/. O par /l/ e /w/, por sua vez, foi considerado como intermediário, visto que em nenhum dos testes realizados o mesmo se mostrou tão significativo. Esses resultados não confirmaram as hipóteses deste estudo, visto que se esperava que os sujeitos percebessem mais facilmente o par /s/ e /z/, pelo fato de o segundo som não existir em espanhol (o que permitiria generalizações), e que, o par /r/ e /R/ envolvesse mais dificuldade pelo fato desses sons existirem em ambas as línguas e apresentarem diferentes possibilidades alofônicas a depender do ambiente linguístico - o que não se confirmou.

Com vistas a observar se o tipo de instrumento (teste 1 e 2), o grupo (crianças e adultos) e o nível de conhecimento na língua-alvo (básico ou pré-intermediário) poderiam influenciar no desempenho dos participantes deste trabalho, realizaram-se diversos testes de diferença e averiguou-se que essas variáveis não foram significativas para o desempenho desses sujeitos. Embora as médias dos adultos tenham sido, em geral, superiores às médias alcançadas pelas crianças, não se observa uma diferença estatisticamente entre esses grupos. Com relação ao tipo instrumento, tampouco foram identificadas diferenças significativas. Quanto à entrevista, por meio de uma análise qualitativa, constatou-se que os informantes podem apresentar diferentes

desempenhos de acordo com o tipo de tarefa proposto, visto que alguns deles realizaram corretamente uma determinada tarefa e se equivocaram em outra.

Em suma, esta pesquisa procurou mostrar a importância de se desenvolverem estudos que abarquem níveis de consciência fonológica e de representação mental intrinsicamente ligados ao processo de aquisição do espanhol como LE – área em que os estudos ainda são escassos. Pretendeu-se, enfim mostrar que o trabalho com a consciência fonológica, não deve se perder ao longo da aquisição da leitura e da escrita, muito pelo contrário, torna-se necessário a realização de estudos também com sujeitos já alfabetizados. Além disso, espera-se poder contribuir com a prática docente do professor de LE, para que seu trabalho seja facilitado, possibilitando-lhe a obtenção de melhores resultados em sala de aula e, aos aprendizes, maiores possibilidades de aprendizagem. Para finalizar, é importante destacar a necessidade de serem realizadas pesquisas semelhantes a esta, envolvendo o estudo de outras línguas, de outros sujeitos, de outros espaços de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Consciência dos sons da língua**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

_____. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2**: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPEL, 2004.

AQUINO, A; ZIMMER, M. C. Consciência Fonológica em inglês (L2) e a percepção da sílaba. In. **SENALE – Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino**, IV, 2005. Pelotas: UCPEL, 2005.

BATTISTELLA, T. R. **A relação entre a percepção, a produção e consciência fonológica na aprendizagem do inglês como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC/RS, 2010.

BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Pronúncia do Inglês para falantes nativos do português brasileiro**: os sons. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

FERNÁNDEZ, A. L. R. N. **Interface português/espanhol**: o problema de fonemas em uma língua e alofonia em outra. Dissertação de Mestrado. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2001.

FLEGE, James Emil. Second language speech learning: theory, findings and problems. In: STRANGE, W. (Ed). **Speech perception and linguistic experience**: issues in cross-language research. Timonium, MD: York Press, 1995. pág. 233-277.

FREITAS, G. C. M. de. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje**, v. 38, nº2, 2003, p. 155-170.

GOMES, A.S. **A vibrante múltipla espanhola em aprendentes de espanhol como língua estrangeira na Bahia e em São Paulo**: uma abordagem sociolinguística. Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013.

KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. **Cognition**, 23 p. 95-147.1986.

_____. **Beyond Modularity**: a developmental perspective on cognitive science. Cambridge (MA): MIT, 1992.

LADEFOGED, P.; MADDIESON, I. **The sounds of the world's languages**. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

LEFFA, V. J. Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, 2006, p. 189-214.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2003.
LORANDI, Aline. **From sensitivity to awareness: the morphological knowledge of Brazilian children between 2 and 11 years old and the representational redescription model**. 2011. Tese de Doutorado em Letras. Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2011a.
_____. A consciência linguística e o modelo de Redescrição Representacional: como explicar a discrepância entre os processos de consciência em diferentes microdomínios?. In: FERREIRA GONÇALVES, G; BRUM DE PAULA, M. R.; KESKE-SOARES, M. (Org.). **Estudos em Aquisição Fonológica**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária PREC-UFPel, 2011, v. 4. 2011b.
MATTOSO CÂMARA JR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1984.
MIRANDA, A. R. M. A representação das consoantes róticas nos sistemas de crianças brasileiras e argentinas. Porto Alegre: **Letras de Hoje**, 2001, pág. 111-122.
ROAZZI, A; DOWKER, A. Consciência fonológica: rima e aprendizagem da leitura. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 5. N. 1, p. 31-55, 1989.
SCHERER, A. P. R. Conversa inicial. In. LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Consciência dos sons da língua**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
SCLIAR-CABRAL, L. Capacidades metafonológicas e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil. In. **VI Congresso Brasileiro de Neuropsicologia**: Rio de Janeiro, 1999.
ZIMMER, M. C. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista. In. FELTES, H; FARIAS, E. M. P; MACEDO, A. C. P. (Orgs.) **Cognição e linguística**. Caxias do Sul: EDUSC, 2008.

# ESTUDO DO PROCESSO DE EPÊNTESE À LUZ DA FONOLOGIA LEXICAL

Gabriela Tornquist Mazzaferro (UCPel)
Tamires Pereira Duarte Goulart (UCPel)
Veridiana Pereira Borges (UCPel)

## 1 INTRODUÇÃO

A epêntese, processo fonológico caracterizado por apresentar a inserção de um segmento vocálico ou consonantal em determinadas sílabas do Português Brasileiro (PB), tem motivado a realização de estudos em diversas regiões do Brasil e no mundo. Exemplo disso são as propostas de Câmara Jr. (1969), Cagliari (2000), Collischon (1997, 2002, 2003), Cristófaro-Silva e Almeida (2006), Canfield (2010) e Migliorini e Cagliari-Massini (2011).

A respeito da epêntese, Canfield (2010) explica que ela pode ser tanto consonantal quanto vocálica e que é utilizada pelos falantes de uma língua a fim de resolver um problema estrutural, em geral de caráter silábico. Câmara Jr. (1969), anterior a isso, já apontava que em palavras como *pneumático* e *psicologia*, existe, como é possível perceber por meio da fala popular, a emissão de uma vogal entre as consoantes que não é representada na escrita e que geralmente é um [i] mais ou menos reduzido. As ocorrências desse processo são tão produtivas no Português Brasileiro falado que, segundo Collischon (2002), "a epêntese se fundiu de tal maneira que, de uma forma fonética com realização variável de vogal, não seja mais possível dizer se a vogal está presente na forma subjacente ou se é inserida por epêntese".

Assim, por meio das experiências pessoais das pesquisadoras, foi possível a proposição deste trabalho no qual foram observados, através de percepção oitiva, alguns falantes da região Sul do Brasil, mais precisamente moradores das cidades de Pelotas e de Canguçu, ambas no sul do Rio Grande do Sul, a fim de verificar se eles produzem, para alguns vocábulos, a epêntese com a vogal [e], como nos exemplos *ad[e]vogado* e *ob[e]jetivo* ou produzem o que representa ser mais recorrente, a epêntese com a vogal [i], como em *am[i]nésia* e *af[i]ta*. Tendo em vista que, na maioria das vezes, há a ocorrência de epêntese e levando em conta que essa inserção epentética se materializa mais frequentemente com a vogal [i], este artigo tem como foco principal verificar se nessa região do Rio Grande do Sul os falantes produzem significativamente o processo de epêntese e, caso haja essa produção, qual é a vogal escolhida.

Partindo desse âmbito, buscou-se, por meio desta investigação, analisar os casos de palavras que apresentam contextos mediais para a aplicação de epêntese vocálica (ex.: objetivo, advogado, pigmeu, bactéria) por meio das falas de seis (6) informantes – três (3) de cada uma das cidades –, três (3) homens e três (3) mulheres, divididos em três (3) faixas-etárias (FE) diferentes compreendidas entre os 13 e os 50 anos de idade. As faixas etárias foram estabelecidas da seguinte forma: FE1– de 13 a 19 anos de idade; FE2 – de 20 a 25 anos; e, finalmente, FE3 – de 26 a 50 anos.

O presente estudo, conforme já disposto, com o objetivo principal de verificar se na produção de fala dos sujeitos selecionados há a aplicação ou não do fenômeno caracterizado como epêntese vocálica verificando, caso seja produzida, a vogal é "preferida" pelos falantes, tem como hipótese inicial de pesquisa a ideia de que a maioria dos informantes realizará o fenômeno de epêntese. A hipótese se justifica no fato de que o falante de PB procura, em sua produção linguística, a formação das sílabas CV (consoante-vogal), as quais são licenciadas pela língua, observando, ainda, que provavelmente haja uma maior recorrência do fenômeno com o uso da vogal epentética [i].

Para tanto, a fim de observar a ocorrência de epêntese por meio da análise dos dados e, também, se a manifestação epentética se deu por meio da inserção da vogal [i] ou da vogal [e], foram criados dois instrumentos para a coleta dos dados. A análise dos dados foi realizada com base nos fundamentos da Fonologia Lexical, a qual estabelece uma relação entre os componentes morfológicos e fonológicos da língua dando, dessa forma, embasamento ao fenômeno analisado.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Epêntese Vocálica

O fenômeno denominado de epêntese vocálica no Português Brasileiro (PB) é reconhecido por ser um processo fonológico caracterizado pela inserção de uma vogal epentética entre as consoantes que não é representada na escrita. Essa inclusão vocálica é capaz de desfazer um encontro consonantal em palavras como *pneumático*, *psicologia* e *opção*, por exemplo, conforme aponta Collischonn (2003). A autora salienta ainda que essa vogal é reduzida quando se encontra na posição postônica e que isso acontece, também, com a vogal da penúltima sílaba das proparoxítonas, o que torna as pronúncias de palavras como *rapto* e *rápido* muito semelhantes. Já na fala culta, o falante se esforça para reduzir essa vogal também quando se encontra na posição tônica e, quando aparece em posição postônica final, independentemente de ser na fala culta ou na fala popular, é realizada como um /i/ mais ou menos reduzido.

Segundo Cagliari (1981), o segmento que é inserido para desfazer um encontro consonantal geralmente é um [i] breve e átono. Porém, como a inserção vocálica entre consoantes ocorre na fala, o vocábulo em questão poderá apresentar uma sílaba a mais do que aquela apresentada na representação escrita. Um exemplo disso pode ser visto na palavra *apto* – com a ocorrência da vogal [a-pi-to]; sem a ocorrência da vogal: [ap-to]. Através do exemplo é possível observar que a ocorrência de uma vogal epentética entre as consoantes modifica os padrões das sílabas em questão, permitindo, assim, que uma sílaba não licenciada no PB se transforme em uma estrutura silábica possível na língua, ou seja, em uma sílaba do tipo CV (consoante+vogal).

Porém, cabe ressaltar que no PB são permitidas somente quatro consoantes em posição de *coda*, a saber: as líquidas /l, r/, a nasal /N/ e a fricativa coronal /s/. Logo, quando há a ocorrência de uma consoante que se diferencia do padrão esperado, ou seja, quando há uma ocorrência de outras consoantes, como /p/ (*apto*), por exemplo, observa-se a formação de uma sílaba não licenciada na língua, o que, consequentemente, pode favorecer a ocorrência do processo de epêntese.

No entanto, a inserção da vogal epentética não acontece de forma aleatória na língua. Nesse sentido, Cagliari (1981) indica que a ocorrência desse processo no PB acontece somente entre contextos específicos, ou seja, preferencialmente quando estão entre sequências de oclusiva e nasal bilabial, de oclusiva e fricativa alveolar surda e de oclusiva e outra consoante, conforme os exemplos *obter*, *submarino*, *obséquio*, *objeto*, *captar*, *ritmo*, *compacto*, *técnica*, *amnésia* e *afta*. O Quadro 1, a fim de ilustrar essa questão, traz as sequências consonantais que provocam a epêntese (CAGLIARI, 1981). Cabe ressaltar que a grande maioria dos exemplos apresentados no quadro foi extraída do *corpora* do presente trabalho.

Quadro 1 – Sequências consonantais que provocam epêntese

| **Consoante anterior** | | **Consoante posterior** | **Exemplo** |
|---|---|---|---|
| B | + | p, t, d, k, m, n, s, z, x, **ʒ**, v, l | Ob**j**eto |
| P | + | t, **s** | P**s**icólogo |
| D | + | m, **v**, ʒ | Ad**v**ogado |
| T | + | **M** | Arrit**m**ia |
| K | + | t, s, **n** | Téc**n**ico |
| G | + | **m**, n | Pig**m**eu |
| M | + | **N** | Am**n**ésia |
| F | + | **T** | Af**t**a |

Tendo em vista que os contextos apresentados no Quadro 1 são aqueles que mais favorecem a ocorrência do fenômeno da epêntese, é possível perceber que este fenômeno no PB pode ocorrer tanto no início, como em *psicólogo*, quanto no meio, como em *pigmeu*, ou, ainda, no final da palavra, como em *Varig* ou *Big*, palavra de origem estrangeira. Salienta-se, porém, que o presente trabalho está centrado na investigação do processo da epêntese medial, ou seja, quando há uma consoante não propícia para ocupar a posição de *coda* ou de *onset* de uma determinada sílaba, sendo, nesse contexto, inserida uma vogal epentética, permitindo que se forme, então, uma estrutura de silaba CV, licenciada pela língua.

## 2.2 Fonologia Lexical

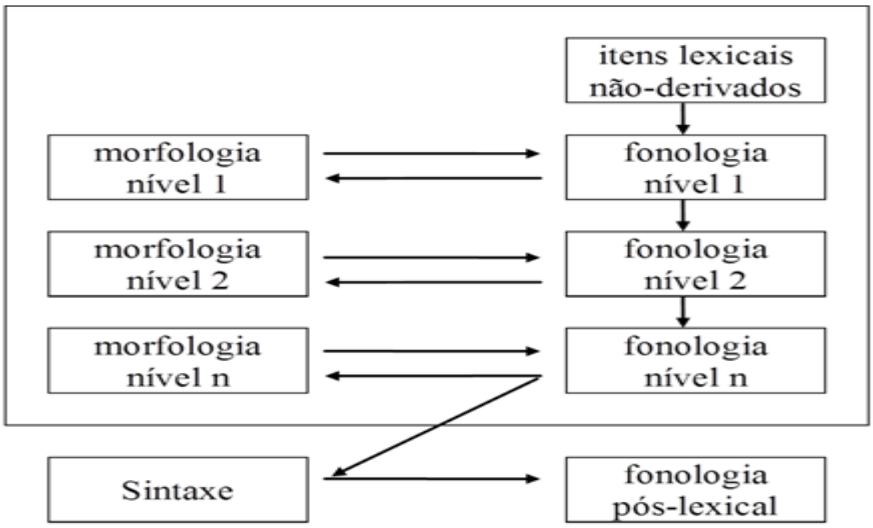
A Fonologia Lexical (FL) é um aporte teórico que estabelece um campo de relação entre a morfologia e a fonologia do sistema linguístico de uma dada língua. Determinados fenômenos da

linguagem apresentam características de interface entre esses componentes, de modo que em âmbito apenas fonológico, ou, apenas morfológico não seria possível explicá-los.

Assim, durante a década de 80 a FL ganhou um destaque especial, tendo o seu início constituído por estudos de Kiparsky (1982, 1985) e Mohanan (1982, 1986), representando uma união de trabalhos anteriores com esse mesmo foco, como os de Halle (1973), Siegel (1974), Jackendoff (1975), Aronoff (1976), Allen (1978) e Pesetsky (1979). Atualmente, há na literatura alguns estudiosos que têm ampliado de forma significativa os princípios postulados pela teoria, porém os conceitos básicos ainda mantêm-se os mesmos.

Um desses conceitos indica que a FL propõe olhar para o léxico não só como um detentor de estruturas, mas como um conjunto de regras fonológicas que se comunicam com regras morfológicas. Logo, uma de suas maiores contribuições é a percepção de que o léxico de uma língua está organizado em uma série de níveis ou estratos, sendo estes, por sua vez, responsáveis pelo domínio das ocorrências dessas regras. Dentro de cada um desses estratos, aplicam-se, par a par, tanto as regras morfológicas de formação de palavras, como os preceitos de ordem fonológica. A organização da FL, de acordo com Kiparsky (1982), é apresentada na Fig. 1:

Figura 1 – A Fonologia Lexical segundo Kiparsky (1982)




Nesse modelo, as regras fonológicas estão em constante comunicação com as regras morfológicas, sendo que a saída (*output*) de uma regra determina a entrada de outra (*input*), ou seja, os níveis morfológico e fonológico estabelecem uma relação cíclica. Ademais, tendo em vista que posterior a aplicação de uma regra fonológica uma regra morfológica é aplicada e assim sucessivamente, Kiparsky (1982) salienta que a ciclicidade é um padrão inerente ao léxico.

Ainda, de acordo com essa construção teórica, é possível perceber que a interface entre a morfologia e a fonologia se dá em dois níveis no componente lexical. Conforme ilustrado por meio

da Fig. 1, observa-se que, no nível 1 encontram-se os morfemas do tipo prefixo, sufixo e vogais temáticas, responsáveis pelo processo de formação das palavras; no nível 2 encontram-se todos os morfemas relacionados às flexões aplicadas às palavras da língua; e, por fim, a saída do último estrato do componente lexical origina a sintaxe na qual serão aplicadas as regras pós-lexicais.

Logo, por meio dos dados obtidos no estudo, a presente pesquisa propõe que o fenômeno epentético está situado, de acordo com os princípios da FL, no nível lexical, sendo formado já no léxico profundo, ou seja, na sua subjacência. Tal proposta será mais bem descrita na análise dos dados, quando serão mostrados os resultados obtidos por meio dos *corpora.*

## 3 METODOLOGIA

### 3.1 Informantes

Os *corpora* do presente trabalho foram constituídos por meio dos dados de seis (6) informantes, três (3) moradores da cidade de Pelotas e três (3) de Canguçu. Desses informantes, três (3) pessoas eram do sexo masculino e três (3) do sexo feminino. Para participar do trabalho era necessário que os sujeitos respeitassem dois pré-requisitos: 1º) fossem moradores das cidades de Pelotas e Canguçu, ambas no Rio Grande do Sul; e, 2º) tivessem no mínimo 13 anos de idade e no máximo 50 anos. Partindo dessas condições, os sujeitos foram subdivididos em três (3) faixas etárias delimitadas da seguinte forma:

a) Faixa Etária 1 – entre 13 e 19 anos de idade – 1 sexo masculino e 1 do sexo feminino;
b) Faixa Etária 2 – entre 20 e 25 anos de idade – 1 sexo masculino e 1 do sexo feminino;
c) Faixa Etária 3 – entre 26 e 50 anos de idade – 1 sexo masculino e 1 do sexo feminino.

Cabe ressaltar que o critério de seleção dos informantes, que ocorreu de forma estratificada, considerou majoritariamente as variáveis idade e sexo. Portanto, neste trabalho não será considerada a escolaridade dos informantes, uma vez que essa variável não seria determinante no resultado do presente estudo.

### 3.2 Instrumentos para a coleta de dados

Para esta pesquisa foram utilizados dois instrumentos distintos a fim de verificar o uso, ou não, por parte dos falantes, do fenômeno da epêntese. Assim, o primeiro instrumento consistia em uma proposta de atividade de preenchimento de lacunas na qual eram apresentadas frases aos informantes e, em cada uma, a lacuna deveria ser completada com a palavra adequada já apresentada junto à frase. Cabe ressaltar que isso deveria ser feito de forma oral, uma vez que a preocupação das pesquisadoras neste trabalho era com a pronúncia das respectivas palavras e não

com as suas formas escritas. O instrumento foi composto por 15 frases distintas e não houve palavras repetidas, conforme ilustram os exemplos (a) e (b), apresentados a seguir:

a) O _____ do carro furou (pneu).

b) O estudante que se forma em direito pretende ser um _____ (advogado).

Já o segundo instrumento foi constituído por duas reportagens, retiradas do site do jornal Zero Hora, modificadas pelas pesquisadoras a fim de atender aos objetivos propostos. Dessa forma, foram inseridas, nesses textos, 45 palavras com contextos propícios à ocorrência do fenômeno da epêntese. Um exemplo disso é o título de uma das reportagens: "*Réptil* encontra *pneus* que podem ter sido levados por *pneumologista*".

Assim, como o foco do estudo é a inserção de uma vogal epentética em um contexto que ocorre uma sílaba não licenciada do PB, foram escolhidas palavras dessa natureza para serem inseridas nos textos, substituindo, muitas vezes, outras que não levariam ao resultado proposto, modificando, assim, o sentido semântico daquela reportagem. Salienta-se, no entanto, que esse fato não interferiu em hipótese nenhuma na análise dos dados uma vez que o cerne da pesquisa é a análise das palavras que apresentam ambiente favorável à produção de epêntese e não o sentido que elas produzem nos textos. Ressalta-se, ainda, que algumas das palavras utilizadas repetiram-se nos dois textos.

### 3.3 Aplicação dos instrumentos

Conforme descrito na subseção acima, para atingir aos objetivos propostos neste trabalho foram constituídos dois instrumentos. O primeiro consistia na produção de frases que continham palavras que propiciavam a produção do fenômeno epentético e, o segundo, na leitura de duas reportagens que também continham palavras que favoreciam a produção de epêntese. Assim, o primeiro instrumento foi aplicado da seguinte forma: as quinze (15) frases que exigiam o preenchimento de lacunas foram expostas aos informantes por meio de um *notebook*. As frases foram expostas uma a uma com o auxílio de *slides* do programa *Power Point* 2007. Logo, ao visualizar cada uma das frases, os informantes deveriam preenchê-las com as palavras entre parênteses (uma palavra para cada frase) a fim completar os espaços. Ao final os próprios informantes teriam produzido as frases completando-as com as palavras que favoreciam a manifestação da epêntese. Ressalta-se que as palavras escolhidas para esse instrumento foram pontuais e que, dessa forma, só havia essa possibilidade de completar os espaços em branco.

Posterior à aplicação do primeiro instrumento, o segundo, composto por duas (2) reportagens modificadas, consistia na leitura dessas reportagens por parte dos sujeitos. Nesse caso, foram entregues aos informantes duas folhas impressas contendo os textos e lhes foi dada a orientação de que fosse feita a leitura de cada um de forma oral. Ressalta-se, mais uma vez, que

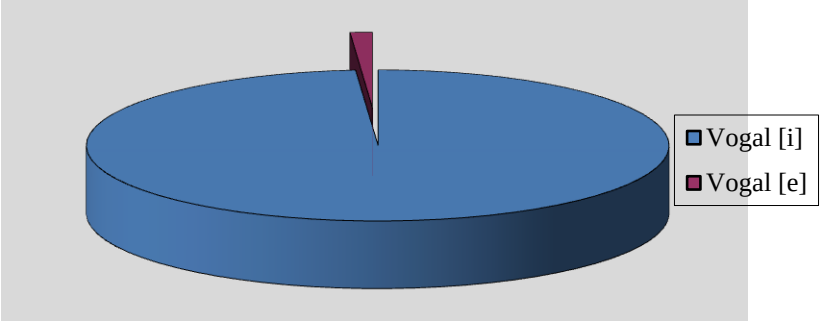
algumas das palavras utilizadas no primeiro instrumento foram repetidas no segundo. Os dados do presente trabalho foram gravados em gravador digital Roland – R-05.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na presente pesquisa foram analisados os dados extraídos por meio da aplicação de dois instrumentos com seis (6) informantes das cidades de Pelotas e Canguçu, ambas no Rio Grande do Sul. Ao total, observando os instrumentos montados especialmente para este trabalho, foi percebida a ocorrência de 491 palavras que apresentam contextos favoráveis ao processo de epêntese. Observou-se, assim, que essas manifestações linguísticas atingiram um total de 100% de aplicação do fenômeno em análise, ou seja, a realização da epêntese manifestou-se de forma categórica na amostra deste estudo.

Frente a um resultado indicativo da presença categórica da epêntese buscou-se verificar o tipo de epêntese vocálica mais recorrente, isto é, observar qual é a vogal preferida pelos informantes para esse processo, se a vogal [e] ou a vogal [i]. Logo, das palavras escolhidas para o trabalho, constatou-se que houve a realização da vogal [i] em 487 das produções (98,77%), enquanto que a realização da vogal [e] se deu em apenas quatro (4) palavras (1,23%), conforme exposto no Gráf. 1, abaixo:

Gráfico 1 – Produções de epêntese com as vogais [i] e [e]




O resultado da presente pesquisa mostrou que a vogal [i] é mais utilizada no processo epentético do que a vogal [e]. Tal fato vem ao encontro da hipótese inicial de pesquisa, a qual sugeria que a maioria dos participantes deste estudo faria o processo de epêntese uma vez que o falante de PB procura formar sílabas com estrutura CV (consoante-vogal) em sua produção linguística – que são licenciadas pela língua – observando, ainda, que provavelmente houvesse uma maior ocorrência do fenômeno na vogal epentética [i].

No entanto, o que suscita a discussão dos resultados obtidos é o fato de a realização da epêntese ter se mostrado categórica em relação à produção da vogal epentética [i], tendo em vista que, da amostra, somente quatro (4) palavras se manifestaram com a vogal epentética [e], e foram,

respectivamente, as palavras “pneu” (repetida três (3) vezes) e “etnocêntrico”. Por meio dos percentuais obtidos é possível observar que, no caso dos dados analisados neste estudo, não há variação linguística no que se refere ao fenômeno da epêntese. O que se verifica é que o processo de epêntese é mais bem compreendido como um processo linguístico que está sendo motivado, nesse caso, pela estrutura da gramática do PB, a qual não permite ou não licencia a ocorrência de uma consoante “perdida” em sua estrutura. A ocorrência da epêntese é vista, assim, como uma estratégia do falante para a formação de sílabas com estrutura CV – consoante-vogal, a qual é a menos marcada na língua.

Considerando-se a presença categórica da vogal epentética, foi proposto, neste artigo, que o processo de epêntese no PB acontece, de acordo com os pressupostos da Fonologia Lexical, no nível lexical, especificamente no léxico profundo, local onde se encontram as raízes do inventário linguístico. Logo, a partir do modelo de teoria lexical proposto por Kiparsky (1982), é possível compreender que o processo de inserção da epêntese, para essas palavras, se dá no léxico profundo.

Essa posição implica o entendimento de que, para essas palavras, não há mais a aplicação da epêntese como uma regra – a vogal já integra a representação lexical desses itens da língua, como nos exemplos: pigmeu /pigimeu/, objeto /obiZEto/, afita /afita/. A inserção dessa vogal na representação lexical desses itens do português foi decorrente da restrição que a língua apresenta com relação às consoantes licenciadas para ocupar a posição de coda silábica.

Lee (1993), tendo como foco a vogal epentética do PB, indica que ela é fonologicamente percebida como um /e/, podendo realizar-se como [e] e também como [i]. Sendo que, no caso da realização como um [i] o que ocorre é uma regra de alçamento em que a vogal [e] passa para a vogal [i]. Nesse caso, porém, o fenômeno estaria ocorrendo no nível pós-lexical. No entanto, os dados apresentados sugerem que a ocorrência deste fenômeno não ocorre no nível pós-léxico, manifestando-se como uma regra de alçamento, mas sim no nível lexical, mais precisamente, na subjacência, tendo em vista que nem todas as palavras analisadas no presente trabalho apresentaram contextos que motivassem a produção de um alçamento vocálico, como, por exemplo, no vocábulo ad[i]vogado.

Optou-se, portanto, por defender esta hipótese, considerando que a vogal [i] manifesta-se no PB como uma vogal não-marcada ao considerar-se o processo de epêntese na língua (Collischonn, 1997). Tal situação se ancora ainda no fato de que a vogal /i/ integra o triângulo vocálico periférico (formado por /a, i, u/), sendo uma das três vogais não-marcadas nas línguas (Calabrese, 1995) e de aquisição mais precoce pelas crianças. Portanto, as crianças em fase de aquisição, adquirem primeiramente /i/, antes da aquisição da vogal /e/.

Além disso, acredita-se que a entrada da vogal [i] ocorre no nível lexical, formando, assim, uma estrutura silábica do tipo CV, a qual tem a sua formação licenciada pelo PB. Isso se deve ao fato que, através do licenciamento da própria gramática da língua, o falante pretende não deixar as

consoantes “perdidas” na realização silábica (Collischon, 2002), como acontece, por exemplo, em uma estrutura do tipo CCV, como na palavra “skol”, por exemplo.

Consequentemente, a ocorrência categórica da presença da vogal [i] evidenciou-se na gramática dos falantes do PB das duas cidades da região Sul do RS, Pelotas e Canguçu, foco dessa pesquisa. Assim, de acordo com o que propõe a Teoria Lexical, é possível observar que, diferentemente do proposto por Lee (1993), o processo epentético se dá dentro do modelo da teoria no nível lexical e não no pós-lexical.

No que diz respeito às quatro ocorrências de epêntese com a vogal [e], cabe ressaltar que elas podem ter sido provocadas pelo contexto da sílaba seguinte, que apresenta a vogal [e], como, por exemplo, no vocábulo pneu ~ p[e]neu. Da mesma forma, algumas palavras exibem contexto seguinte favorável à aplicação da epêntese [i], como acontece na palavra psicólogo ~ p[i]sicólogo. A mesma justificativa cabe ao outro exemplo da presença da vogal [e] (a palavra etnocêntrico ~ et[e]nocêntrico) – a motivação para o [e] pode estar na vogal de mesma altura presente na sílaba seguinte. É possível também inferir que a baixa produtividade da palavra etnocêntrico na língua pode condicionar a sua manifestação como et[e]nocêntrico.

No que se refere às palavras as quais não possuem motivação aparente no contexto da sílaba seguinte, verificou-se que a escolha da vogal epentética [i] predominou, possivelmente, devido ao fato de ser considerada menos marcada que a vogal [e] para epêntese – as línguas tendem a escolher vogais altas para epêntese (ex.: no japonês, [u] é a vogal epentética por excelência (Hyman, 1975). Cabe ressaltar, ainda, que houve a manifestação da vogal [i] em contextos que favoreciam a produção de uma vogal epentética [e], como o próprio exemplo da palavra pneu ~p[i]neu.

Dessa forma, entende-se que tanto a vogal [e], como a vogal [i] podem se manifestar como vogais epentéticas no PB. O que é defendido neste texto, de fato, é que o processo da realização de epêntese pode estar inserido, no modelo da Teoria Lexical, no léxico e não no pós-léxico, como afirma Lee (1993) quando se refere à ocorrência de epêntese com a vogal [i].

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou verificar a ocorrência do processo de epêntese na cidade de Pelotas e de Canguçu, cidades localizadas ao Sul do Rio Grande do Sul, observando se a manifestação do fenômeno seria produtiva em palavras com contextos favoráveis à aplicação de vogais epentéticas. Ademais, buscou-se, também, analisar se as ocorrências desse processo se dariam de forma mais significativa com a vogal [e] ou com a vogal [i]. Tal hipótese foi tomada partindo da hipótese de que o processo de epêntese com a vogal [i] é mais recorrente na língua, pelo fato de ser essa a vogal mais natural e menos marcada do PB para esse processo e, portanto, mais escolhida para a aplicação do fenômeno.

Assim, por meio da análise dos *corpora* do presente estudo, defendeu-se que o processo epentético do PB está inserido no léxico profundo, conforme os pressupostos da Teoria Lexical. Assim, observou-se que, para alguns itens lexicais, não há mais epêntese: a vogal já integra a representação lexical da palavra. Isso se dá devido ao fato de que a estrutura linguística do PB licencia majoritariamente sílabas do tipo CV. Sendo assim, as palavras que apresentam sílabas CCV configuram-se como sendo uma "dificuldade" para os falantes da língua, que procuram no processo de epêntese uma solução para este problema.

Por fim, a inovação da presente pesquisa encontra-se na proposta de que as produções tanto com epêntese de vogal [i] ou [e] estão inseridas no nível lexical, diferenciando-se de pesquisas anteriores que apontavam que a vogal epentética [i] se manifesta no pós-léxico; também defende ser [i] a vogal epentética, em lugar do [e], o qual seria alçado para [i] por uma regra subsequente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ALLEN, M. **Morphological Investigation**. Ph. D. Dissertation, University of Connecticut, Storrs. 1978.

ARONOFF, M. **Wordformation in Generativo Grammar**, MIT Press, Cambridge, MA. 1976.

CAGLIARI, L. C. **Elementos de fonética do português brasileiro**. 1981. Tese (Livre-Docência em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1981.

CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. A epêntese consonantal em português e sua interpretação na Teoria da Otimalidade. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, 2000.

CÂMARA, Jr; J. M. **Problemas de linguística descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1969.

CANFIELD, S. **A epêntese consonantal no Português**: um estudo introdutório. Dissertação de mestrado, 2010.

COLLISCHON, G. **Análise prosódica da sílaba em português**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1997.

_____. **A epêntese vocálica no português do sul do Brasil**: análise variacionista e tratamento pela Teoria da Otimali*dade.* Letras de Hoje, 2000.

_____. Fonologia Lexical e TO. **Letras de Hoje**. Poa. V. 37. n.1. 2002.

_____. Epêntese Vocálica no português do sul do Brasil: variáveis extralinguísticas. **Revista Letras de Hoje**. Ed. UFPR, 2003.

CRISTÓFARO-SILVA, T.; ALMEIDA, L. **On the Nature of Epenthetic Vowels**. Trabalho apresentado no Congresso Laboratory Phonology, julho, 2006.

HALLE, M. Prolegomena to a theory of word formation. **Linguistic Inquiry** 4-1, pp. 3-16. 1973.

JACKENDOFF, R. Morphological and semantic regularities in the lexicon Language. In: **Language**, v. 51, n. 3, p. 639 -671, 1975.

KIPARSKY, P. Lexical Morphonoly and Phonology. In: YANG, S. (org.). **Linguistic in the Morning Calm**. Seoul: Hanshin Publishing. 1982.

_____. Some consequences of lexical phonology. **Phonology Yearbook**. London. n.2. 1985.

LEE, S-H. Epêntese no português. Estudos Linguísticos XXII – **Anais de Seminários do GEL**, Ribeirão Preto, Instituição Moura Lacerda, v. II, p. 847-854, 1993.

MIGLIORINI, L; MASSINI-CAGLIARI, G. A epêntese vocálica no português brasileiro: regra lexical ou pós-lexical? **Todas as Letras** Q, v. 13, n.1, 2011.

MOHANAN, K. P. **Lexical Phonology**. PhD Dissertation. MIT, 1982.

_____. **The theory of lexical phonology**. Dordrecht: Reidel, 1986.

PESETSKY, D. **Russian morphology and lexical theory**. Unpublished manuscript. MIT. 1979.

SIEGEL, D. **Topics in English Morphology**. Doctoral dissertation. MIT, 1974.

# EVENTOS E ATORES SOCIAIS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO REPRESENTADOS EM UM DOCUMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Janete Teresinha Arnt[76] (UFSM/IFFarroupilha)

## INTRODUÇÃO

Ao atuar no contexto educacional das escolas técnicas de nível médio, deparei-me com algumas questões frequentemente presentes em reuniões institucionais, e as quais, posteriormente, verifiquei serem assunto de várias pesquisas (MARTINS, 2000; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005; FERRRAZ, 2012), por exemplo, o ensino técnico é voltado especificamente para formação profissional, ou deve também englobar uma formação humana para cidadania? Portanto, essas questões merecem uma análise aprofundada a partir de várias óticas. A contribuição deste artigo será analisar o Documento Base para Educação Profissional (BRASIL, 2007) a partir das ferramentas proporcionadas pela Gramática Sistêmico Funcional (GSF) (HALLIDAY, 1994) e das possíveis interpretações oferecidas pela Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 1992), mais especificamente em busca de problematizações para os princípios e conceitos que permeiam tal educação.

Nessa perspectiva, adotaremos a visão de linguagem como sistema sócio semiótico (HALLIDAY; HASAN, 1989), isto é, sistema de construção de significados em um contexto social. Esse conceito está intimamente ligado ao conceito de texto, como "qualquer instância de linguagem viva que está desempenhando um papel em um contexto de situação" (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 10).

Para embasar nossa análise, a seguir apresentamos um panorama histórico da educação profissional a partir dos documentos oficiais e de teóricos em educação apontando para pontos positivos e negativos da modalidade de ensino médio integrado. Em seguida, explicitamos as bases teóricas de nossa análise, localizando a GSF e a ACD dentro das teorias de análise linguística e apontando as categorias a serem utilizadas no estudo.

## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A história da educação profissional no Brasil inicia com a criação do Colégio das Fábricas, em 1809 (Parecer nº. 16/99-CEB/CNE), a Escolas de Aprendizes Artífices, em 1910 (Decreto nº. 7.566), a criação dos Colégios Agrícolas (Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (Decreto-Lei nº. 124.048/1942). Como pode ser depreendido a partir dos nomes das instituições, todas elas visavam formação de mão-de-obra. A partir de 1964, com a nova fase de industrialização, o governo militar ampliou a oferta de

[76] Doutoranda em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria e professora de Língua Inglesa no Instituto Federal Farroupilha.

cursos técnicos para qualificar mão-de-obra para a indústria, ampliando o sistema S (SENAI, SESC, SENAC, etc) e as Escolas Técnicas Federais (histórico baseado em BRAZIL, 2007, FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005).

Durante o período pós-militar até o ano de 2002, poucos documentos tratam do ensino profissionalizante, o qual ficou reduzido somente a algumas instituições, como Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino. Com a reformulação da LDB (Lei nº. 9.394/1996), separou-se a Educação Básica da Profissionalizante, pois as duas modalidades são tratadas separadamente e é prevista somente a modalidade de ensino politécnica, sem a habilitação para uma profissão específica. Portanto, a partir da LDB fica desarticulado o Ensino Básico e o Ensino Profissionalizante.

Após quase uma década de desvinculação, na qual os cursos profissionalizantes eram ofertados somente na modalidade concomitante e subsequente, surge o Decreto n. 5.154/04, o qual traz de volta a possibilidade de integração do ensino básico e profissionalizante e assegura que a educação profissional técnica de nível médio deva cumprir as "finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas" (BRASIL, 2004).

Após a publicação do decreto, em 2004, somente em 2007 foi publicado um documento base (BRASIL, 2007) o qual explicita os princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional.

A partir da publicação desse documento base, é possível visualizar o perfil de alunos que se almeja formar em tal modalidade, pois neste documento afirma-se que

> esse ensino médio deve ser orientado (...) à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (BRASIL, 2007, p. 25).

Dessa forma, as instituições que ofertam a modalidade de ensino médio integrado à educação profissional buscam formas de integração entre as disciplinas básicas e as técnicas a fim de promover tal formação.

A partir dessa história de construção do ensino profissionalizante de 100 anos, podemos perceber que inicialmente as atividades de ensino profissional eram voltadas à formação de mão de obra da classe operária. Hoje, acredita-se que o ensino profissionalizante se configura como uma importante ferramenta para que as pessoas de todas as classes tenham acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Porém, ainda há uma falta de consenso acerca do sentido da integração entre o componente básico e o componente técnico, de forma que um estudo aprofundado acerca

desse sentido torna-se relevante em um contexto de expansão dos cursos técnicos a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei 11.892/08).

## GRAMÁTICA SISTÊMICO FUNCIONAL

A gramática sistêmico-funcional (GSF), originalmente desenvolvida por Halliday (1994), apresenta-se como uma ferramenta para a Análise Crítica do Discurso. Ela divide as metafunções da linguagem em três: ideacional, interpessoal e textual (HALLIDAY, 1994; FUZER; CABRAL, 2014). O foco deste estudo é a metafunção ideacional, materializada pelo sistema de transitividade.

A metafunção ideacional foca no conteúdo do discurso: que tipos de atividades estão acontecendo, e como os participantes dessas atividades são descritos, como eles são classificados e de que são compostos e como nossa experiência da realidade é construída no discurso (MARTIN; ROSE, 2003, p. 66). A partir da perspectiva metafunção ideacional, analisamos os processos, participantes e circunstâncias envolvidos em determinado evento, de forma a identificar como o evento e os atores sociais são representados.

## ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

A Análise Crítica do Discurso (ACD), desenvolvida por Fairclough no final dos anos 80, é uma proposta teórico-metodológica que visa descrever, interpretar e explicar a linguagem como prática social (MAGALHÃES, 2005), o que implica uma percepção de discurso como um modo de ação e como representação (FAIRCLOUGH, 1992, p. 64). Em outras palavras, significa entender que "realizamos algo na/pela linguagem como um ato discursivo" (MOTTA-ROTH, 2008, p. 248) e essa realização pressupõe valores e ideologias construídos socialmente.

Como ferramenta de análise da relação entre o mundo social e a linguagem, a ACD busca explicitar as relações de poder estabelecidas na e pela linguagem. A partir de uma análise crítica é possível desvelar, por exemplo, a representação de eventos sociais e a intertextualidade presente nos textos (FAIRCLOUGH, 1992; 2003).

Ao analisar a representação de eventos sociais, o que se busca é identificar a visão que determinado texto traz sobre algum evento ou ator social. A ACD utiliza as ferramentas oferecidas pela GSF para fins de análise linguística e busca responder as seguintes perguntas ao analisar a representação de eventos sociais, de acordo com Fairclough, (2003, p. 135): Quais elementos dos eventos representados estão incluídos ou excluídos, e quais dos incluídos são mais salientes? Quão abstrata ou concretamente os eventos sociais são representados? Como os processos são representados? Quais são os tipos de processos predominantes (materiais, mentais, verbais, relacionais, existenciais)? Há instâncias de metáfora gramatical na representação de processos? Como os atores sociais são representados? Como é representado tempo, espaço e a relação entre espaço e tempo?

Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é identificar as representações sociais da modalidade de ensino médio integrado nesse documento de políticas educacionais ao analisar a categoria de representação dos eventos sociais, mais especificamente, a escolha de processos e participantes e circunstâncias associadas aos processos.

## METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa nos termos de Cresswell (1994, p. 1), ou seja, uma pesquisa que busca realizar um processo investigativo de entender um problema social identificado no cenário natural, no caso deste estudo, este cenário é o da prática pedagógica de ensino de língua estrangeira no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul. Essa investigação será feita a partir de um quadro da atual situação dessa modalidade de ensino, considerando o ponto de vista da instituição (em análises posteriores serão considerados também os pontos de vistas dos alunos, dos professores e do campo profissional).

O universo de análise é constituído pelos documentos que regem a educação profissional integrada ao ensino médio. Esse contexto foi selecionado por ser a modalidade de ensino na qual ministro aulas de língua inglesa desde 2012.

O corpus será constituído pelo Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), o qual possui 59 páginas e foi produzido por Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos, publicado em 2007.

Na seção selecionada para análise da representação dos eventos sociais, seção intitulada “Conceitos e princípios”, analisamos os componentes ideacionais, separando as orações em participantes, processos e circunstâncias, e classificamos os processos de acordo com a GSF (HALLIDAY, 1994; FUZER; CABRAL, 2014).

## RESULTADOS

### Representação de eventos sociais – representação de processos e participantes associados

Os tipos de processos escolhidos para representar um evento podem ter significado cultural, político e ideológico (FAIRCLOUGH, 1992, p. 182) e a análise para a identificação dos tipos predominantes busca desvelar tal significação. Associada à análise da escolha dos processos está a análise da representação de participantes (atores sociais), a qual busca identificar como os textos representam agência, por exemplo, se as ações são representadas de forma a especificar ou suprimir a agência dos atores, além de tentar descrever qual pode ser o significado político dessa escolha textual (FAIRCLOUGH, 2003, p. 135).

A análise realizada no presente trabalho buscou classificar os tipos predominantes de processos da seção "Conceitos e princípios" do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), a fim de identificar a representação social da modalidade de ensino médio integrado.

Ao todo, foram analisados 155 processos, os quais estão distribuídos da seguinte forma ao longo da seção:

| **Tipos de processos** | **Nº de ocorrências** |
|---|---|
| Materiais | 70 |
| Relacionais | 47 |
| Mentais | 23 |
| Verbais | 15 |
| **Total de processos** | **155** |

**Tabela 2.** Tipos de processos e número de ocorrências

Os processos materiais denominam ações e eventos que acarretam mudanças no mundo físico (HALLIDAY, 1994). No corpus analisado, esses processos podem ser associados principalmente professores (como atores) e aos alunos (como meta) da modalidade de ensino em questão. Apesar de serem em sua maioria processos no infinitivo, não sendo atribuídos diretamente a esses atores sociais, é possível inferir quem são os participantes, como pode ser observado no Exemplo 1.

**Exemplo 1.**

Portanto, **formar** profissionalmente não é **preparar** exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é **proporcionar** a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também **habilitar** as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se **esgotar** a elas.

Nesse exemplo, podemos inferir que os atores sociais (excluídos) dos processos "formar", "habilitar", "proporcionar" são os profissionais do ensino que atuarão na modalidade de ensino em questão, como professores e gestores, os quais são encarregados dessa atividade. Além desses, são atribuídas aos professores (elipticamente) também as ações de "superar", "integrar", "elaborar", "organizar", "possibilitar", "promover", "incorporar", "preparar", entre outros indicando ações físicas.

Além disso, a partir dessa análise percebe-se também que os educandos estão representados em uma oração como "as pessoas" e nas outras este ator social está elíptico, sendo possível fazer a seguinte inferência da meta dos processos (entre parênteses): "formar profissionalmente (o

educando) não é preparar (o educando) exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar (ao educando) a compreensão". Nesse sentido, podemos dizer que o educando é representado como afetado pela ação representada nos processos de forma passiva, pois será, por exemplo, "proporcionada" a ele a "compreensão" de algo, o que parece representar uma ação que não contará com a participação intelectual ativa do aluno.

Os processos mentais e verbais serão discutidos de forma integrada, pois refletem o mesmo padrão, isto é, são atribuídos a especialistas reconhecidos da educação, ao governo e aos educandos de formas diferentes, como indicam os exemplos 2 e 3.

**Exemplo 2**

Ciavatta (2005), ao se propor a **refletir** sobre ensino médio integrado, **pergunta**: o que é integrar?

O exemplo 2 demonstra o ator social "teórico da educação" apresentado como ator do processo mental "refletir" e verbal "perguntar", portanto, é representado como quem realiza o trabalho intelectual de reflexão e como quem tem voz para falar sobre o assunto (na sequência do documento, são apresentados conceitos desse autor que respondem à pergunta retórica).

Da mesma forma, o governo é responsável por ações que demandam trabalho intelectual e verbal, como instanciado no Exemplo 3.

**Exemplo 3**

**Discutiremos** aqui o primeiro sentido do ensino médio integrado, de natureza filosófica, que **atribuímos** à integração.

Nesse exemplo, o governo (representado pelo pronome 'nós', exclusivo), autor do documento, é quem possui voz para discutir sobre e atribuir sentido à integração. Esse papel, em nenhum momento é atribuído aos professores ou aos alunos. Os únicos processos mentais que podem elipticamente ser atribuídos ao educando são os do Exemplo 4.

**Exemplo 4**

Se pela formação geral as pessoas **adquirem** conhecimentos que permitam **compreender** a realidade, na formação profissional o conhecimento científico **adquire**, para o trabalhador, o sentido de força produtiva.

A partir da análise desses processos, é possível verificar que o educando é representado como ator de um processo que não demanda trabalho cognitivo ativo, pois ele simplesmente

“adquire” o conhecimento pronto, em uma representação metafórica do processo “adquirir”, comparando o conhecimento a um produto. Além disso, percebe-se o uso do processo mental “compreender” de forma passiva, ou seja, como se fosse possível, “compreender a realidade” como algo externo e objetivo. Esses processos e outros analisados representam o educando como participante passivo do processo de ensino/aprendizagem, o qual só precisa compreender conceitos estabelecidos pelo documento.

Os processos relacionais apresentam definições da modalidade de ensino médio integrado, indicando o que é, o que a constitui, o que envolve, etc, como pode ser observado no Exemplo 5.

| **Exemplo 5** |
| --- |
| Ele (o sentido do ensino médio integrado) **expressa** uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões **são** o trabalho, a ciência e a cultura. |

A partir da análise das orações relacionais, foi possível identificar a representação da modalidade de ensino médio integrado em termos de suas características e identificação. Nossa análise revelou que essa modalidade de ensino pode ser assim representada:

| ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL É: |
| --- |
| uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo. |
| A superação da redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. |
| ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ENVOLVE AS DIMENSÕES DE: |
| Trabalho como princípio educativo. |
| Cultura como os valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. |
| Ciência como os conhecimentos produzidos pela humanidade. |

**Tabela 3.** Identificação e caraterísticas do ensino médio integrado à educação profissional

## CONSIDERAÇÃO FINAIS

A análise do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) buscou aplicar as teorias e conceitos da Gramática Sistêmico

Funcional, mais especificamente a metafunção ideacional (HALLIDAY, 1994) e da Análise Crítica do Discurso, mais especificamente os conceitos de representação de eventos sociais (FAIRCLOUGH, 1992; 2003).

Apesar de o documento procurar rejeitar a ideia de educação profissional como formação de mão-de-obra, percebe-se uma ênfase em relacionar processos materiais aos educandos, em detrimento a processos mentais, os quais apontariam para a formação intelectual que se deseja que seja incorporada ao trabalho produtivo. Mesmo com essa ênfase, percebe-se que o conteúdo proposicional dos processos materiais não está diretamente relacionado ao trabalho manual propriamente dito, como 'cavar', 'martelar', 'consertar', etc, mas sim com processos 'produzir', mas ao qual está relacionado o léxico 'conhecimento'. Portanto, mesmo não sendo um processo mental, acaba gerando trabalho intelectual. Nesse sentido, podemos concluir que não podemos fazer uma análise isolada dos processos, mas considerar todo contexto em que estão sendo utilizados.

A dimensão intelectual, de formação de alunos cidadãos, emancipados, transformadores, críticos e capazes de atuar como dirigentes e cidadãos é mencionada nas circunstâncias dos processos materiais, e faz parte do sentido atribuído à integração. Essa modalidade, de acordo com a análise dos processos relacionais busca integrar todas as dimensões da vida civil, pessoal e profissional.

Estudos posteriores deverão indicar como essa formação integral poderá ser feita na disciplina de Língua Inglesa a partir da produção de materiais didáticos para esse público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTON, E. Linguistic Discourse Analysis: How the Language in Texts Works. In: C. Bazerman, P. Prior (Eds.). **What writing does and how it does it**: an introduction to analyzing texts and textual practices, pp. 57-82. Lawrence Erlbaum Press, 2004.

BRASIL. **Documento base da educação profissional integrada ao ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf . Acesso em: 15 out. 2013.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, v. 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 10 out. 2013.

CRESSWELL, J. W. **Research design**: qualitative and quantitative approaches. London: Sage Publications, 1994.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London/New York: Routledge, 2003.

FERRAZ, D. de M. **Educação de língua inglesa e novos letramentos**: espaços de mudanças por meio dos ensinos técnicos e tecnológicos. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo. São Paulo: USP. 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-11122012-090909/pt-br.php>. Acesso em: 15 set. 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FUZER, C; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar.** London, Edward Arnold, 1994.
HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. 2nd ed. Oxford: Oxford University, 1989.
MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **D.E.L.T.A**., 21: Especial, 2005, p. 1-9.
MARTIN, J.R.; ROSE, D. **Working with discourse**: meaning beyond the clause. London, Continuum, 2003.
MARTINS, M. F. **Ensino Técnico e Globalização** - Cidadania ou Submissão? Campinas: Autores Associados, 2000.

# FACEBOOK COMO FERRAMENTA PARA A INTERAÇÃO EXTRACLASSE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Hugo Jesús Correa Retamar (UFRGS)

## 1 COMUNIDADES E APRENDIZAGEM EM CONTEXTO VIRTUAL:

Segundo Rodríguez Illera (2007) a palavra "comunidade" vem do latim *commune* e *communis* e designaria em sua origem o conjunto das pessoas que se vinculam pelo cumprimento de obrigações comuns e recíprocas. Logo, não é ao acaso que esse termo passou, a partir do século XVIII e XIX, a designar uma "forma de agrupamento baseada na proximidade, partilha de experiências e formas de vida ou mundividências, sensibilidades e experiências" (Rodriguez Illera, 2007, p.117).

Com a era virtual, a partir do século XX, o conceito foi mais uma vez questionado e passou a designar espaços virtuais em que pessoas com objetivos, vivências ou até afinidades "comuns" passaram a se encontrar para discutir, compartilhar e até aprender. Assim, pensando no contexto e na importância dessas novas "comunidades" para a aprendizagem social, autores como Riel e Polin (2004) identificaram seus diferentes tipos e chegaram a três classes de comunidades de aprendizagem: baseadas em tarefas; baseadas em práticas; e baseadas na construção de conhecimento. Segundo as autoras, a primeira contempla um grupo de pessoas que se unem para resolver uma tarefa ou chegar a um produto final, uma espécie de união cooperativa onde várias pessoas com habilidades diferentes se unem para realizar uma tarefa comum; a segunda abarca um grupo que tem uma prática comum e deseja partilhá-la, exemplos seriam os fóruns de discussão de profissionais; já a terceira, que se parece muito às anteriores, tem o compromisso de produzir conhecimento, sendo que esse pode surgir inclusive da discussão das práticas dos envolvidos.

Tal importância dada às comunidades virtuais de aprendizagem lança novas luzes para a educação e nos faz refletir, como educadores, quais ambientes são possíveis e efetivos para a aprendizagem, fazendo-nos pensar na dialética da aprendizagem formal, que teria lugar na escola e em sala de aula; e a aprendizagem informal, na qual podem podemos citar os ambientes virtuais anteriormente citados. Tais ambientes de troca, e de aprendizagens, muitas vezes são criados em função dos interesses ou afinidades entre pessoas, participantes, que, não raramente, sequer se conhecem face a face. Os participantes, aos quais chamaremos "membros", acabam por formar uma espécie de comunidade, se pensamos no conceito discutido por Rodríguez Illera (2007).

Muitos educadores já perceberam o papel importante que cumprem os ambientes virtuais para a aprendizagem, seja pelo seu dinamismo, seja pela facilidade e rapidez do acesso à informação (seja ela confiável ou não), e, com isso, já se podem ver experiências muito exitosas que os utilizam como um recurso complementar à sala de aula, ou como uma peça importante para a construção conjunta do conhecimento e para a aprendizagem social. Atualmente temos fóruns de

discussão de profissionais que compartilham suas práticas, tiram dúvidas, procuram sugestões e relatam experiências bem-sucedidas. Um exemplo, que poderia ser classificado nos moldes de Riel e Polin (2004) como uma comunidade de prática, é o fórum de discussão de professores de espanhol "ELEBRASIL", do qual faço parte como professor de língua espanhola. Nesse espaço, profissionais do ensino dessa língua realizam toda a sorte de atividades descritas anteriormente, além de divulgarem eventos e congressos de língua espanhola.

Interessado nessas novas comunidades de aprendizagem, Stahl (2009) nos apresenta de um estudo realizado com alunos de matemática, universitários, que não se conheciam anteriormente, e que se encontram através de um *chat* para realizar tarefas matemáticas após havê-las realizado individualmente em papel. Em tal estudo, o autor evidencia que o sucesso da resolução das tarefas em grupo foi muito superior à resolução individual, realizada em papel, de cada um dos indivíduos pesquisados, o que em um primeiro olhar supõe que os alunos são melhores em grupo que individualmente e que aprenderam uns com os outros.

Stahl (2009) identificou nessas interações virtuais entre os estudantes dois comportamentos muito importantes para a construção do conhecimento em conjunto. Por um lado, o que chamou de "narrativa expositiva", que se caracteriza pela explicação, por parte de um dos membros aos demais, dos procedimentos executados por ele para chegar à resolução de uma tarefa na qual foi bem-sucedido. Por outro, o que chamou de "pesquisa exploratória", que pode ser visualizada quando os membros do grupo exploram juntos um tópico sobre o qual têm dúvidas. O texto de Stahl permite pensar no conhecimento construído a partir das interações e contribuições dos indivíduos vistos como sujeitos não individuais. Tal perspectiva vê cada contribuição dos membros (não importando se é a resposta certa ou equivocada) como uma "teoria" importante para a obtenção da resposta final, que depende dessas contribuições. No *chat* tudo é registrado e permanece por escrito, logo, é um grande avanço para a construção do conhecimento em conjunto, já que os "erros" individuais serviriam para os acertos coletivos. Tal ideia propicia pensar que o conhecimento desenvolvido em grupo se refere também à própria capacidade de trabalhar em grupo. Se o indivíduo a desenvolve, ele a levará a outro grupo, e se é capaz de levar essa experiência a outro contexto, ela foi aprendida.

Nesse mesmo estudo, o autor aponta que muitas das plataformas virtuais que têm como fim a aprendizagem não foram pensadas para o conhecimento conjunto, e sim para a cognição individual e para a transferência de representações de conteúdos mentais. O autor finaliza seu texto, apontando ainda alguns recursos que deveriam ser considerados pelos criadores de plataformas de aprendizagem em conjunto, entre eles estariam: persistência e visibilidade; referenciação dêitica; espaços virtuais; espaços pessoais e compartilhados; suporte computacional; acesso a ferramentas e recursos; possibilidade de abertura novos espaços e (sub)comunidades; permissão às sutilezas de

linguagem natural. Atualmente, muitos desses recursos já estão presentes em redes sociais populares como veremos mais adiante. Poderiam elas atuar como comunidades de aprendizagem?

Já Stahl (2011) traz contribuições para a análise da fala-em-interação ao criar uma espécie de equivalência dos seus princípios à interação via *chat*. Desta vez, o autor analisa um grupo de estudantes que resolvem problemas matemáticos a partir de um *chat* em um trabalho colaborativo. O encontro virtual dos estudantes tem o apoio de um monitor para assuntos técnicos, que os estimula a realizar determinados procedimentos quanto ao funcionamento do *chat*. Além disso, os estudantes podem abandonar a conversa quando assim o desejarem, como ocorre normalmente em redes sociais, buscando certa naturalidade para a aprendizagem ao tirá-la dos horários rígidos de uma sala de aula, por exemplo.

Através das interações via *chat* demonstradas por Stahl, é possível perceber o papel de incentivo de um membro a outro para a realização das tarefas, bem como a desistência de outros, que poderiam ter acesso às descobertas de seus colegas por meio de explicações de equações em uma *wiki*, explicação formulada pelos membros que a resolveram. Mais uma vez, ficou evidente através do texto que a aprendizagem não diz respeito apenas ao conteúdo, mas também à capacidade de interagir em grupos, de colaborar.

Os estudos de Stahl (2009; 2011) são muito importantes para a legitimação das comunidades virtuais como ambientes de aprendizagem, bem como o fórum de professores mencionado, mas ambos se direcionam a jovens universitários ou a profissionais, porém, é possível tratar de comunidades virtuais na escola regular com estudantes do Ensino Médio? É possível criar espaços virtuais que apoiem ou dinamizem a sala de aula na Educação Básica?

## 2 PLATAFORMAS VIRTUAIS EM CONTEXTO ESCOLAR

Já em contexto escolar, Hewitt (2004) analisa interações entre um grupo de alunos da escola regular visando à construção do conhecimento através de uma plataforma criada para esse fim, uma espécie de Fórum, o KBC[77]. O trabalho com o KBC requeria uma série de procedimentos sistemáticos controlados pelo professor. Inicialmente, os alunos deviam escolher, a partir de uma série de temas propostos dentro de um "conteúdo", no caso de "Biologia", algum tipo de problema a ser solucionado por meio de pesquisa, discussões e da publicação dessas em etiquetas criadas na plataforma. As etiquetas existentes determinavam o tipo de participação do aluno e entre elas estavam: *My theory, New Information, I need to understand*. As publicações dos alunos eram controladas pelo professor, não quanto ao conteúdo, ou seja, se uma teoria desenvolvida para explicar o fenômeno estudado estava certa ou errada, mas quanto à pertença dela à etiqueta correspondente. O professor, aquele que controlava as publicações, atuava como problematizador

[77] Knowledge Building Community

das teorias dos alunos e acabava por trazer o desequilíbrio às certezas dos estudantes, o que acabou por motivá-los a buscarem mais informações e a refletirem sobre o papel da "teoria", não mais vista como certeza absoluta. A experiência, que se assemelhava a um projeto de pesquisa na escola, era acompanhada de encontros presenciais sistemáticos com o professor, uma espécie de orientador.

O KBC pareceu ser uma excelente ferramenta para a construção não apenas do conhecimento em biologia, mas também para o desenvolvimento da aprendizagem em conjunto e para a legitimação do discurso do aluno, já que era ele quem deveria postar a "sua teoria" para a explicação dos fenômenos através das leituras realizadas, das interações com os demais colegas e com o professor, e das considerações que emanaram de todos esses procedimentos. A experiência exitosa era uma tarefa escolar com acompanhamento diário sistemático do professor, seja ele virtual ou presencial. Porém, o que fazer quando a escola não possui uma plataforma tão organizada ou um momento de acompanhamento como o do exemplo de Hewitt?

## 3 COMUNIDADES VIRTUAIS, CONTEXTO ESCOLAR E LÍNGUA ESPANHOLA

Sempre acreditando no potencial do espaço virtual para a aprendizagem e tendo um espaço muito reduzido de encontro com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública, 90 minutos semanais, antes mesmo da leitura das experiências relatadas por Hewitt (2004) e Stahl (2009; 2011), comecei a utilizar páginas do tipo *wiki* com meus estudantes de língua espanhola, visando dinamizar e multiplicar o acesso dos estudantes ao contato com a língua a ser aprendida e possibilitar que a aprendizagem social se estabelecesse entre aquela "comunidade" de estudantes com vivências comuns e compartilhadas. As páginas buscavam, além do trabalho extraclasse em língua espanhola, criar laços identitários para aquela comunidade de alunos (ver Retamar, 2011).

Nas páginas criadas por mim eram publicadas tarefas, textos, resumos, materiais auditivos, vídeos, além das próprias produções dos alunos. Cada aluno tinha seu usuário e sua senha e podia publicar os conteúdos em sua página *wiki* central que estava vinculada à página central administrada por mim, o professor. As páginas eram cheias de imagens e cor para chamar a atenção visual dos jovens, porém, por mais que as achassem interessantes e as elogiassem, as publicações dos estudantes eram escassas, muitas delas só ocorriam em sala de aula, ou após muita insistência de minha parte. Os estudantes, pelo pouco acesso da página fora de sala de aula, constantemente perdiam sua senha de acesso e com isso a fluência do trabalho ficava comprometida, já que a *wiki* não fazia parte da vida do estudante, tornando-se mais uma das obrigações da escola. Logo, a experiência de dois anos com páginas *wiki* (2011, 2012) não gerou os frutos esperados, talvez porque os laços da "comunidade" com esse ambiente virtual não fossem tão motivadores ou profundos, ou pela falta de sistematicidade de suas ferramentas que, a diferença do KBC de Hewitt (2004), não possuíam etiquetas ou não eram um trabalho diário dos estudantes. Dessa forma, era

necessário pensar em uma comunidade que não fosse um esforço para os discentes ou que não fosse alheia às suas vidas. Foi então que um aluno sugeriu: Por que não o Facebook?

Os estudantes já utilizavam o Facebook em sua vida cotidiana, todos estavam no Ensino Médio, e a rede em questão possuía e possui uma série de recursos, entre eles a criação de grupos secretos, que poderiam ser utilizados em sala de aula ou fora dela. Se revisarmos os conselhos para a criação de plataformas virtuais de aprendizagem em conjunto de Stahl (2009) percebemos que muitas das anotações do autor já se fazem presentes no Facebook, entre elas podemos citar: persistência e visibilidade – é possível criar grupos abertos ou fechados no Facebook com recursos diferentes das páginas pessoais dos usuários; referenciação dêitica – é possível fazer a busca de palavras em um grupo do Facebook, a busca demonstrará todas as vezes que a palavra foi usada em uma publicação; espaços virtuais; espaços pessoais e compartilhados - podemos ver aqui a página pessoal do usuário que está vinculada à página do grupo no Facebook; suporte computacional; acesso a ferramentas e recursos – nos grupos do Facebook é possível postar arquivos de texto (Pdf, Word, PowerPoint), imagens, vídeos, além de saber quantas e quais as pessoas do grupo visualizaram os arquivos e publicações, o que não ocorre em uma página pessoal na mesma rede; possibilidade de abertura novos espaços e (sub)comunidades; permissão às sutilezas de linguagem natural – talvez um dos recursos mais importantes para o contexto do trabalho com adolescentes, criar uma espaço formal "informal" de aprendizagem. Além desses pontos, é importante ressaltar ainda a familiaridade dos jovens com a rede social e o sentimento de pertença promovido pela mesma, o que reforça os vínculos da "comunidade" estabelecida, diferente do que ocorria com as páginas *wiki*. Então, por que não tentar?

## 4 FACEBOOK COMO APOIO À AULA DE ESPANHOL

Para a transição das páginas *wiki* ao Facebook, encontrei dois argumentos importantes: 1) o controle dos acessos que é possível ter na rede; 2) os alunos já serem usuários do Facebook, o que faria com que problemas como a perda de suas senhas e seus usuários não voltassem a acontecer, pois a rede já fazia parte da vida daquele aluno e não seria uma novidade "inventada" pela escola. Mas será que o Facebook poderia ser um recurso didático tão bem-sucedido quanto o que li nos relatos de Hewitt (2004)? Seria o Facebook capaz de organizar uma comunidade de aprendizagem de língua espanhola?

No início de 2013, meu primeiro ano com esses estudantes que começavam a ter aulas de língua espanhola no primeiro ano do Ensino Médio[78], fiz a sugestão de criarmos um grupo no Facebook chamado *español 1*, após a experiência já relatada com outros estudantes em 2012. Tal

[78] Na escola analisada, os alunos optam pela língua que estudarão em todo o Ensino Médio, logo a escolha pela língua espanhola já põe os estudantes em certo grau de afinidade, o que contribui para a categorização do grupo como uma comunidade.

sugestão, aceita pelos alunos, só foi feita após certificar-me de que todos os dezoito alunos da turma já possuíam um Facebook pessoal. O grupo virtual, que prefiro chamar de comunidade, já que estreita os laços entre estudantes que compartilhavam uma série de vivências, serviria de apoio às aulas de língua que ocorriam duas vezes na semana com 45 minutos de duração cada aula. Usaríamos o grupo/comunidade para lembrar de tarefas a serem entregues, publicar materiais interessantes em espanhol, realizar tarefas, fazer consultas sobre dúvidas, ou seja, para atitudes comuns a quem está interessado em aprender, no nosso caso: língua espanhola.

Acordamos ainda no primeiro encontro que as publicações no grupo/comunidade seriam feitas em língua espanhola, e que antes de publicar os alunos poderiam consultar o livro texto, ou mesmo a Internet. Chegamos à conclusão de que, por mais que alguém não soubesse escrever algo em espanhol, todos aprenderiam em conjunto, já que as publicações ficariam visíveis a todos e, como vemos em Stahl (2009; 2011) e Hewitt (2004), até os equívocos são passos fundamentais para a construção conjunta do conhecimento. As correções das tarefas ocorreriam em mensagem privada, recurso do Facebook, se o aluno não quisesse ficar exposto diante dos demais, o que realmente foi feito na prática.

Nas primeiras aulas de língua espanhola, os 18 estudantes aprenderiam a cumprimentar, a apresentar-se em espanhol, a falar um pouco de si mesmos e, nesse contexto, surgiu a oportunidade de inaugurarmos nosso grupo/comunidade virtual, afinal, nada mais corriqueiro em uma rede que se apresentar por escrito. Em aula realizamos algumas tarefas preparatórias e fizemos a leitura de pequenos textos de apresentações virtuais em espanhol trazidos por mim. Em casa os alunos deveriam publicar suas apresentações no grupo *español 1*. Cada aluno escolheria um modelo e falaria aquilo que julgasse interessante sobre si mesmo. No excerto 1[79], abaixo, disponho algumas das apresentações publicadas no grupo. As mensagens estão dispostas tal como apareceram e as correções foram feitas individualmente a cada aluno por mensagem privada como consta em negrito. Podemos notar ainda que todas as publicações foram vistas por todos os alunos (após cada publicação o próprio Facebook avisa: *vista por todos*). As mensagens aparecem na ordem de publicação como podemos ver pela data:

**Excerto 1: Presentación**

**Alumno[80] 1:** Presentación: Hola. Me llamo Joaquín, tengo 13 años, vivo en Porto Alegre, pero soy de Cabanha. Estudo en aquí hasta los 3 años y yo prefiro animales lo que las personas.
**2 de mayo de 2013 a la(s) 20:48**
**Vista por todos**

[79] Os nomes dos alunos, bem como de suas cidades e escolas de origem foram substituídos por pseudônimos para preservar as suas identidades.
[80] Optei por manter o nome "alumno"/ "profesor;" (em espanhol) ao invés de "aluno"/professor (português) nos excertos, diferentemente do que ocorre no corpo do artigo

**Profesor: Corregido por mensaje**

**Alumno 2:** Hola. Me llamo María y tengo quince años. Soy brasileña y vivo en Porto Alegre. Yo soy estudiante del Colegio, pero estudié en el Colegio Anita. A mí me gusta los animales, especialmente los perros.
**2 de mayo de 2013 a la(s) 21:28**
**Vista por todos**
**Profesor: corregido por mensaje**

**Alumno 3:** Hola. Me llamo Pedro, tengo 17 años, vivo en Guaíra, pero soy de Porto Alegre. Estudo en Colégio hasta los 4 años y yo prefiro las personas.
**2 de mayo de 2013 a la(s) 21:39**
**Vista por todos**
**Profesor: corregido por mensaje**

**Alumno 4:** Hola. Me llamo Juana, mi apellido es Martínez, tengo catorce años. Naci en Porto Alegre, pero vivo en Jacinto. Es mi primero año en Colegio, pero estudié en Marista. Tengo dos hermanos, un chico y una chica.
**2 de mayo de 2013 a la(s) 21:58**
**Vista por todos**
**Profesor: corregido por mensaje**

**Alumno 5:** Hola, me llamo Marcus, soy brasileña y vivo en Porto Alegre. Tengo catorce años. Soy estudiante del Colegió, és myo quinto año en el colegió. Tengo dos hermanas. Brasil és un país muy alegre, és él país del fútbol. Sí alguien está interesado en hablar conmigo, mándame un correo.
**2 de mayo de 2013 a la(s) 22:31**
**Vista por todos**
**Profesor: corregido por mensaje**

**Alumno 6:** Hola, me llamo Antonio, soy brasileño y vivo en Porto Alegre. Tengo catorce años. Soy estudiante del Colegió,és myo tercero año en el colegió. Tengo un hermano e una hermana, más viejo. Tengo dos perros, Olivio e Tiny.
**2 de mayo de 2013 a la(s) 22:55 cerca de Porto Alegre**
**Vista por todos**
**Profesor: corregido por mensaje**

**Alumno 7:** Tardó, pero publicado.
Hola, me llamo Juan, soy brasileño y vivo en Porto Alegre. Tengo quince años. Soy estudiante del Colegió. Vivo com my madre e my padre. Me gusta jugar Baloncesto y Voleibol.
**4 de mayo de 2013 a la(s) 14:26 cerca de Porto Alegre**
**Vista por todos**
**Professor: corregido por mensaje**

---

**Alumno 8:** Maestro, Yo estoy mucho enferma por lo tanto yo no pude enviar martes, miércoles, jueves y viernes. Pero ahora estoy mejor entonces...
Presentación:
Hola, me llamo Sonia y tengo catorce años. Soy brasileña y vivo en Jacinto. Tengo dos hermanas, Alana e Anitaa. Soy estudiante del Colégio y es mi quinto año en esta escuela, pero hasta el cuarto grado yo estudié en el Santa. Tengo dos perros, Deco y Guriza. Yo amo animes, por ejemplo, "Hotarubi no Mori e", "Kaichou wa Maid-sama!", Nana", "Kaleido Star" y "Ano Hi Mita Hana no Namae wo Bokutachi wa Mada Shiranai." mejor conocido como Ano Hana, (Yo lloré mucho en todos ellos).
**4 de mayo de 2013 a la(s) 20:15**
**Vista por todos**
**Profesor: ¡Qué te mejores!**
**Profesor: corregido por mensaje**

**Alumno 9:** Hola. Me llamo Gustavo, soy brasileño y tengo cuatorce años, soy estudiante de colegio. Tengo un hermano, yo vivo en Jacinto y si alguien está interesado a hablar conmigo, mándame um coreio.

---

**6 de mayo de 2013 a la(s) 17:54**
**Vista por todos**

**Profesor: corregido por mensaje**

Como notamos, os alunos que publicaram, consultaram a publicação do colega anterior, visto que não havia uma direção fechada de que dados deveriam constar na apresentação. Cada aluno postou aquilo que achava interessante sobre si e ao mesmo tempo interagiu com o colega que publicou antes dele, reforçando os laços da comunidade e o espírito de grupo. Podemos verificar tal observação se comparamos as publicações dos alunos 1, 2 e 3. A aluna 1, primeira a publicar mencionou sua afeição aos animais, o que foi importante para a aluna 2 que também fez essa observação. O aluno 3, por sua vez, ainda que não houvesse perguntas relativas à sua preferência entre animais ou pessoas, decidiu responder às outras alunas dizendo que preferia pessoas. A frase fica sem sentido se a analisamos separadamente sem os dois depoimentos anteriores, mas no contato com as apresentações de 1 e 2, entendemos que o aluno 3 está respondendo a uma espécie de provocação feita por elas ao manifestar que prefere pessoas a animais. Já a aluna 4 decidiu também falar das experiências escolares anteriores como os demais, e optou por falar de sua família. O aluno 5 apresentou inclusive algo de seu país, como se falasse com estrangeiros, para ele foi relevante falar do Brasil, país onde mora, em uma apresentação. O aluno 6 falou de seus gostos pessoais, e os alunos 7 e 8 inicialmente se desculparam pela demora de suas publicações, o que pode ser visto pela diferença de datas em relação aos demais. A aluna 8 deu um panorama de suas atividades preferidas com experiências muito pessoais, enquanto o aluno 9 voltou a uma apresentação simples. Como referido, todas as apresentações foram corrigidas por mim por mensagem privada e retomadas em sala de aula. A atividade cumpriu com seus objetivos, já que promoveu a participação e a interação do grupo em língua espanhola, e a comunidade virtual foi inaugurada.

Vejamos outro exemplo. Para trabalhar o vocabulário das profissões, sugeri que os alunos trouxessem de casa a roupa do profissional que gostariam de ser no futuro. Em aula vestiram essas roupas e procuraram o nome da profissão em espanhol. O nome foi copiado em uma etiqueta colada na "fantasia" do aluno e cada um deles foi fotografado individualmente por mim. As fotografias foram postadas no grupo virtual secreti e posteriormente cada aluno deveria publicar, em casa, a rotina de um dia desse profissional. Novamente as correções foram feitas por mensagem privada. Antes dessa atividade, em aula, foram trabalhadas as horas, dias da semana, verbos de rotina e foi publicado um vídeo em espanhol de cada conteúdo no grupo. Tais materiais serviram de referência para a escrita do dia do profissional pelo aluno. Contudo, ainda que todos estivessem muito envolvidos na atividade, tive que, como professor, motivar os alunos a publicarem suas rotinas, já que muitos "esqueciam" e só lembravam quando estavam em aula. Tal papel de membro motivador também esteve presente nos artigos de Stahl (2011) e Hewitt (2004). No primeiro autor, as

provocações ou incentivos foram desencadeados por monitores ou pelos próprios estudantes e, no segundo, pelo professor orientador e pelos próprios alunos por meio das etiquetas de publicação.

No decorrer do ano, o grupo virtual *español 1* passou a ser uma espécie de comunicação, formal e informal ao mesmo tempo, daquela comunidade de 19 pessoas, contado o professor. Houve um espaço grande para as *"*sutilezas da linguagem natural*"* à qual se refere Stahl (2009, p.72) e pudemos inclusive fazer brincadeiras em espanhol. Vejamos o excerto 2 abaixo, que foi iniciado por mim um dia antes da aula de espanhol, com o fim de motivar os alunos:

**Excerto 2: Provocación del profesor**
**Pofesor:**

alumn@: _ ¡Qué felicidad! Mañana hay la mejor clase del mundo
Profe: _ ¿Cuál?
alumn@: _ ¡la clase de español!

**Indicações do Facebook**
12 de septiembre de 2013 a la(s) 21:05
**Vista por todos**
**A ti, alumno 1, alumno 2, alumno 3 y 4 personas más les gusta esto.**

**Aluno 4:** me alegro mucho
12 de septiembre de 2013 a la(s) 21:06

**Alumno 3:** Vamos hacer perguntas sobre...?
12 de septiembre de 2013 a la(s) 21:34 a través de celular · Me gusta

**Profesor**: Sobre lo que quieran...la escuela, la rutina, la ciudad, las edades...
12 de septiembre de 2013 a la(s) 21:36 · Me gusta · 1

**Profesor**: Pero, en español, ¡ por favor!!!
12 de septiembre de 2013 a la(s) 21:36 · Me gusta · 1

**Alumno 3:** No, vamos hablar portugues con personas que hablan español!
12 de septiembre de 2013 a la(s) 21:38 a través de celular ·

**Aluno 3**: Akspoakspo
12 de septiembre de 2013 a la(s) 21:38 a través de celular ·

**Profesor:** ¡ NOOOOOO!!! Solo español
12 de septiembre de 2013 a la(s) 21:40 · Me gusta · 1

**Alumno 3:** Hahahahaha
12 de septiembre de 2013 a la(s) 21:41 a través de celular ·

**Alumno 5:** Yo hablo enpañol muy bien, entónces yo hago las preguntas
12 de septiembre de 2013 a la(s) 22:08 · Ya no me gusta · 3

**Alumno 5:** hahahhaa

No trecho em questão os alunos respondem prontamente à provocação do professor indicando "me gusta" (ferramenta do facebook para demonstrar satisfação) na publicação. Mais adiante um dos alunos utiliza uma fórmula usada frequentemente por mim em aula "me alegro mucho" e no decorrer das manifestações surge um novo tópico e uma nova provocação motivadora do diálogo em espanhol entre professor e alunos, o fato de que na próxima aula os alunos

receberiam na sala de aula a visita de alunos intercambistas da Argentina. Havia dito aos alunos em publicação anterior do grupo (excerto 3) que deviam estar preparados para fazer perguntas aos estudantes, e surge uma dúvida de uma das alunas: que tipo de perguntas? Respondo e provoco os alunos dizendo que as perguntas devem ser feitas em espanhol e os mesmos aceitam o convite ao diálogo informal, assumem minha provocação sem estranhamento e passam a responder em espanhol como se estivéssemos em um *chat*. O aluno 5 encerra o debate ironicamente dizendo que, como ele sabe muito espanhol, ele fará as perguntas. Há, como podemos ver. uma interação real, descontraída em que todos estão tentando falar espanhol, o que seria impossível se tratássemos de uma página *wiki*. Logo, é possível observar através dos exemplos que o Facebook funcionou para a construção do conhecimento em espanhol quando foi usado de forma previsível, ou seja, quando as funções de uma "rede social" foram cumpridas e o ambiente descontraído de uma interação real foi preservado. No momento do diálogo os alunos não estavam criando uma situação fictícia de sala de aula, estavam agindo sobre provocações reais utilizando a língua espanhola como código dessa interação no aqui e agora em que ela se desenvolvia. O interessante é que a aluna que fala sobre as "perguntas" a serem feitas, não está respondendo a esta postagem, senão à postagem anterior (excerto 3). Porém na interação virtual há certo clima de conversa cruzada que acaba dando certo, porque textualmente fomos os envolvidos capazes de reconstruir a espécie "par adjacente" que se estabeleceu entre as duas publicações[81]:

**Excerto 3: Preguntas a los argentinos**

**Profesor:**
Hola chic@s: Mañana podemos preparar algunas preguntas en español para hacerles a los chicos argentinos... ¿Qué les parece? Tenemos que aprovecharlos...
**12 de septiembre de 2013 a la(s) 20:56**
• **Vista por todos**
A alumna 1 y a alumna 2 les gusta esto.
• **alumno 3:** cuál es su nombre es una…
**12 de septiembre de 2013 a la(s) 21:15**
**Profesor:** De acuerdo, pero recuerden que "su" es para usted...
**12 de septiembre de 2013 a la(s) 21:16**

No próximo excerto a ser examinado, eu publico um curta-metragem argentino chamado "Sueños"[82] com legendas em espanhol com a intenção de estabelecer uma interação real O curta-metragem vem seguido da pergunta que faço: *¿Qué les parece la película? ¿Les gusta?*

Vejamos as interações virtuais surgidas a partir da publicação:

[81] Podemos ver pelas datas das publicações que o excerto 3 foi publicado no grupo antes do excerto 2.
[82] Disponível no youtube em: http://www.youtube.com/watch?v=0udJVDyC0M4.

**Excerto 4: La película**
**•Vista por todos**
**A alumna 1 y alumna 2 les gusta esto**.

• **alumno 3:** La película me gusta, porque da una lección de vida, es muy bonita, el vendedor de sueños es una persona muy inteligente y su abuela también. Por eso me gusta.

• **alumna 4:** También me gustó la película, porque nos hace pensar y el hombre a pesar de todo parece muy emocionado.

•**alumna 5:** Me gustó mucho esta película, porque muestra que tenemos que creer en algo y tener fe en que se hará realidad,

•**alumna 6:** También me gustó la película. Creo como ustedes. Una lección vida. Muy bella historia. El vendedor de sueños es un ejemplo de un ser humano especial.

•**alumno 7:** A mi tanbiem me gusta la pelicula como nosotros pero me confunde un poco.

• **Profesor:** ¿Por qué alumno 7?

•**alumno 7:** yo pienso que fue todo muy confuso.

•**alumno 8:** A mí me gusta la película, me passó una mensaje de que soñar jamas es tarde. E que tenemos que soñar a todo el tempo para que podamos alcanzar nuestros objetivos.

•**alumna 9:** A mi me gusto la película, tambien me paso una mensaje de que soñar hace bien. Me identifiqué con el sentimiento cuando caminó suela por las calles miro las personalidades amargas. Yo esperarava otra respuesta de nene al hombre, pero emocionante. muy lindo!!

• **alumno 10:** A mi me gusto tambien, es muy buena. Pero no me passó ninguna mensaje. Sólo me gusto.

• **alumna 11:** A mí tambien, porque paso una mensaje que tenemos que creer, sonar y tener fe, para alcanzar nuestros objetivos. ^^

Aqui novamente podemos perceber que a publicação foi vista por todos os membros e que eles interagem entre si, já que após o primeiro comentário, os demais quase sempre utilizam a palavras "también" e respondem à pergunta feita por mim acrescentando detalhes não solicitados, ou seja, se o filme passou alguma mensagem. São assim os depoimentos dos alunos 8 e 9, que são rebatidos pelo do aluno 10, que diz que gostou do filme, mas que o mesmo não lhe passou mensagem nenhuma. É importante ressaltar que a pergunta feita por mim era simples, só queria saber se os alunos haviam gostado do curta, em nenhum momento a palavra "mensagem" apareceu em meu texto, porém, como a perspectiva considerada é a dos participantes, os acordos acontecem na própria interação e não na instrução da questão. Os estudantes acharam relevante falar mais coisas do que simplesmente "gosto" ou "não gosto" e tornaram relevante a "mensagem", ou "lição de vida" nas palavras do aluno 1, do filme uns aos outros como se fosse um novo elemento a ser considerado. Tal interação demonstra o engajamento dos estudantes à proposta feita pelo professor e ao filme visto, o que está de acordo com a proposta pedagógica do uso do Facebook para a aula de línguas a qual me dispunha. Com base nos excertos selecionados é possível entender que o Facebook possibilitou uma interação real com o uso da língua meta, ao passo que também permitiu que os estudantes, fora da sala de aula, pudessem ter contato com a língua espanhola e contatos entre eles a partir do ambiente virtual, o que também cumpre com os objetivos de uso para a aprendizagem que eu tinha desde o início da proposta.

Contudo, também pude observar ao longo do ano que o êxito das tarefas apresentadas não foi sempre constante, já que nem todas as "provocações" do professor na comunidade virtual foram

aceitas pelos estudantes. Como já mencionado, no mês de setembro a escola em questão recebeu a visita de sete alunos intercambistas da Argentina, que passariam um mês na instituição. Aproveitando o mês de setembro, mês dos feriados regionais e os laços que unem o sul do Brasil e a Argentina, propus uma aula sobre *Martín Fierro*, personagem imortal da literatura argentina, que é importante para a construção da figura do gaúcho além das fronteiras do país. Na comunidade *español 1* dispus alguns vídeos e informações sobre o livro e o personagem, e os estudantes deveriam pesquisar sobre o tema para discuti-lo e fazer perguntas aos alunos argentinos que haviam acabado de lê-lo em sua escola. Entretanto, diferentemente do que ocorreu nos excertos de interações anteriormente dispostas, desta vez não houve participação dos estudantes, ainda que pudesse ver que a publicação havia sido vista por todos. Tal episódio, assim como outros semelhantes e não relatados, levou-me a uma reflexão importante: quando a provocação/motivação à tarefa se assemelha às tarefas escolares ela não é aceita, porque passa a ser uma tarefa mais para o estudante do Ensino Médio que não se identifica com ela ou não a identifica como função de uma rede social. Dessa forma, pude perceber que, de acordo com a provocação feita, havia respostas imediatas ou nenhuma resposta, o que demonstra que, como já dito, o Facebook faz parte da vida da maioria dos estudantes com o fim de interagir de maneira previsível para uma rede social, e, quando é usado de forma semelhante à da escola (mais uma tarefa), a comunidade perde sua naturalidade, o que desmotiva os estudantes a engajar-se.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as leituras de textos como Stahl (2009; 2011) e Hewitt (2004), pude refletir sobre a importância dos ambientes virtuais para a construção do conhecimento em comunidades. Em Stahl (2009; 2011) uma interação via chat foi capaz de estabelecer o contato entre um grupo virtual, e as negociações entre os membros desse grupo ocorreram visando a resolução de problemas matemáticos. Em Hewitt (2004), uma plataforma de construção de conhecimento, o KBC, despertou o espírito investigativo de estudantes sobre temas da Biologia com a condução/orientação de um professor em encontros presenciais. Contudo, em ambas as experiências, o que estava em jogo, ainda que permeado pela linguagem, era a construção de conhecimento em matemática e biologia, embora em ambas as experiências não sejam apenas estes os conhecimentos com os quais os participantes tiveram contato, pois puderam, a partir de suas interações, desenvolver melhor sua capacidade de trabalhar em grupo.

Contudo, quando o que está em jogo é a linguagem, nos colocamos em um lugar bastante diferente, porque as atividades das plataformas ou ambientes virtuais criados para esse fim não podem ser apenas metalinguísticas, visto que a língua precisa de um uso real, de uma materialidade. Por meio dos excertos analisados, podemos notar que o Facebook teve uma aceitação muito grande entre os estudantes, pois não lhes era algo estranho ou obrigado pela escola. Foi uma espécie de ambiente

complementar formal/informal que trouxe a vida do aluno para a escola e reforçou os laços de comunidade ao uni-los como grupo virtual com experiências comuns, uma comunidade de jovens que estuda espanhol na escola X. A cada tarefa proposta no grupo/comunidade do Facebook, os alunos tinham um modelo mínimo e uma espécie de desafio/provocação, aos quais seguiam de acordo com aquilo que era tornado relevante por eles por meio de suas próprias publicações feitas em língua espanhola. No caso de Hewitt (2004), o uso do KBC fazia parte da atividade formal da sala de aula, porém na aula de língua espanhola o Facebook foi um complemento à aula com um apelo um pouco diferente: criar situações reais do uso da linguagem. Assim, é possível dizer que os alunos participaram no Facebook com fins de aprendizagem sem sequer talvez terem percebido que o fim do uso da rede era também esse, posto que na maioria das vezes as publicações pareciam fugir de uma mera obrigação escolar, o que podemos ver pelos detalhes e opções feitas pelos estudantes ao publicar. Da mesma forma, podemos perceber que os alunos valorizaram o recurso por sua adequação ao gênero "rede social", fazendo inclusive brincadeiras ao usar a língua espanhola que fugiam do *script* "tarefa", como podemos ver nos excertos 2 e 3, onde os alunos publicaram por livre e espontânea vontade usando a língua meta. Contudo, da mesma forma foi possível perceber que os estudantes estiveram orientados para as atividades do Facebook em alguns momentos, porém não em todos, ou seja, quando o "desafio" apresentado lhes interessava participavam, fato que não ocorreu, por exemplo, no chamado com Martín Fierro.

Assim, o Facebook através da experiência realizada mostrou-se eficiente como recurso de apoio à sala de aula de língua espanhola devido à sua riqueza de recursos quando falamos da modalidade "grupo", muitos deles coincidentes com os já apontados como necessários para a elaboração de plataforma de construção de conhecimento por Stahl (2009). A rede também cumpriu com os objetivos do professor, pois dinamizou a aula de língua e foi um ambiente a mais em que os estudantes puderam consultar materiais em língua espanhola e praticar a escrita, interagindo de maneira real em espanhol. Não obstante, é importante para o uso efetivo do Facebook como complemento da sala de aula que o professor acompanhe as publicações e esteja em constante controle de quantos e quais alunos consultaram o grupo, visto que se não há participação, o grupo perde sua função "rede social", o elo entre os membros virtualmente se desfaz, e a rede passa a ser uma obrigação mais da escola, o que ao invés de um ganho, seria um obstáculo para o trabalho com adolescentes do Ensino Médio.

Foi possível perceber ademais que os acordos iniciais feitos com o professor no início do ano foram mantidos, mas que as instruções dadas pelo professor em cada tarefa/provocação/desafio postados no grupo virtual eram transformadas muitas vezes na hora da interação que criava novas regras no aqui-e-agora do diálogo virtual. Logo, entendo que o Facebook é uma ferramenta importante para a aprendizagem quando o que está em jogo é a linguagem por ser uma rede com esse fim, ou seja, o uso da linguagem e a prática da interação. A partir dos excertos dispostos e

analisados, podemos afirmar que o Facebook foi capaz de organizar esta comunidade específica de prática e de construção de conhecimento por ter como base o uso da linguagem, pressuposto fundamental de uma rede social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ARAGÓN SÁNCHEZ. E. Facebook te ha agregado como amigo. **Cosmoplitik – Revista Eletrónica al servicio de la comunidad global**. Disponível na Intermet em:<http://www.cosmopolitik.com/articulos/Revista_7/Articulos/ErendiraAragonSanchez_foro.pdf >. Acesso em 10/12/2013, s/d.

GROS SALVAT, B. Las comunidades virtuales para la formación permanente del profesorado. **REIRE – Revista d'Innovació i Recerca en Educació**. 1, Nov, p. 1-10, 2008.

HEWITT, J. An exploration of community in a knowledge forum classroom: An activity system analysis. BARAB, S.; KLING, R.; GRA.Y, J (Orgs.), **Designing for virtual communities in the service of learning**. Cambridge MA: Cambridge University Press, p. 210-238, 2004.POCHON-BERGER, E. A participant's perspective on tasks: from task instruction, through pre-task planning, to task accomplishment. **Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)**, n. 5, p.71-90, 2011.

RETAMAR, H. J. C. **Site (Página wiki) de trabalho da disciplina de Língua espanhola.** Disponível em: http://110yelcastellano.pbworks.com, 2011. Acesso em:15/10/2013

_____, Língua(s), Espaço(s) na Escola e Plurilinguismo: um desafio para este milênio. **VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas.** Porto Alegre: UFRGS, p. 189-194, 2013.

RIEL, M.; POLIN, L. Models of community learning and online learning in communities. BARAB, S.; KLING, R.; GRAY, J. (Orgs.). **Designing for virtual communities in the service of learning**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 16-50. 2004.

RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. **Sísifo - revista de ciências da educação**. n.3, mai/ago, p. 117-124, 2007.

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; GARGIULO, H. O CEPI como ação de política linguística para o intercâmbio acadêmico. **VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas,** 2013, Porto Alegre : UFRGS, p. 107-112, p.2013.

STAHL, G. From Individual representations to group cognition. STAHL, G. (Org.), **Studying virtual Math teams**. New York: Springer, p. 57-82, 2009.

Stahl, G. How a virtual math team structured its problem solving. Paper presented at the **international conference on Computer-Supported Collaborative Learning**. Hong Kong, China. Disponível em < http://GerryStahl.net/pub/cscl2011stahl.pdf>, <http://youtu.be/0Dg02YQCQIE>, p. 256-263, 2011. Acesso em: 12/09/2013

# *FACEBOOK.COM/MERECESIM*: "EU" QUE FALA PARA "TU"

# *FACEBOOK.COM/MERECESIM*: "I" WHO ADDRESS TO "YOU"

Ana Paula Vieira de Andrade Assumpção (UCPel/LEAD)
Luciane Botelho Martins (FURG/UCPel/LEAD)

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com Pêcheux (1997), o discurso não é necessariamente uma transmissão de informação, mas um efeito de sentido entre os sujeitos. Para o teórico, todo o processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias que funcionam para designar o lugar tanto do sujeito locutor quanto do sujeito interlocutor. Esse lugar que o sujeito ocupa tem relação com os efeitos de sentido produzidos pelo/no discurso. Cabe, então, perguntarmos que lugar é esse e como o sujeito e sentido se relacionam.

Para entendermos os procedimentos metodológicos aplicados nesta pesquisa sobre funcionamento discursivo de enunciados materializado no discurso de uma página do *Facebook*, é necessário fundamentar noções da Análise do Discurso de tradição pêcheuxtiana a respeito desse funcionamento.

## ANÁLISE DO DISCURSO (AD)

A Análise de Discurso surgiu nos anos sessenta e teve como precursor o filósofo Michel Pêcheux. Ela se ocupa em articular a materialidade linguística e o histórico-social atravessados pela teoria psicanalítica do sujeito, trabalhando a noção de discurso.

Para a AD, o discurso é efeito de sentido entre sujeitos simbólicos e históricos (locutores) afetados por sua memória discursiva (o interdiscurso). O sujeito da análise do discurso não é o sujeito empírico, pois "O enunciador e o destinatário, enquanto sujeitos, são pontos da relação de interlocução, indicando diferentes posições sujeito". (ORLANDI, 2010, p. 15). Isso se dá no que chamamos formações imaginárias: a imagem que o sujeito faz dele mesmo, do outro e do objeto do discurso.

Nesse jogo imaginário, temos o mecanismo da antecipação, que é o sujeito colocar-se no lugar de seu interlocutor e antecipar-lhe a resposta. Ela é a grande responsável pela argumentação, pois o sujeito organizará seu discurso de uma determinada forma visando aos efeitos que pensa produzir no interlocutor.

Além da antecipação, temos também a relação de sentidos e a relação de forças. Esta é a sustentação do poder de diferentes lugares de posições-sujeito; aquela, a relação do que dizemos com outros dizeres: "um discurso aponta para outros" (ORLANDI, 2013, p. 39). Esses mecanismos são encontrados nas práticas discursivas dos usuários do *Facebook*, porque a linguagem, como modo de produção social, é determinada pelas posições ideológicas que, por sua vez, determinam o

processo de significação do discurso. Para que se produza o dizer, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. É a língua (materialidade do discurso) e a ideologia que afetam a constituição do sujeito e do sentido. Nos sites de redes sociais, como no caso do *Facebook* aqui estudado, dá-se essa produção de sentidos e de sujeitos através da interação à distância.

Portanto, interessa-nos analisar o funcionamento discursivo de enunciados com o propósito de compreender o processo de construção de sentidos nos discursos do sujeito/autor e sujeito/usuário e identificar as estratégias discursivas empregadas por esses sujeitos.

Como nosso lugar empírico é o *Facebook*, desenvolveremos conceitos relacionados à Comunicação Mediada pelo Computador (CMC).

*FACEBOOK* – UM LUGAR DE MATERIALIZAÇÃO DO DISCURSO

O *Facebook*[83] tornou-se um site de rede social com um grande número de usuários e o Brasil é considerado um dos países com mais acesso à plataforma diariamente.[84] Devido a esse crescente tráfego, em que qualquer um pode se inserir, e à visibilidade entre laços sociais[85] estabelecidos por usuários[86], o *Facebook* passou a ser utilizado não só para interação, mas também como uma importante ferramenta para a difusão de informações e negócios, já que a interação é expressiva, rápida e propagável.

Cada atividade realizada no *Facebook* é registrada na *TimeLine* e amigos conhecidos ou amigos de amigos podem ter acesso ao que outro está pensando, fazendo e "curtindo":

> Conforme o indivíduo publica fotos, vídeos, comenta em alguma *fanpage*[87], curte e adiciona qualquer elemento ao seu perfil, a *TimeLine* dispõe, no lado direito da tela, a ordem do acontecimento dos fatos. Também há a possibilidade de assinar o *feed* de notícias de outros usuários, mesmo que não façam parte da rede de amigos daquele indivíduo (SCHINESTSCK, 2013, p.34-35)

Praticamente tudo o que se faz no *Facebook* fica visível. De acordo com Recuero (2013), quanto mais visíveis estão as mensagens publicadas pelos usuários, mais capazes são de ser buscadas, respondidas, retrucadas e reproduzidas. É claro que esse ambiente favorece uma sensação de liberdade: a falsa impressão de que tudo se pode. Essa falsa impressão se configura em alguns discursos de usuários e de *fanpages* (comunidades):

---

[83] http://www.facebook.com

[84] http://www.meioemensagem.com.br/home/midia/noticias/2014/08/22/Facebook-tem-89-milhoes-de-usuarios-no-Brasil.html

[85] O laço social é composto pelas relações sociais, que são compostas pela interação. (RECUERO, 2011, p. 43)

[86] Os usuários são conceituados como atores que são o primeiro elemento da rede social. Trata-se das pessoas envolvidas na rede que se analisa. Como parte do sistema, os atores atuam de forma a moldar as estruturas sociais, através da interação e da constituição de laços sociais. (RECUERO, p.30-31). Como a análise situa-se no campo da Análise do Discurso, não empregaremos o termo "atores" por ser proveniente de um outro espaço teórico, mas sim "sujeitos usuários".

[87] *Fanpage* é uma interface específica usada para a divulgação de uma empresa, banda etc. Podem ser aprimoradas com aplicativos que ajudem o administrador a se comunicar e interagir com o seu público e adquirir novos usuários por recomendações de amigos, históricos dos Feeds de notícias, eventos do Facebook.

> Quanto mais distante o ator se sente dos demais participantes da conversação, menor é seu compromisso, logo, maior a chance de que este cometa um ato de atentado à face[88] contra outro. Por isso, a conversação em rede é um espaço frutuoso para a emergência de discussões inflamadas, discursos agressivos e ofensivos e mesmo, pela propagação da violência. (RECUERO, 2013, p.9)

Com isso, esses discursos agressivos, ofensivos, preconceituosos se dão, muitas vezes, através de *memes*, dinâmica social que é passado de pessoa a pessoa através da imitação, e, consequentemente, geram padrões de comportamento. Para a autora, as ações de usuários em compartilhar, comentar e curtir tipos de discursos como esses e a busca da sedimentação do capital social[89] podem fazer emergir o conflito e, inconscientemente, o *trolling*[90].

É através desse ambiente que iremos interpretar o funcionamento discursivo de enunciados produzidos pelo sujeito-autor da *fanpage* "O melhor das feministas" (https://www.facebook.com/merecesim) e o sujeito-usuário. É claro que não poderemos desconsiderar a linguagem não verbal (imagem) das postagens feitas pela *fanpage* selecionada, pois a formulação da imagem também é um gesto de interpretação que faz circular significados, efeito de sentidos determinado sócio-historicamente.

Para tanto, torna-se importante compreender os motivos que levaram a escolha dessa página (*fanpage*). Uma usuária jovem compartilhou uma postagem que tinha a imagem de uma mulher fazendo sinal com o polegar, uma espécie de ok, e, no próprio corpo, num processo de personificação, já que ali é o corpo que fala, que tem voz, que propaga o discurso, o "corpodiscurso" de Orlandi (2012), havia a sequência discursiva "Depósito de porra" (#Deposito de porra). O que causou estranhamento não foi a imagem de uma mulher com esses dizeres numa página que se intitula "O melhor das feministas". O que provocou inquietação foi o sorriso estampado no rosto e a língua de fora, uma espécie de careta. Qual seria o efeito de sentido desse discurso que articula imagem e enunciado verbal? É a negação de um pré-construído de que a mulher é uma propriedade do homem, isto é, oposição do que foi construído anteriormente, ao "sempre-já-aí" (Pêcheux, 1995), sobre a mulher? O que significa "O melhor das feministas"? Uma legitimação a favor do movimento?

Assim que esse espaço virtual é acessado, percebemos que este é curtido por 2114 usuários[91], a maioria jovens entre 18 e 24 anos, e não há nenhuma descrição do que se trata a *fanpage*. Retomamos, então, as perguntas: o que significa "O melhor das feministas"? Será uma legitimação a favor do movimento? Como podemos entender a relação da postagem "Depósito de p..." com o nome da página "O melhor das feministas"? Um discurso produz o melhor, parafraseando, um apreço às feministas, uma legitimação à batalha, à luta, à libertação, e o outro

[88] Para a autora, a noção de face remete às impressões que são projetadas pelos atores e que constituem também a visão de quem é o ator e o modo como os outros o percebem.
[89] Capital social é constituído de valores negociados na estrutura de grupos sociais.
[90] Através da diversão pessoal ou coletiva, é o ato de desestabilizar um sujeito.
[91] Informação coletada no dia 9 de setembro de 2014.

configura a mulher como um depósito, um sujeito que é tratado como um objeto de despejo masculino. Os discursos não se encaixam.

Só se toma conhecimento do teor quando percorremos as postagens e verificamos que é a partir das relações e práticas discursivas que são estabelecidos as posições-sujeito e os efeitos de sentido. Essas relações e práticas discursivas apontam para um discurso irônico tanto nas postagens como no próprio nome da página.

A ironia, segundo Orlandi (1983), constitui estados de mundo, ela se estabelece na relação entre locutor, interlocutor e texto, quando pensamos nos processos de significação. Com isso, a ironia afirma o diferente, a instituição do novo, a polissemia. Através dessa criatividade regida pelo processo polissêmico, teremos o inusitado, uma ruptura, um outro sentido de "O melhor das feministas": o melhor torna-se o pior, o pior das feministas. O discurso irônico que articula a sequência discursiva "Depósito de p..." e a imagem da mulher na postagem não faz uma crítica ao homem em relação à mulher, faz uma crítica à própria mulher, ao seu comportamento, ao feminismo. É na sua roupa tomara que caia, no sorriso irônico e no enunciado verbal grosseiro que a posição-sujeito autor antecipa uma posição-sujeito usuário (aqueles que são contra o feminismo).

Na lógica sexista, a mulher que não se enquadra nos moldes da sociedade é aquela que usa trajes curtos e provocantes, que quer ter prazer no sexo, que quer maior liberdade de escolha, que luta por direitos iguais, que é feminista, que não se dá o respeito e, consequentemente, não merece ser respeitada. É apenas um "depósito de p...".

É por meio desse contexto, que esse dizer, o qual advém da memória discursiva, remete ao discurso de dominação masculina e, ao compartilhar esse *meme*, a usuária amplia a possibilidade de outros usuários entrarem em contato com esse discurso preconceituoso, legitimando, destarte, esse dizer.

Feitas essas colocações, apresentaremos a seguir a análise de algumas sequências discursivas a partir de uma postagem da *fanpage* selecionada para esta pesquisa. Para isso, colocam-se as seguintes questões: (i) Que mecanismos discursivos são colocados em funcionamento pelas condições de produção? (ii) Que posições-sujeito podem ser identificadas a partir do intradiscurso? (iii) Quais são os efeitos de sentido produzidos nos discursos que circulam nesse espaço?

## ANÁLISE DE *CORPUS*

Temos, na postagem[92] escolhida, o seguinte enunciado verbal: "#vocês merecem lavar louça / vão procurar o que fazer, periguetes / ninguém quer estuprar vocês / nem se vocês pagarem PNR". Na formulação visual, há o *selfie*[93] de uma mulher com os olhos cobertos com uma tarja

[92] A postagem foi publicada no dia 31 de março de 2004.
[93] Significa autorretrato**,** e é uma foto tirada e compartilhada na internet**.**

preta, provavelmente para não ser identificada, e, com uma das mãos, segura uma folha, um cartaz, com o tal enunciado verbal.

**Figura 1:** https://www.facebook.com/merecesim

Para iniciarmos a análise, retomaremos a formulação verbal, "#Vocês merecem lavar louça". Essa sequência discursiva remete a um acontecimento. Após a divulgação de uma pesquisa feita pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) que mostrou a concordância da maioria dos entrevistados que mulheres que exibem o corpo com roupas curtas merecem ser atacadas, a jornalista Nana Queiroz criou o movimento "#Eu não mereço ser estuprada"[94], propondo que internautas tirassem a roupa e se fotografassem segurando um cartaz com dizeres contra a violência sexual. Essa campanha tomou corpo no *Facebook* por várias mulheres e alguns homens também aderiram através de curtidas, comentários, compartilhamentos dessas fotos e postagens de suas próprias fotos.

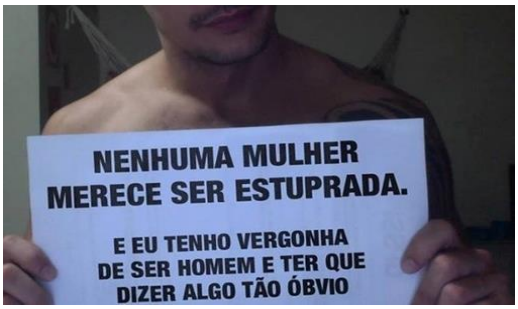



**Figura 2 e 3**: Disponível em: http://noticias.bol.uol.com.br/fotos/imagens-do-dia/2014/03/29/campanha-nao-mereco-ser-estuprada.htm?abrefoto=5#fotoNav=6

[94] Disponível em: http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2014/04/01/interna_gerais,513861/repudio-e-denuncia-contra-violencia-sexual-crescem-na-internet.shtml

Podemos entender nessa repetição visual (imagens da campanha e da *fanpage*) que há a sustentação da intertextualidade, ou seja, uma imagem que remete a outra. O que as diferencia é a alteração do enunciado, nos dizeres produzidos pela linguagem verbal, causando, dessa forma, outro efeito de sentido, outro gesto de interpretação. Nesse deslizamento de sentidos, o que era "#Eu não mereço ser estuprada" passou a ser "#Vocês merecem lavar louça". Nesse jogo de "não mereço" e "merecem", do uso e da exclusão do advérbio de negação, existe, no primeiro caso, a construção de novos sentidos e, no segundo, a reprodução de sentidos construídos socialmente. Explicaremos. "Não mereço ser estuprada" nega, descontrói o saber "Vocês merecem ser estupradas por usarem roupas curtas". Em "Vocês merecem lavar louça", construído no intradiscurso, reforça, retoma a outros enunciados constituídos na memória discursiva, "algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente" (PÊCHEUX, 1995, p. 162): o "lugar de mulher é na cozinha, no tanque de roupa". Mulher respeitável é aquela que tem o que fazer, é aquela que cuida da casa, do marido, do filho, que lava, passa e cozinha.

Se observarmos as sequências discursivas da figura 1 ("vão procurar o que fazer, periguetes / ninguém quer estuprar vocês / nem se vocês pagarem PNR"), notaremos o uso de elementos linguísticos como "periguetes", "ninguém" e "nem". Essa é uma estratégia discursiva da posição-sujeito locutor que coloca a "periguete" num lugar muito pior do que aquela que apenas desconfigura o imaginário sobre mulher respeitável, pois, a "periguete", além de não ser digna de respeito, por ir contra as regras da sociedade de "mulher de bem", não é digna de ninguém querer, nem mesmo pagando para ser estuprada.

Percebe-se, nesse recorte, o diálogo de um sujeito com seu interlocutor – "eu" que fala para "tu", de Benveniste (1989) –, através do uso do pronome de tratamento, do verbo no imperativo e do vocativo: "vocês merecem"; "vão procurar"; "periguetes" "se vocês pagarem". O posicionamento do sujeito revela um discurso machista com um tom de "brincadeira" em relação a uma questão tão séria, o estupro. Foram 123 curtidas, 16 comentários e 240 compartilhamentos (estes todos visíveis ao público) feitos por jovens, a maioria do sexo masculino. Os que curtiram, sem se comprometer tanto, apoiaram de alguma maneira esse dizer; os que comentaram, contribuíram com o diálogo entre "eu e "tu" e os que compartilharam, consolidaram, legitimaram esse dizer, esse saber.

Observemos os enunciados a seguir:

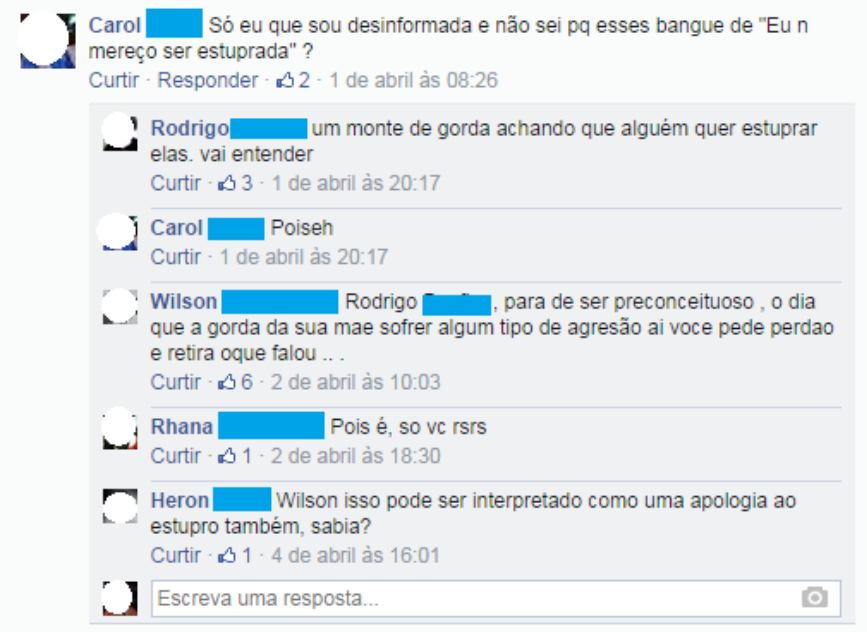



**Figura 3**: https://www.facebook.com/merecesim

Identificamos aqui uma relação binária: duas posições-sujeito, dois saberes ao mesmo referente. Uma posição reconhece que a mulher precisa procurar o que fazer, lavar uma louça, por exemplo, ao invés de achar que alguém quererá estuprar uma "periguete" ("um monte de gorda achando que alguém quer estuprar elas"; "Poiseh") e a outra posição defende que os dizeres desses sujeitos são preconceituosos ("para de ser preconceituoso"). É o jogo entre o preconceito *versus* o (des)preconceito. (Des)preconceito?

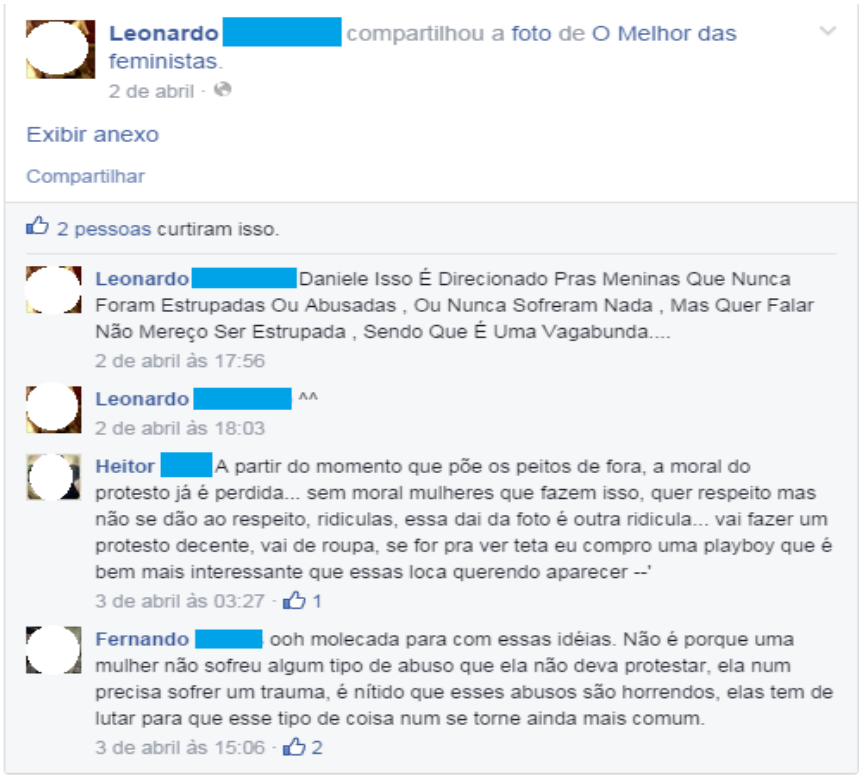
Na reciprocidade eu/tu, concedida na condição de diálogo, o sujeito *a priori* se opõe aos dizeres discriminatórios, autorizando-se a usar, como estratégia para atingir o outro, o mesmo elemento linguístico, "gorda": "o dia que a gorda da sua mae sofrer algum tipo de agressão ai voce pede perdao e retira oque falou...". Entretanto, a forma como chama a mãe desse outro também é preconceituosa. Isso nos autoriza dizer que o discurso dessa formação discursiva implica um assujeitamento visto que o sujeito é interpelado pela ideologia.

É interessante atentar-se que os locutores transferem a característica "gorda" para um nome. Esse processo de substantivação do adjetivo acarreta na mudança de um lugar para o outro. A mulher deixa de ser mulher para ser a gorda – "um monte de gorda"; "a gorda da sua mãe".

Na interação mediada pelo computador, o "eu" e o "tu", locutor e interlocutor, estão distantes e, quanto maior a distância física entre eles, maior é a chance de se cometer a intolerância, a violência contra o outro.

No recorte a seguir, tem-se um exemplo de compartilhamento da figura 1. A ferramenta "compartilhar" permite apropriar-se do discurso do outro para mostrar concordância ou não daquilo

que foi postado. Fica a critério de quem compartilha acrescentar seus próprios dizeres. Há também a possibilidade de interação quando outros usuários curtem ou comentam esse compartilhamento.




Toma-se aqui o enunciado "Daniele Isso É Direcionado Pras Meninas Que Nunca Foram Estrupadas Ou Abusadas, Ou Nunca Sofreram Nada, Mas Quer Falar Não Mereço Ser Estrupada, Sendo Que É Uma Vagabunda..." cujo tom "amigável" com seu interlocutor, interlocutor que só aparece porque o locutor nomeou (Daniele), legitima o dizer da postagem "Vocês merecem lavar louça" (figura1), isto é, o discurso do outro passou a ser o discurso desse sujeito. Nesse processo de diálogo, o sujeito mulher (Daniele), que não aparece, pois deve, por algum motivo, ter excluído o comentário, provavelmente foi contra ao posicionamento desse sujeito e este, como estratégia de argumentação para justificar sua posição, direciona o dizer para as meninas que nunca sofreram violência sexual, "nunca sofreram nada", "mas quer falar não mereço ser estrupada".

Qual(quais) é(são) o(s) sentido(s) desse "mas"? Nessa sequência, o uso da conjunção "mas" pode apontar para a negação do que vem antes: você nunca sofreu nada, nunca foi estuprada, não pode querer falar. Quem é você para proferir algo? Com que direito? Com que autoridade[95]? E, na tentativa de sustentar esse dizer, sedimentar os sentidos, termina com "sendo que é uma vagabunda". Que coerência há nesse discurso? Os argumentos são confusos, porém encaminham-se para uma construção de significação. A formação ideológica dessa posição-sujeito é a mesma da

[95] Neste caso, autoridade significa pessoa que tem grande conhecimento em determinado assunto.

postagem, está na ordem do preconceito. É a relação de forças, lugar social homem-mulher, que leva a uma relação de sentidos. Ou seja, no imaginário do homem (aqui no sentido geral, posição-sujeito), lugar de mulher não é participando de movimentos feministas ou de protestos contra violência sexual. Mulher que participa é considerada "periguete", por isso "Vá procurar o que fazer, vá lavar uma louça!". Agora, numa leitura atenta, percebemos, no discurso do internauta que compartilhou a postagem, que só são "permitidas" a praticar qualquer manifestação contra o abuso aquelas que foram abusadas. Assim sendo, fica a pergunta: será que realmente foi atribuído esse direito pelo sujeito-locutor as que foram abusadas ou foi apenas uma estratégia para convencer quem foi contra a sua posição? De qualquer maneira, a posição-sujeito assumida está filiada à formação discursiva sexista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, interessou-nos interpretar o funcionamento das condições de produção que representam os sujeitos como locutores e interlocutores e o objeto do discurso no *Facebook*, lugar de conflito social: "as conversações, que antes aconteciam em espaços privados, tornam-se rapidamente mais públicas e escaláveis, acrescentando novos problemas para a mediação, a construção e a proposição da face." (RECUERO, 2014, p. 122-123).

Esse ambiente virtual propicia uma relação de concordância ou não, de cumplicidade ou hostilidade entre os sujeitos interpelados pelos processos ideológicos, pelo já dito.

> ... no momento em que se formam traços de identidade entre seus membros, são criados simultaneamente conceitos de exclusão com relação a outros, (...) Constitui-se num construto da própria sociedade que torna natural o que é cultural, categorizando os indivíduos em função de atributos considerados comuns e "normais" e rejeitando os que aí não se enquadram. Forjam-se, assim, os preconceitos que estigmatizam as pessoas e, dentre eles, os referentes ao dualismo masculino-feminino. (ERNST-PEREIRA, 2006, p.2)

Por essa razão, podemos exprimir que os discursos analisados aqui parecem indicar duas posições: a do sujeito-autor (*fanpage*) e a do sujeito-usuário que frequenta a comunidade "O melhor das feministas" com práticas discursivas preconceituosas e opressivas contra a mulher; e a do sujeito que tem direção oposta. De qualquer maneira, tentando justificar, convencer aqueles que são contra a qualquer posição, seja a favor ou não dos discursos da *fanpage*, esses sujeitos usam, como estratégia, um discurso agressivo para atingir o outro, o interlocutor.

Para finalizar, gostaríamos de fazer uma observação. Em nenhum momento, houve alguma posição, alguma contestação nos discursos dos sujeitos relativa à atribuição da designação de "periguete" à mulher. É uma falta que se estabelece no discurso e que pode estar revelando uma determinada posição- sujeito. Sabendo que a falta também significa (cf. ERNST-PEREIRA, 2009), perguntamos: o que significa a mulher para esses sujeitos? Significa ser "pervertida", "periguete",

devido ao movimento de rebeldia ao instituído? O que percebemos é que, mesmo havendo uma posição-sujeito com práticas discursivas em oposição ao preconceito, os processos ideológicos conservadores são muito marcantes, isto é, promovem a discriminação. São sentidos cristalizados que se mantêm no silêncio, no espaço do não-dito, mas que continuam produzindo seus efeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

ERNST-PEREIRA, Aracy. **(RE) inventando contos de fadas**: um estudo sobre o fenómeno da exclusão – (Anpoll –GT – Análise do discurso), 2006. Disponível em: http://www.geocites.com/gt_ad/analisedodiscensino.html. Acesso em 27 de julho de 2014.

_____. **A falta, o excesso e o estranhamento**. Seminário de Estudos em Análise do Discurso. UFRGS, 2009. Disponível em: http: //www.discurso.ufrgs.br/anaisdosead/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf. Acesso em 28 de setembro de 2014.

ORLANDI, ENI. Destruição e construção do sentido: um estudo da ironia. In: **Anais do Colóquio do Departamento de Linguística do IEL**.1983, Campinas: UNICAMP, 1983.

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. 2º ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2013.

ORLANDI, E. & LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.) **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. 2ª ed. Campinas: Pontes, p. 33-80, 2010.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni P. Orlandi (*et al*.). 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni P. Orlandi (*et al*.). 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. Análise Automática do Discurso *(AAD-69). In:* GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Unicamp, 1997.

_____. Apresentação da análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Mariani, B. [et al.]. 3.ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. Atos de Ameaça a Face e a Conversação em Redes Sociais na Internet. In: Alex Primo. (Org.). **Interações em Rede.** 1ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2013, v. 1. Disponível em:http://www.raquelrecuero.com/arquivos/rascunhoatosdeameaca.pdf. Acesso em: 6 de agosto de 2014.

_____. (2014). Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. **Verso e Reverso**, vol. XXVIII, n. 68, maio-agosto 2014.

SCHINESTSCK, L. R**. O estigma do corpo**: Um estudo de caso sobre a violência simbólica perpetuada em memes do facebook. 2013. 112 f. TCC (Jornalismo), Centro de Educação e Comunicação, Curso de Jornalismo Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2013.

# INFLUÊNCIAS FONOLÓGICAS NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA DO PORTUGUÊS POR CRIANÇAS BILÍNGUES – POMERANO/PORTUGUÊS

Marceli Tessmer Blank (UFPEL)

## INTRODUÇÃO

No Brasil, existem inúmeras comunidades formadas por descendentes de imigrantes oriundos de diversas partes da Europa que desembarcaram durante o século XIX e foram se espalhando pelo território brasileiro. Com o fim da escravatura, em 1888, os imigrantes de várias nacionalidades substituíram a mão de obra escrava pela mão de obra assalariada e instalaram-se em comunidades distribuídas por todo o país. No estado do Rio Grande do Sul, ao sul do Brasil, o início da colonização aconteceu um pouco antes, por volta de 1856, devido à necessidade de ocupação dessa área por pessoas que desenvolvessem atividades agrícolas. A região foi povoada por comunidades de imigrantes franceses, italianos, alemães, entre outros, as quais existem até hoje por meio de seus descendentes, que continuam cultivando as tradições trazidas da terra natal como, por exemplo, a língua nativa, a qual é tida, dentro de cada comunidade, como língua materna.

A presente pesquisa foi realizada em uma dessas comunidades oriundas de imigrantes do século XIX. O estudo foi desenvolvido no município de Arroio do Padre, cuja população é descendente de imigrantes germânicos. Tal município está localizado a cerca de 30km de Pelotas, maior cidade da zona sul do estado do Rio Grande do Sul. Sua emancipação ocorreu no dia 17 de abril de 1996, quando, até então, pertencia ao distrito de Santa Silvana, 6ª distrito de Pelotas. Atualmente, possui 2.740 habitantes, dispersos em 114km². A economia é regida pela produção agropastoril, que vai desde o plantio de fumo até o cultivo de frutas (principalmente o caqui e a maçã), hortaliças, soja, milho, além de gado leiteiro e criação de frangos. Apesar de emancipada, as vagas de trabalho do município não são supridas pela população local, o que, no caso das escolas, principalmente, faz com que os professores venham de Pelotas para atuar nos educandários do município.

Sendo assim, é comum haver conflitos na comunicação entre educadores e alunos, pois aqueles não falam nem entendem a língua alemã, a qual é a língua oficial utilizada dentro dos lares, nas reuniões entre amigos e até mesmo nos cultos religiosos, principalmente pelos moradores mais antigos da comunidade, os quais preferem o seu uso ao do português brasileiro (PB). Dessa forma, apesar de serem brasileiras, as crianças nascidas nessa comunidade não possuem o português como língua materna, a qual, em geral, é aprendida posteriormente, após a aquisição do pomerano, o que gera mais dificuldades no relacionamento escolar.

Estudos recentes (BANDEIRA, 2010; VANDRESEN E CÔRREA, 2006; HOBUSS et al, 2011) mostraram que algumas crianças de Arroio do Padre até aprendem, paralelamente ao pomerano, a língua portuguesa, porém esta só é utilizada em contato com brasileiros falantes

nativos de português brasileiro, o que faz com que a língua não seja aprimorada, algo que só irá acontecer em período escolar, quando passam efetivamente a falarem e se alfabetizarem em português.

Apesar de o alemão ser a língua dominante, o contato com o português faz os sujeitos desta pesquisa serem caracterizados como bilíngues, pois, neste trabalho, adota-se a visão de Grosjean (1982), segundo qual sugere que um indivíduo pode ser considerado bilíngue quando emprega regularmente duas línguas, mesmo que com graus de proficiência distintos, ou seja, mesmo que não as domine como falante nativo. O português é a língua exigida na escola, língua oficial do Brasil, na qual também serão alfabetizadas.

E é no momento da alfabetização que se acreditava que as crianças teriam inúmeras dificuldades de ordem fonológica, já que estudos exploratórios bem como pesquisas sobre o tema[96] revelam influência do pomerano na fala em português em pessoas pertencentes a esta comunidade. A partir dessa inquietação, faz surgir uma pergunta que tentou ser respondida por meio do desenvolvimento deste estudo: como se dá o processo de aquisição da escrita do português por crianças que convivem nessas comunidades, ou seja, que possuem o pomerano como língua materna e o português como segunda língua, especialmente no que diz respeito ao fenômeno de troca de surda – sonora das consoantes plosivas, algo notadamente identificável na fala em português dos habitantes da comunidade em questão?

Para responder tal questionamento, foram utilizados dados de escrita espontânea de alunos de 2º a 4º ano, além de dados de fala das crianças selecionadas, a fim de levantar hipóteses sobre a motivação dos erros na escrita em português pelos bilíngues. Esses dados foram comparados a dados de escrita de crianças monolíngues, falantes nativos de PB extraídas de pesquisas realizadas a partir do Banco de Textos em Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE). O Banco de Textos em Aquisição da Linguagem Escrita é o coordenado pela Profª Dra. Ana Ruth Moresco Miranda, da Universidade Federal de Pelotas.

Atualmente, o Banco serve de suporte para pesquisas relacionadas à aquisição da linguagem escrita e à ortografia, desenvolvidas por pesquisadores de várias áreas como, por exemplo, pedagogos, professores de língua materna, fonoaudiólogos, entre outros. O Banco possui cerca de 2000 textos de crianças de 1ª a 4ª série do ensino fundamental de duas escolas de Pelotas, uma particular e uma pública.

## APONTAMENTOS TEÓRICOS

Noam Chomsky (1965) afirma que a faculdade da linguagem é inata, específica e peculiar à espécie. Ao realizar estudos sobre as similaridades das diferentes línguas, o linguista percebeu que

[96] Blank e Miranda (2011 a; 2011 b); Blank e Miranda (2012).

essas semelhanças, ou seja, o que é comum a todas as línguas, faz parte de uma essência comum, o que foi denominada pelo teórico como Gramática Universal. De acordo com essa teoria, o falante adquire sua língua nativa com base nessa essência comum. Já as diferenças existentes entre as línguas estariam ligadas às escolhas que o falante faria dentre um conjunto de opções.

A partir dessas considerações, o autor argumenta que a criança adquire a sua língua já nos primeiros anos de vida e que qualquer pessoa é capaz de fazer julgamentos, interpretar e estabelecer relações semânticas e sintáticas da língua nativa. Chomsky (1965) defende, então, que todo falante/ouvinte possui uma "competência linguística", ou seja, um conhecimento inconsciente sobre a gramática de sua língua e de suas regras. Além disso, todo o falante age de acordo com um "desempenho", o qual é caracterizado pelo teórico como a utilização real da língua em situações concretas, o que depende também de inúmeros outros fatores de ordem extralinguística como, atenção, crenças e conhecimentos, etc.

Ao contrário da tese inatista proposta por Chomsky sobre a aquisição da linguagem oral, o processo de aquisição da escrita não pode ser visto como inerente à espécie humana (KATO, 2002), embora não se possa negar também que a criança, em fase de apropriação da escrita, utiliza os conhecimentos fonológicos da sua língua materna como forma de comparação do objeto escrito. De acordo com Kato (2001, p.10), "a percepção das propriedades de um objeto torna-se mais fácil quando o confrontamos com outro objeto de natureza semelhante". Apesar dessa comparação, vários estudos atuais (ABAURRE, 2002; KATO, 2002; CAGLIARI, 2002) têm mostrado que a criança, muito antes do domínio completo da escrita, já consegue estabelecer uma distinção entre o sistema oral e o escrito.

Tentando achar explicações sobre o percurso percorrido pela criança durante o processo de aquisição da escrita, Ferreiro e Teberosky ([1979] 1999) desenvolveram um estudo no qual consideram o sujeito à luz da teoria piagetiana. De acordo com Piaget (1972), o sujeito não nasce com o conhecimento, mas com capacidade de conhecer e de aprender. Sendo assim, é a partir da ação do sujeito sobre o objeto que este constrói sua aprendizagem, ou seja, "compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza" (FERREIRO & TEBEROSKY, [1979] 1999, p. 32) e não espera que alguém lhe transmita o conhecimento.

Sobre a relação fonologia e ortografia, Carol Chomsky (1970) ressalta que os aspectos fonológicos da criança não podem ser abandonados no processo de aquisição da escrita. Durante esse percurso, que é marcado por um grau de complexidade, a criança, ao tentar construir seu conhecimento sobre o sistema de escrita, extrai informações não apenas de suas experiências de práticas sociais de leitura e escrita, mas também de outros conhecimentos já construídos, especialmente daqueles adquiridos ao longo de sua experiência linguística (MIRANDA & MATZENAUER, 2010).

Nesse sentido, no que se refere à relação fala e escrita, faz sentido pensar em uma perspectiva que visa entender esse processo como uma via de mão dupla, ou seja, o oral subsidia a aquisição da escrita devido ao conhecimento que a criança já possui sobre a fonologia da sua língua, bem como à capacidade da própria criança em construir gramáticas; e a aquisição da escrita, por sua vez, mostra-se aliada no processo de construção de novos conhecimentos, por parte da criança, acerca da sua fonologia.

Sistema sonoro do alemão e do português brasileiro

A fim de caracterizar os dois sistemas em foco neste estudo, torna-se relevante a explicitação dos inventários fonológicos do alemão e do PB. No quadro 1, tem-se o inventário fonológico do alemão, a partir do qual pode-se verificar as diferenças e as semelhanças em relação ao inventário do PB.

Quadro 1: Inventário fonológico das consoantes do alemão

| | Bilabial | Labio-dental | Alveolar | Palato-alveolar | Palatal | Velar | Uvular | Glotal |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Plosiva | **p b** | | **t d** | | | **k g** | | / |
| Fricativa | | **f v** | **s z** | **Σ Z** | X ∅ | x ⊗ | Ξ ® | H |
| Nasal | **M** | M | **N** | | ) | N | | |
| Aproximantes | | ς | l, r | | J | | { | |

Fonte: WIESE (1996 p. 8)

As consoantes marcadas com hachuras no quadro 1 representam as que são encontradas, com o mesmo modo e ponto de articulação, no PB. Nota-se que há uma relativa correspondência entre os dois sistemas e, com isso, percebe-se que os pares de plosivas bilabiais, alveolares e dorsais estão presentes nas duas línguas e que a distinção entre os pares [±sonoro] é relevante tanto para o alemão como para o português. No que se refere especificamente às plosivas, foco deste estudo, verifica-se que os pares /p,b/; /t,d/; /k, γ/ são comuns a ambos os sistemas. Sendo assim, o que difere o PB do alemão é a regra de dessonorização e o padrão de vozeamento.

A regra de dessonorização é típica do sistema alemão. Nessa língua, todas as obstruintes, quando em final de palavra, passam a exibir o valor negativo para o traço [sonoro], isto é, [b] passa para [p], [d] para [t], [g] para [k] e assim sucessivamente nos pares fricativos. Verifica-se, nesses

contextos, a perda de oposição entre fonemas citados, no entanto, tal oposição é mantida intacta nas posições de início de sílaba, isto é, aquelas de ataque silábico (WIESE, 1996). Como as plosivas, no PB, formam pares vozeados/ não vozeados, é possível a distinção das consoantes entre si. Já no alemão, essa distintividade é neutralizada em posição final de palavra, devido à regra de desvozeamento presente em seu sistema fonológico.

Além da regra de desvozeamento, sabe-se que as trocas na fala e na escrita podem ser motivadas pela semelhança articulatória entre os membros dos pares surdo-sonoros, cuja distinção apoia-se apenas na diferença entre os graus de vozeamento, expressos acusticamente pelo parâmetro de Voice Onset Time (VOT), e que são diferentes em ambos os sistemas. De acordo com Lisker e Abramson (1964), o VOT (Voice Onset Time) é o período de surdez que ocorre entre a soltura / explosão da consoante e o início da periodicidade de vozeamento do segmento seguinte. Os padrões de vozeamento são caracterizados a partir de três categorias de VOT:

- VOT negativo− um pré-vozeamento, ou seja, uma vibração das cordas vocais antes da soltura da oclusiva em torno de -100ms é observado. O vozeamento ou sonoridade laríngea é anterior à liberação da oclusão e é também chamado de pré-sonorização;
- VOT zero – o início de vozeamento e a soltura ocorrem em um período bastante próximo. Também chamado de 'retardo curto', o vozeamento é simultâneo à liberação da oclusão ou a sonorização inicia imediatamente após a soltura da oclusão. Quando são simultâneos, o VOT é considerado zero (VOT 0); quando a soltura é imediata, compreende valores de mais ou menos 10 e 35 ms (KLEIN, 1999).
- VOT positivo− um período de surdez mais longo, sendo o início de vozeamento posterior à liberação da oclusão é registrado. Pode também ser chamado como 'retardo longo': o início da sonorização está em torno de 35ms a 100 ms após a soltura da oclusão (KLEIN, 1999) e é superior a 60 ms, segundo Rocca (2003).

Sendo assim, os dois sistemas aqui estudados apresentam diferenças relativas aos padrões de vozeamento. No alemão padrão, as oclusivas sonoras /b, d, γ/ estão enquadradas na categoria zero, ou seja, o início do vozeamento coincide com a soltura do ar; já as oclusivas /p, t, k/ ficam na terceira categoria, ou seja, com VOT positivo, o que significa um período de surdez mais longo. No PB, segundo Gama (1994), as sonoras /b, d, γ/ apresentam VOT negativo, ocorrendo um pré-vozeamento antes da explosão da oclusiva; e o VOT das surdas / p, t, k/ é igual a zero. O valor do VOT que caracteriza as surdas no PB é similar àquele que corresponde às sonoras no alemão, como ilustra o quadro a seguir:

A figura a seguir representa de melhor forma os tipos de VOTs. A explosão da oclusiva está representada pela barra vertical. Já o início do vozeamento está exposto pela primeira 'onda' da esquerda para a direita de cada um dos tipos de VOT.

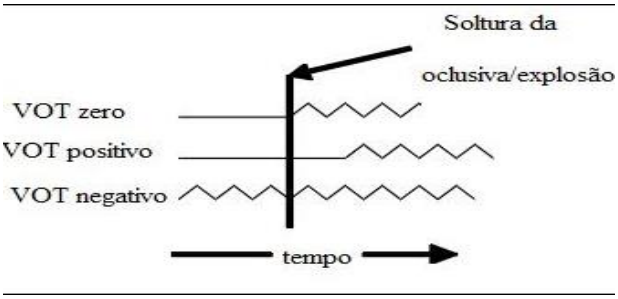



Figura 1: Tipos de VOT.[97]

Sendo assim, a divisão de categorias dos VOTs nos sistemas analisados está constituída conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Padrões de Vozeamento das oclusivas no PB e no alemão.

| | **PB** | **Alemão** |
|---|---|---|
| **/p,t,k/** | VOT Zero | VOT Positivo |
| **/b,d,γ/** | VOT Negativo | VOT Zero |

A tendência à dessonorização observada na fala de alemães falantes de português como segunda língua pode ser decorrente da sobreposição observada em relação aos valores de VOT igual a zero para sonoras, no alemão; e igual a zero para surdas no português. Essa pode ser a razão pela qual falantes do PB categorizam e interpretam como surdas plosivas produzidas como sonoras pelos falantes do alemão que têm o português como segunda língua. A fronteira definida em diferentes pontos de um contínuo fonético resulta em categorizações divergentes entre os falantes/ouvintes de ambas as línguas.

METODOLOGIA

Para este trabalho, foram selecionados alunos pertencentes ao 2º, 3º e 4º ano de uma escola municipal de ensino fundamental incompleto de Arroio do Padre, município situado na região sul do estado do Rio Grande do Sul. Excluíram-se os alunos que frequentavam o 1º ano, pelo fato de ainda não produzirem textos, e os alunos não bilíngues. Para comprovar se as crianças eram de fato bilíngues, foi entregue aos pais ou responsáveis um questionário, a fim de verificar se os informantes tinham o pomerano como língua materna e, consequentemente, o PB como segunda língua.

A partir do questionário, foi possível traçar um perfil dos sujeitos pesquisados, identificando, por exemplo, o pomerano como a língua materna das crianças, a qual é falada dentro das casas, no seio familiar. Todos os lares têm televisão, o que permite à família um contato com a

[97] Figura adaptada de COHEN (2004, apud, GEWERHR-BORELLA, 2010).

língua portuguesa dentro de casa, porém, segundo os pais, o PB não é explorado na interação social entre os familiares, entre os quais predomina a fala em pomerano. O *corpus* da pesquisa foi constituído de dados de escrita, extraídos de textos escritos produzidos de maneira espontânea. Além da escrita, como subsídios à análise, foram utilizados dados de fala das crianças informantes da pesquisa. As coletas das produções escritas, principal foco de análise desta pesquisa, foram realizadas pela pesquisadora, na própria escola, mensalmente, de abril de 2011 a novembro de 2011, num total de 8.

Os dados escritos foram coletados por meio de oficinas de escrita espontânea, as quais se dividiam em diferentes momentos: a) em primeiro lugar, promovia-se uma conversa informal com os alunos, perguntando-lhes se já haviam criado histórias a partir de desenhos; b) a seguir, mostravam-se algumas histórias aos alunos e perguntava-se a eles se conheciam aquelas histórias ou se conheciam os seus personagens e, em caso afirmativo, de quais mais gostavam; c) depois, era apresentada à classe uma história em quadrinhos apenas com imagens, sem texto; d) finalmente, os alunos eram orientados a como proceder em relação à tarefa, ou seja, eram convidados a contar, por escrito, a história que viam nos quadrinhos, sem a interferência da pesquisadora.

As oficinas foram feitas separadamente por série e ocupavam cerca de 50 minutos da aula da professora titular. As histórias eram sempre não verbais, ou seja, histórias em quadrinho sem legendas, de temas variados. A coleta de fala em português foi realizada com o objetivo de verificar se havia ou não influência da língua materna, o pomerano, na fala em PB dos bilíngues, principalmente em relação à troca de fonemas surdo-sonoros, alvo dessa amostra. Apesar do foco da pesquisa estar na análise dos dados escritos, a análise dos dados de fala resulta em um importante suporte para a verificação do grau de influência da língua materna durante o processo de aquisição da escrita em português.

Para tal, foi utilizado o instrumento de nomeação espontânea proposto por Yavas, Hernandorena & Lamprecht (1991), o qual foi criado com o objetivo de elicitar a amostra mais representativa da fala da criança a partir da nomeação espontânea[98]. O material de coleta consiste basicamente em cinco desenhos temáticos para a estimulação de 125 itens que formam a lista de palavras da AFC (Avaliação Fonológica da Criança). Os desenhos são designados com os temas: Banheiro; Sala; Cozinha; Zoológico; Veículos

[98] Segundo Yavas, Hernandorena & Lamprecht (1991, p.13), a *nomeação espontânea* é o meio pelo qual se obtém uma amostra linguística através da técnica de 'nomeação', ou seja, a partir de desenhos temáticos e/ou objetos, a criança é estimulada a dizer o nome de seres, suas ações e características. Essa elicitação evita as repetições e permite a possibilidade de realização de todos os fones contrastivos da língua, e em todas as posições no que se refere à estrutura da sílaba e da palavra.

## ANÁLISE DE DADOS

Com relação aos dados de fala, posteriormente à análise acústica dos dados, optou-se pela metodologia a seguir: a) realizou-se uma média geral de cada segmento plosivo produzido pelos informantes, individualmente. Essas médias foram expostas por meio de uma tabela. b) analisaram-se os resultados, a partir das médias obtidas, os quais foram comparados a dados de fala de crianças monolíngues, ambos estudos extraídos de pesquisas já realizadas c) analisaram-se e compararam-se os resultados dos dados de fala dos bilíngues com os dados de escrita destes, a fim de estabelecer relações entre a fala e a escrita dos informantes.

Para a análise dos dados de escrita, procedeu-se da seguinte maneira: a) juntaram-se todas as ocorrências do fenômeno investigado encontradas nos textos analisados; b) realizou-se uma análise dos dados gerais, mas optando pela individualidade quando fosse pertinente às discussões.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dados de fala:

A análise acústica aplicada nos dados de fala dos sujeitos pesquisados identificou, no que se refere à produção das plosivas, um padrão de vozeamento semelhante aos padrões encontrados no sistema alemão e, consequentemente, diferente dos valores previstos para o PB. De acordo com os resultados, as crianças apresentaram, na fala em português, um índice relativamente menor de pré-vozeamento das oclusivas /b/, /d/, /γ/, ou ainda, em alguns casos, a ausência de pré-vozeamento, o que significa que o /d/, por exemplo, como pode ser interpretado como um /t/, auditivamente.

Os padrões de vozeamento das oclusivas surdas também foram considerados condizentes com os do alemão, o que ratifica a influência da língua materna na fala em português.

Considerando que os padrões de vozeamento são caracterizados a partir de três categorias de VOT, ou seja, ***negativa***, ***zero*** ou ***positiva***, as plosivas surdas, no alemão, estão enquadradas na categoria ‘positivo’, e as sonoras na categoria ‘zero’. Em contrapartida, no português, as plosivas surdas estão enquadradas na categoria ‘zero’ e as sonoras na categoria ‘negativo’.

Sendo assim, as plosivas produzidas pelos bilíngues, na fala em português, ficaram mais próximas, ou até mesmo, em alguns casos, foram enquadradas na categoria da língua materna dos pesquisados, ou seja, o alemão. Apesar de ambos os sistemas possuírem inventários semelhantes quanto ao ponto e ao modo de articulação, a fala em português dos alunos bilíngues é afetada porque os valores de VOT das sonoras do alemão igual aos de surdas no português.

Com isso, reitera-se o que já era previsto pelo presente estudo, pois por ser o alemão o sistema dominante das crianças pesquisadas, e nele existir valores de VOTs em contraste daqueles expressos em português, a fronteira definida em diferentes pontos de um contínuo fonético resulta

em categorizações divergentes entre os falantes/ouvintes de ambas as línguas, o que ocasiona a influência da língua materna para a fala em português.

Dados de escrita dos alunos bilíngues:

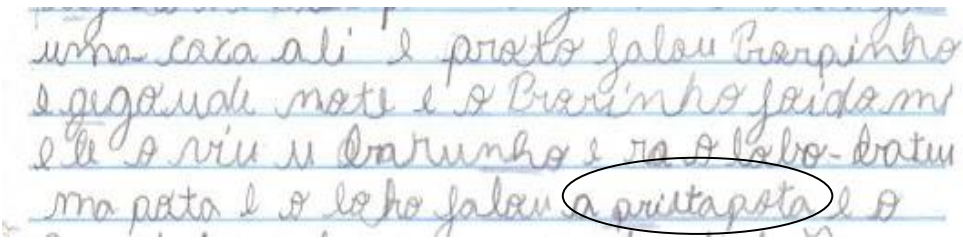
Dentre as 68 produções textuais analisadas, foram encontradas 23 trocas relativas às consoantes oclusivas. Desse total de erros, 16 envolveram o processo de dessonorização e 7 o de sonorização, assim como pode-se visualizar na tabela 1:

Tabela 1: Processos envolvendo as trocas de consoantes plosivas

| **PAR** | **PROCESSO** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Sonorização** | | **Dessonorização** | |
| p/b | 1/544 | 0,18% | 12/359 | 3,34% |
| t/d | 5/595 | 0,84% | 3/504 | 0,59% |
| k/γ | 1/430 | 0,23% | 1/408 | 0,24% |
| Total | **7/1569** | **0,44%** | **16/1271** | **1,25%** |

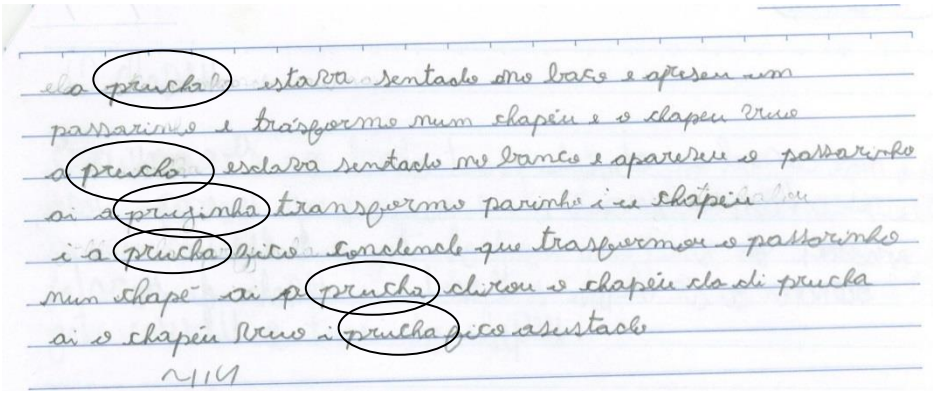
Considerando a língua materna dos pesquisados, bem como a quantidade de contextos de grafias das plosivas e o número de erros envolvendo tal segmento, verifica-se que as trocas não foram relativamente altas, principalmente aquelas referentes à dessonorização, o que vai de encontro à hipótese inicial da pesquisa. Acreditava-se que, por ter o pomerano (dialeto do alemão padrão) como língua materna, os bilíngues teriam tendência a dessonorizar na escrita, assim como fazem na fala, devido a diferenças dos valores de vozeamento dos dois sistemas.

Além disso, alguns erros de dessonorização foram cometidos em contextos envolvendo hipersegmentação, que é a alocação de espaço no interior da palavra formando uma segmentação indevida (MOREIRA, 1991) como, por exemplo, na grafia incorreta da palavra ‘na quele’ para ‘naquele’. Um exemplo, extraído de um dos textos analisados, pode ser visualizado abaixo:



*Texto pertencente ao informante D, aluno do 3º ano.*

De acordo com Cunha (2004), a hipersegmentação acaba por favorecer a dessonorização porque se forma uma nova palavra, e existe uma tendência à dessonorização em início de palavra. O interessante, nesse caso, é que a hipersegmentação é algo recorrente também em dados de escrita infantil de crianças monolíngues, falantes nativos de PB. Segundo Cagliari (2002), isso pode acontecer em decorrência também da acentuação tônica das palavras, como em 'a gora' para 'agora', o que aconteceria devido à instabilidade da conceituação por parte da criança do que é "palavra" e de seus limites. Além da hipersegmentação, outro aspecto relevante à análise, foi o fato de não haver uma incidência regular de erros entre os textos dos pesquisados, pois em algumas produções foram encontrados somente um erro e em outras, vários erros, conforme o excerto abaixo, extraído de um texto de um dos informantes.



*Texto pertencente ao informante E, aluno do 3º ano.*

No trecho acima, tem-se o ocorrência de seis dessonorizações motivadas pela reescrita da mesma palavra, 'prucha' para 'bruxa'. Nesse caso, um único aluno foi responsável por quase a metade dos erros envolvendo o processo de dessonorização. Essa variabilidade de erros também não era esperada, uma vez que todos os sujeitos apresentaram influência do alemão na fala em português, o que poderia pautar uma escrita com as mesmas dificuldades para todos os envolvidos no processo. Diante disso, ao se comparar os dados de fala e de escrita dos sujeitos bilíngues, verifica-se que, de forma geral, os dados de fala não influenciam nos erros praticados nas escritas dos bilíngues, pois a análise acústica mostrou que todos os informantes possuem, na fala, médias de vozeamento condizente com as do sistema alemão, língua materna dos pesquisados. No entanto, isso não se refletiu de forma direta na escrita, pois a tendência à dessonorização, característica da língua em questão, não foi transferida de maneira uniforme para a escrita dos bilíngues.

Esse resultado pode, entre outros motivos, estar relacionado também com um aspecto extralinguístico que corresponde à tradição de bilinguismo presente na comunidade estudada, o que faz com que a criança perceba, desde cedo, que existem dois sistemas linguísticos que permeiam suas atividades cotidianas e que, embora o sistema predominante na fala seja o do alemão, língua materna, há a escrita em português, que representa outro processo, tão ou mais complexo do que a

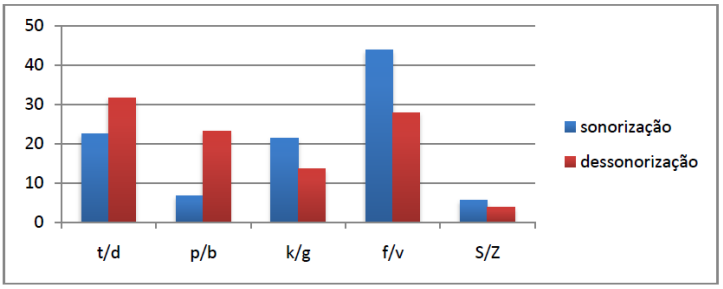
fala nessa língua. Além disso, o contato frequente com a cultura letrada que rodeia o município de Arroio do Padre, como, por exemplo, a escrita de placas, outdoors, panfletos, etc, bem como a televisão, pode despertar desde cedo na criança a noção da língua portuguesa, a qual pode ser preferencialmente falada, mas a única a ser escrita nas escolas do município.

Dados de escrita dos alunos monolíngues:

No intuito de entender como ocorre o processo de aquisição da escrita entre os monolíngues, falantes nativos de PB, principalmente no que se refere ao fenômeno de troca de surda/sonora, foram considerados os dados coletados por Rodrigues e Miranda (2012), a fim de se estabelecer uma comparação com os dados deste trabalho. A pesquisa das autoras contou com uma análise de 478 textos extraídos do Banco de Textos em Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE), na qual o objetivo era identificar possíveis trocas de obstruintes nos textos de criança em fase de aquisição de escrita. Nos textos analisados, as autoras encontraram 123 erros referentes à troca dos pares /p,b/; /t,d/; /k,g/; /f,v/, /ʃ,ʒ/.

Entre as observações, Rodrigues e Miranda constataram que há uma variabilidade em relação à quantidade de erros por textos, informação que coincide com a análise feita no c*orpus* desta pesquisa, uma vez que também não há uma incidência regular dos erros entre os textos dos sujeitos. Também de acordo com as autoras, os processos de sonorização e de dessonorização acontecem de forma equilibrada nos dados pesquisados, ou seja, 46% de sonorizações e 54% de dessonorizações, conforme pode ser constatado no Gráfico 1[99]:

Gráfico 1: Distribuição dos erros por tipo de consoante e processo




O equilíbrio com relação aos processos e a quantidade de erros, principalmente no que se refere às plosivas, foco deste estudo, fazem com que os dados de Rodrigues e Miranda tracem semelhanças com os que encontramos nos bilíngues. As análises demonstram que tanto bilíngues como monolíngues cometem erros derivados das trocas entre surdas/sonoras na fase de aquisição da escrita e que esses erros não são mais recorrentes nas escritas dos bilíngues, embora estes tenham uma trajetória peculiar até o primeiro contato com o objeto escrito.

[99] Gráfico extraído da pesquisa de Rodrigues e Miranda (2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, objetivou-se descrever e analisar as influências fonológicas na produção escrita do português por crianças bilíngues (pomerano/PB), especificamente no que se refere a fenômenos de trocas de consoantes plosivas surdo-sonoras a fim de que as relações entre a fala e a escrita pudessem ser exploradas. A partir dos resultados obtidos nos dados de escrita e se comparando aos dados de fala dos sujeitos investigados, constatou-se que os alunos bilíngues possuem influência da língua materna (o pomerano) na fala em português, porém diferentemente do que se esperava, essa influência não se estendeu por completo à escrita.

Com isso, acredita-se que os resultados obtidos vão ao encontro de pesquisas que relacionam o conhecimento que a criança possui acerca da linguagem escrita com a utilização de sua experiência linguística durante a construção do objeto escrita. Os bilíngues, mesmo apresentando influência na fala, motivada pela fonologia da língua dominante, apresentaram uma escrita semelhante aos dos monolíngues, no que se refere à grafia das obstruintes, pautada pelas mesmas dificuldades, o que pode dar indícios de que estavam tentando resolver o problema inerente à escrita. O presente trabalho agrega, ainda, contribuições para os estudos voltados à L2, pois apresenta resultados diferentes daqueles encontrados por pesquisadores da área, os quais sugerem que os erros de escrita de crianças cujo português é a segunda língua sejam motivados pela fonologia da língua materna. Sendo assim, a pesquisa abre precedentes para maiores reflexões sobre o tema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ABAURRE, M. B. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. **A concepção da escrita pela criança**. 3° ed. São Paulo: Pontes, 2002.

BANDEIRA, M. **Diferenças entre crianças monolíngues e multilíngues no desempenho de tarefas de funções executivas e na transferência de padrões de VOT (*Voice Onset Time*) entre as plosivas surdas do pomerano, do português e do inglês.** Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas. 2010.

BLANK, M.; MIRANDA, A.R. Interferências da fala de crianças bilíngues (pomerano-português) na escrita inicial do português**.** In. **Anais do VIII ENAL / II EIAL Encontro Inter/Nacional sobre Aquisição da Linguagem**. p. 466 – 477. 2011a.

_____. Aquisição da escrita do português de crianças bilíngues (pomerano/português): fenômenos fonéticos fonológicos**.** In.: **Anais do XIII ENPOS**. Universidade Federal de Pelotas. 2011b.

_____. Aspectos fonéticos-fonológicos da aquisição da escrita do português por crianças bilíngues (pomerano / português). In: **Anais do X Encontros do Celsul**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2012.

CAGLIARI, L.C. **Análise Fonológica**: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas SP: Mercado das Letras, 2002.

CRISTOFOLINI, C. **Trocas ortográficas**: uma interpretação a partir de análises acústicas. Florianópolis, 2008. Dissertação (Mestrado em Letras). UFSC, 2008.

CUNHA, A. P. N. da. **A Hipo e a Hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita**: um estudo sobre a influência da prosódia. Pelotas, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPEL, 2004.
CHACON, L.; BERTI, L.; BURGEMEISTER, A. **Ortografia da nasalidade em ataque e coda silábica na escrita infantil**: características fonético-fonológicas. Verba Volant. V.2, 2011.
CHOMSKY, C. **Reading, writing, and phonology**. Harvard Educational Review, 1970.
CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Mass.: MIT Press, 1965.
FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, [1979], 1999.
GEWEHR-BORELLA, S. **A influência da fala bilíngue Hunsrückisch - Português Brasileiro na escrita de crianças brasileiras em séries iniciais.** Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas, 2010.
GEWEHR-BORELLA, S.; ALVES, U. ZIMMER, M. A influência do dialeto alemão Hunsrückish na aquisição da escrita do PB entre participantes bilíngues. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2009, João Pessoa. **Anais da Abralin.** João Pessoa: Ideia, 2009, p. 2541-2550.
GROSJEAN, F. **Life with two languages**: na introduction to bilingualism. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
HOBUSS, C. et al. **A expressão cultural alemã-pomerana em diferentes meios de comunicação e contextos sociais em Arroio do padre.** XX Encontro de Iniciação Científica/ II Mostra Científica. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2011. Disponível em: http://www.ufpel.edu.br/cic/2011/anais/pdf/LA/LA_00103.pdf. Acesso em: 20 de fev. de 2013.
KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Editora Ática, 2001.
_____, M. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.
LIEBERMAN, P.; BLUMSTEIN, S. E. **Speech physiology, speech perception, and acoustic phonetics**. United States: Cambridge University Press, 1988.
KLEIN, S. **Estudo do V.O.T. no português brasileiro**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.
LAMPRECHT, R. Antes de mais nada. In LAMPRECHT, Regina Ritter (org). **Aquisição fonológica do português.** Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.
LISKER, L; ABRAMSON, A. S. **A cross-language study of voicing in initial stops**: acoustical measurement. Word, v. 20, p. 384- 422, 1964.
MEZZONO, C. Sobre a aquisição da coda. In LAMPRECHT, Regina Ritter (org). **Aquisição fonológica do português.** Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.
MIRANDA, A. R.; MATZENAUER, C. **Aquisição da Fala e da Escrita:** relações com a fonologia. Cadernos de Educação, FAE/ PPGE/ UFPEL, 2010.
PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1972.
RIBAS, L. **Aquisição do onset complexo no Português Brasileiro**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras), PUCRS, Porto Alegre, 2002.
ROCCA, P. O Desempenho de Falantes Bilíngues: Evidencias Advindas da Investigação do VOT de Oclusivas Surdas do Inglês e do Português. **Revista D.E.L.T.A.**, 19: 2, 2003. p 303 – 328.
RODRIGUES, C.; MIRANDA, A.R. A grafia das consoantes biunívocas que se diferenciam pelo traço distintivo [sonoro] em textos de alunos de séries/anos iniciais. In.: **20º Congresso de Iniciação Científica/3ª Mostra Científica da Universidade Federal de Pelotas**. Pelotas, 2011.
RODRIGUES, C.; MIRANDA, A.R. Trocas das obstruintes surdas/sonoras nos textos de crianças das séries iniciais. In.: **Anais do 21º Congresso de Iniciação Científica/ 4ª Mostra Científica da Universidade Federal de Pelotas**. Pelotas, 2012.
SANCHES, A. P. **Análise Espectrográfica da fala de crianças com trocas grafêmicas nos plosivos surdos e sonoros**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá: 2003.

SCHAEFFER, S. Oralidade e escrita de descendentes germânicos: trocas de fonemas e de letras relacionadas à sonoridade. In: **Anais do XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. Rio de Janeiro, 2010.
VANDRESEN, P.; CÔRREA, A. O bilinguismo pomerano – português na região de Pelotas. In.: **Anais do VII Celsul**. Pelotas, 2006.
WIESE, R. **The phonology of German**. Oxford University Press. 1996.
YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. L.; LAMPRECHT, R. **Avaliação fonológica da criança, reeducação e terapia.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
ZORZI, J. L. As trocas surdas sonoras no contexto das alterações ortográficas. In.: **Revista Soletras**, 2010. Disponível em: http://www.filologia.org.br/soletras/15sup/ano08_15supl.pdf. 2010. Acesso em: 13 de jan. de 2013.

# JORNALISMO E ANÁLISE DE DISCURSO: UM ESTUDO SOBRE AS CONSTRUÇÕES METAFÓRICAS PRESENTES NAS MANCHETES DO JORNAL DIÁRIO GAÚCHO

Alexandre Kerson de Abreu (IFSul-Câmpus Pelotas)
Elisane Pinto da Silva Machado de Lima (IFSul-Câmpus Pelotas)
Ana Paula de Araújo Cunha (IFSul-Câmpus Pelotas)

## INTRODUÇÃO

A batalha travada com outros meios de comunicação como o Rádio, a Televisão e, mais recentemente, a Internet, fez com que o jornalismo impresso adotasse uma nova postura em relação à forma de divulgar a notícia. Para sobreviver diante da instantaneidade decorrente do modo de vida contemporâneo, os periódicos tiveram que repensar sua estrutura, a fim de conquistar um leitor cada vez mais seduzido pela velocidade da informação. Surge, então, o jornalismo popular, um segmento voltado, sobretudo, às classes C e D e que tem, em suas edições, uma linguagem mais acessível ao seu público-alvo e matérias que abordam quase que exclusivamente assuntos de polícia, esportes, entretenimento e utilidade pública.

Em relação à linguagem, o jornalismo popular utiliza provérbios populares, frases feitas, ditos populares, figuras de linguagem, gírias, os quais ressaltam as marcas da oralidade e da informalidade, cuja função seria aproximar o texto do leitor.

Por sua vez, os elementos culturais são uma ponte para fazer com que o leitor se identifique com o fato. Eles são a base da construção de uma notícia e ganham destaque na imprensa popular de massa, "cujo lema é redigir a notícia procurando pelos efeitos mais adequados à satisfação da demanda simbólica" (AMARAL, 2003, p. 142-143).

Neste trabalho, enfocar-se-á o Diário Gaúcho, jornal do Grupo RBS, precursor do jornalismo popular no Rio Grande do Sul. Conforme Hammes, "o Diário Gaúcho demonstra um marco na imprensa do Rio Grande do Sul, pois ele é o precursor desse segmento popular na mídia impressa" (2004, p.36). Uma das características desse jornal é trazer manchetes de capa atrativas, frequentemente empregando construções metafóricas. Assim sendo, tem-se como objetivo analisar, através dos dispositivos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso de Linha Francesa, o funcionamento discursivo dessas construções metafóricas e os efeitos de sentido delas decorrentes.

## O MITO DA IMPARCIALIDADE E A FRAGMENTAÇÃO DA REALIDADE

O jornalismo é um gênero discursivo que tem a notícia como sua matéria-prima, pois é a partir dela que um determinado assunto ganha vida, podendo ser comentado, interpretado e pesquisado. Para Henn, o jornalismo assume a função de mediador, "apropriando-se de uma realidade, devolvendo-a ao consumo social, delimitando fronteiras e colocando-se como instância suprema no sentido de definir para as sociedades o que é realidade relevante" (1996, p.19). Diante

desse papel encenado pelo jornalismo, a notícia torna-se peça fundamental para a interpretação da realidade, mesmo que fragmentada. Como os fatos são selecionados e acentuados pelo próprio jornalista, a visão de mundo transmitida pelas notícias acaba sendo aquela de quem as produz.

Teóricos da área muito têm debatido a questão da imparcialidade no jornalismo, afirmando que o repórter deve evitar a distorção da notícia, através de seus posicionamentos e apreciações, mas admitem que é difícil ser imparcial, uma vez que o jornalista serve de ponte entre a informação e o leitor. Desde a definição da matéria, da manchete, do destaque dado ao texto, da escolha de imagens, já existe a interferência. Embora muitos sujeitos jornalistas creiam ter domínio sobre o que dizem, ou seja, sobre a imparcialidade no relato dos fatos, o discurso jornalístico não é isento da involuntária imposição ideológica.

As escolhas praticadas na construção da notícia não são vistas pela Análise de Discurso como uma decisão consciente do jornalista, mas como movimentos orientados pelo assujeitamento a saberes ideológicos que o constituem como sujeito. Vale lembrar que a Análise de Discurso concebe o sujeito como histórico, social e cindido pela ideologia e o inconsciente, o que significa dizer que o sujeito-jornalista só produz sentido por estar submetido à língua e à história, e seu dizer é determinado pelo lugar de onde fala, ou seja, o sujeito-jornalista diz aquilo que pode e deve ser dito de acordo com a ideologia a que está submetido.

A notícia é a informação transformada em produto de consumo. Além da informação, a notícia deve conter ainda uma embalagem atrativa, como qualquer produto que se preze. Deve oferecer também uma linguagem acessível à média da população, eliminando palavras e expressões rebuscadas. Por ser objeto de consumo, é preciso estimular a venda do produto e a consequente leitura oferecendo algo que possa fazer a diferença entre um periódico e outro. Por isso, contar uma boa história e oferecer atrativos que possam cativar o leitor é uma preocupação constante dos editores. Para conseguiram o que almejam, exploram, dentre outros elementos, a manchete, a qual deve ser suficientemente atrativa para conduzir à leitura da notícia. Conforme Lustosa, "A informação apenas vai se tornar um produto de consumo após ser maquiada e devidamente elaborada pelo jornalista a partir de técnicas capazes de torná-la atraente e interessante" (1996, p.35).

Título principal e de maior destaque da capa de um jornal, a manchete tem entre suas funções atrair a atenção do leitor e motivá-lo a comprar o jornal. Para tanto, precisa ser construída de forma criativa, objetiva e sintética para gerar o impacto esperado e motivar o leitor não só à compra do jornal, mas também fazer com possa se interessar pelas páginas seguintes. Pela manchete, é possível detectar quais assuntos são considerados importantes por um determinado jornal, o que, de certa forma, passa pelo crivo ideológico, pois o sujeito-jornalista possui uma determinação ideológica que vai influenciar todo o processo de confecção da manchete. As escolhas

feitas nessa construção estão subordinadas à formação discursiva do sujeito e ensejam direcionar o interlocutor a assimilar o posicionamento ideológico defendido pelo periódico.

## O DISCURSO JORNALÍSTICO

O Jornalismo possui um mecanismo particular de interpretação (fragmentada) da realidade, onde estão em cena a determinação sócio-histórica do sujeito e as condições de produção.

> Se na contemporaneidade o discurso jornalístico ocupa, cada vez com maior intensidade (e muita crítica) o papel institucional de produzir sentidos passíveis de inscrição na memória social, é fundamental desnaturalizar este discurso, examinando de que modo vem a instituir-se e a produzir os efeitos de verdade e consenso que muitas vezes acabam por orientar nossas ações e nosso pensar. Embora marcados historicamente por tensões, as operações do fazer jornalístico se apagam para o leitor, que então toma o discurso, em seu efeito de transparência, como verdade e consenso (FERREIRA, 2006, p.58).

Existe apenas a ilusão de que o sujeito-jornalista é a origem daquilo que diz ou escreve. Ele está filiado à uma formação discursiva, que determina o que pode e deve ser dito num determinado momento. A identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina é o que Pêcheux (1997a) chama de forma-sujeito. É através dela que o sujeito sofre a ilusão de ter autonomia no discurso. Ele vai passar a dizer de uma determinada posição, podendo assumir diferentes posições no discurso, dependendo do entrecruzamento de formações discursivas que possa constituir seu dizer. O sujeito, na posição de jornalista, segue a linha ideológica da empresa para a qual trabalha. Além disso, em muitos momentos de seu discurso, sua posição discursiva vem à tona, mostrando que todo discurso é heterogêneo, ainda que o sujeito desconheça tal fato e, mesmo assim, inconscientemente esforce-se para contorná-lo.

A condução do discurso jornalístico tenta fazer com que o leitor não perceba a presença das filiações ideológicas de um jornal. Vale ressaltar que esse processo, não ocorre de forma intencional, uma vez que o sujeito tem a ilusão de ser a origem do discurso. A sensação de objetividade ganha força com construções da narrativa em terceira pessoa e a transferência de posições ideológicas para os próprios entrevistados. Ou seja, o sujeito-jornalista não se manifesta diretamente, mas pode encaixar uma declaração textual de alguém, para atingir seus propósitos e direcionar o sentido pretendido.

No discurso jornalístico, assim como nos demais, existe a heterogeneidade produzida pela dispersão do sujeito, o qual procura manter certa unidade e coerência, "quer harmonizando as diferentes vozes, quer apagando as vozes discordantes" (BRANDÃO, 1997, p.66). Disperso, o sujeito, agora na posição de autor, ressignifica o discurso, com base no interdiscurso. Além disso, cria uma unidade ao texto. No aspecto da textualidade, quando o sujeito assume a posição de autor,

ele passa a assumir a responsabilidade pela organização do texto e seu respectivo fechamento, que é o chamado efeito- texto.

> O sujeito se constitui como autor ao constituir o texto. A autoria é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. É onde se realiza o seu projeto totalizante. Esta é uma das dimensões em que se revela a 'interpelação do indivíduo em sujeito, interpelação esta que traz consigo, necessariamente, a aparência de unidade que a dispersão toma. (ORLANDI e GUIMARÃES, 1988, p.19)

Esses autores classificam o princípio da autoria como essencial para qualquer discurso. Segundo eles, autor "é a função social que esse eu assume enquanto produtor da linguagem. O autor é, dentre as dimensões enunciativas do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade (contexto sócio-histórico) e mais afetada pelas exigências de coerência, não-contradição, responsabilidade etc." (1988, p.23).

O princípio da autoria ressalta o processo de apagamento do sujeito - necessário para dar unidade ao texto. Porém, as escolhas que serão feitas para atingir o leitor reforçam o caráter ideológico do discurso. Essa característica é explicada a partir do conceito de efeito-sujeito, o qual "coloca o sujeito como origem de seu dizer e representa o sentido como transparente" (ORLANDI E GUIMARÃES, 1988, p. 32). Numa matéria, por exemplo, o sujeito-jornalista, exercendo a função de autor, dá unidade ao texto e constrói a história sob sua ótica, direcionando os sentidos, procurando apagar a polissemia.

Ao organizar o texto, o sujeito trabalha com as formações imaginárias. Ou seja, imagina o lugar ideológico ocupado pelo interlocutor e, a partir disso, projeta o seu dizer. A relação entre este leitor imaginado pelo autor e o leitor real (aquele que está lendo efetivamente) determina o chamado efeito-leitor. "Ao produzir um texto, o autor faz gestos de interpretação que prendem o leitor nessa textualidade constituindo assim ao mesmo tempo uma gama de efeitos-leitor correspondente" (ORLANDI, 2005, p. 151).

Quanto aos sentidos produzidos pelo sujeito e seu interlocutor, os quais podem ou não coincidir, Barbosa (2003) lembra que, no discurso midiático, a história, a memória e o esquecimento atuam na produção de sentido. Entra em causa, também, o lugar discursivo que o leitor ocupa para atribuir significação.

Gregolin (2003) lembra que os textos midiáticos não são a realidade em sua totalidade, mas construções fragmentadas, a partir das quais o leitor atua produzindo formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta.

> O discurso jornalístico, em resumo, funciona desambiguizando o mundo, constituindo modelo de compreensão da realidade. Daí seu caráter ideológico: por contribuir na construção das evidências, a imprensa atua no mecanismo de naturalização e institucionalização dos sentidos, apagando alguns processos históricos em detrimento de

> outros. A imprensa, então, ajuda a construir/desconstruir a memória histórica oficial num processo que para o leitor comum passa despercebido. (MARIANI, 1999, p.112)

Apesar de trazer um recorte da realidade e interpretar o fato sob sua posição ideológica, o sujeito-jornalista, através de um jornalismo interpretativo, não consegue estancar os sentidos e termina por deixar espaços de abertura, possibilitando que o leitor tenha condições de produzir sentidos a, partir de sua historicidade, pois um discurso sempre oferece abertura para outros discursos e o sentido nunca é definido, podendo sempre se tornar outro sentido.

Não há como negar que o discurso jornalístico possui uma materialidade discursiva que presentifica uma intensa mobilização de sentidos, em que estão em jogo diferentes formações discursivas, compreendendo a interpelação do sujeito pela ideologia. Ao acessar o interdiscurso, o sujeito faz com que a prática discursiva jornalística institucionalize certos sentidos. É também pelo viés do interdiscurso que se dá sustentação da credibilidade e imparcialidade jornalística pelo sujeito-leitor ao longo dos anos.

Assim sendo, funciona no discurso jornalístico uma engrenagem fundamental, qual seja a imagem mútua projetada pelos interlocutores. Através do mecanismo da formação imaginária, o sujeito-jornalista formula suas estratégias discursivas, projetando uma imagem de seu leitor. Do mesmo modo, o sujeito-leitor, projeta a imagem do profissional do jornalismo e a sua posição no discurso como sendo de credibilidade e imparcialidade. Por isso, na maioria das vezes, existe a aceitação por parte do leitor e a identificação com aquilo que é dito – e como é dito – pelo discurso jornalístico.

## AS CONSTRUÇÕES METAFÓRICAS

O discurso se constrói com base nas estratégias discursivas do sujeito, e isso fica dissimulado pela opacidade própria do discurso. As "escolhas" feitas no processo de construção da manchete, ou seja, o que dizer, o que não dizer e o como dizer, são provenientes da filiação do sujeito à formação discursiva. É, então, dentro desta ótica que será observado, neste trabalho, o processo de elaboração das manchetes no jornal Diário Gaúcho.

Para o estudo em questão, será analisado o emprego de construções metafóricas presentes nas manchetes do Diário Gaúcho e os efeitos de sentido oriundos dessa estratégia discursiva. Quando se fala em metáfora, lembra-se, de algum modo, de sentido figurado x sentido próprio, conforme abordado pela linguística imanente, mas, na linha teórica que rege este trabalho, não procede tal distinção. Sobre isso, afirma Orlandi: "Não há um centro, que é o sentido literal, e suas margens, que são os efeitos de sentido. Só há margens. Por definição, todos os sentidos são possíveis e, em certas condições de produção, há a dominância de um deles. O sentido literal é um efeito discursivo" (1996, p.144)

Assim, em Análise de Discurso, não existe a dicotomia sentido literal/não-literal. Não há sentido primeiro, nem um centro. O sentido varia dependendo da formação discursiva em que se inscreve o dizer, processo que ocorre através do deslocamento, da transferência (metaphora) de sentidos. O sentido literal, nessa concepção, nada mais é do que a sedimentação de um sentido dominante, que surge em uma determinada condição de produção. Ele é apenas um entre tantos possíveis. Ou seja, num discurso, sempre existirão outros sentidos possíveis - efeitos de sentido - dependendo da posição ocupada pelo sujeito.

Para a gramática normativa, a metáfora é uma figura de linguagem que consiste em substituir uma palavra ou expressão por outra, dentro de uma relação de semelhança. Segundo Terra e De Nicola (2004), a metáfora funciona como uma comparação implícita, em que o elemento comparativo está oculto. Abordando a construção metafórica num aspecto sócio-ideológico, Coracini postula que "os conceitos metafóricos estão de tal modo arraigados a nossa cultura que estruturam nossas atividades diárias e científicas de modo imperceptível e inconsciente, são, aliás, constitutivas da forma de pensar e agir de uma época". (1991, p.137). Isso explica, de certa forma, a presença frequente das construções metafóricas nas manchetes do Diário Gaúcho e o seu efeito de interpelação.

A utilização da metáfora é uma prática recorrente no discurso jornalístico, principalmente nas manchetes, justamente pelo fato de realçar a mensagem, tornando-a atrativa. Conforme Charaudeau e Maingueneau (2004), a metáfora apresenta três funções discursivas: a estética, a cognitiva e a persuasiva – estando esta última relacionada a discursos políticos, jurídicos e midiáticos.

As construções metafóricas estão alicerçadas no interdiscurso e ligadas à formação discursiva. É justamente por isso que a comparação implícita existente na metáfora está norteada pela formação discursiva. A escolha por esta ou aquela construção metafórica - e até mesmo pelo próprio de uma construção metafórica - está ligada ao esquecimento nº 2, através do qual o sujeito acredita que só pode dizer isto ou aquilo de uma determinada maneira (Pêcheux, 1997a).

É importante ressaltar que construção metafórica não é o mesmo que efeito metafórico, embora sejam explicados através de um funcionamento semelhante. Conforme Pêcheux (1997b), efeito metafórico é o efeito semântico produzido numa substituição contextual, através do deslizamento de sentido. A transferência de sentido ocorre de uma formação discursiva para outra. Já a metáfora, como foi dito anteriormente, é uma figura de linguagem que traz uma comparação implícita. Sua utilização aproxima o texto da linguagem popular e vai ao encontro das formações imaginárias.

## METODOLOGIA

O corpus discursivo deste trabalho é, então, uma manchete do jornal Diário Gaúcho, publicada no dia 19 de agosto de 2011. A análise tem como objetivo estudar o funcionamento discursivo das construções metafóricas, como recurso de interpelação do sujeito-leitor pelo sujeito-jornalista, verificando o movimento dos sentidos gerados a partir da formação discursiva a que o sujeito discursivo esteja filiado.

Primeiramente será analisado o modo como foi utilizada a construção metafórica para, depois, remeter a saberes discursivos provenientes das formações discursivas. Em seguida, será levado em conta o esquecimento nº2, observando que, embora o sujeito ache que aquilo que diz só pode ser dito de tal maneira, a expressão metaforizada empregada pelo sujeito discursivo sempre pode ser outra.

Pretende-se ressaltar também que tudo o que é dito tem uma relação com o não-dito, mostrando que o não-dito também significa, levando-se em conta a formação discursiva dominante à qual o sujeito discursivo está filiado.

Vale ressaltar que cada analista terá uma forma de analisar o seu corpus, conforme seu dispositivo teórico-metodológico. Neste gesto de análise, não se busca o sentido "verdadeiro", pois isso não existe, mas apontar ao menos um dos modos como os sentidos se constituem, considerando a constituição sócio-histórica do sujeito, sob determinadas condições de produção.

## ANÁLISE

**"Manhã sem Trensurb. Passageiros pagam o pato"**

Essa foi a manchete do Diário Gaúcho em 19 de agosto de 2011, dia seguinte à paralisação das atividades dos metroviários. A categoria interrompeu o serviço por 24 horas, a partir da meia-noite de quinta-feira (18/08). Conforme levantamento de dados, cerca de 170 mil pessoas utilizam diariamente esse meio de transporte na Região Metropolitana de Porto Alegre.

Ao ler-se o enunciado constituinte da manchete, percebe-se de imediato, na linearidade, a construção metafórica **"Passageiros pagam o pato"**, a qual, como já fora apontado, dá um tom de informalidade ao dizer. No entanto, antes, de prosseguir, visando a uma maior consistência da análise, convém explicar a origem desta expressão popular: "pagar o pato". Segundo Riboldi (2007), essa expressão teria surgido de uma história do século XV, na qual um camponês passou, com um pato na mão, em frente à casa de uma mulher casada. Esta teria se interessado em comprar o pato, e, não dispondo de dinheiro, propôs ao camponês pagá-lo com favores sexuais. Aceito o acordo e feito o pagamento, o homem quis prolongar o ato, mas a mulher achava que já havia pagado suficientemente pela ave. Assim, os dois teriam começado a discutir e, em meio à confusão, chegou o marido, que quis saber o motivo da discussão. A mulher, então, explicou que a desavença era em função do dinheiro que faltava para chegar ao valor desejado pelo camponês. Para acabar

com a polêmica, o marido deu o dinheiro; literalmente, pagando o pato. Moral da história: quem paga o pato está arcando com as consequências de ações e atitudes de outrem.

Durante seis séculos, a expressão **"Pagar o pato"** passou por um deslizamento de sentido, ganhando popularidade, e emergindo através do interdiscurso – que são as formulações feitas e esquecidas que determinam o dizer (Orlandi, 1999) – passando a significar de outro modo em outra posição-sujeito diferente daquela que teria sido a que lhe deu origem. O que foi dito sobre "pagar o pato" lá no século XV teria sido "esquecido" para, depois, adquirir novamente sentido nas palavras do sujeito discursivo nesta formulação. É o esquecimento nº1 atuando, fazendo com que haja a retomada de palavras já existentes, proporcionando sempre a ilusão de que elas e o sentido delas decorrente, teriam se originado no próprio sujeito (cf. Pêcheux, 1997a).

Ao formular "Passageiros pagam o pato", o sujeito, representando uma Formação Discursiva anti-grevista, posiciona-se contra a greve, apontando os passageiros como vítimas de uma decisão tomada pelo Sindicato dos Metroviários do Rio Grande do Sul (Sindimetrô), após divergência com a empresa Trensurb sobre o percentual de aumento nos salários da categoria.

O efeito de sentido produzido pela emergência de um pré-construído, qual seja quem sofre as consequências de uma greve é quem nada tem a ver com o fato, é o de que é o povo quem arca com as consequências geradas pela paralisação proposta pelo Sindimetrô. Sem trem, os passageiros seriam os grandes prejudicados.

Através do mecanismo da formação imaginária, o sujeito prevê o efeito daquilo que diz sobre o seu interlocutor, qual seja, os prejudicados são aqueles que não têm relação direta com os fatos. Desse modo, enquanto leitor, provável usuário do Trensurb e sem qualquer parcela de culpa sobre a situação, o interlocutor tende a identificar-se com tal saber.

O enunciado da manchete é reforçado pela seleção de três depoimentos[100] que o sujeito discursivo utiliza para reforçar o que é dito:

*"Não tenho dinheiro, como vou pagar a passagem? É um absurdo"*

*"Vou chegar lá e vai estar tudo atrasado na cozinha. Esse povo sofre, né?"*

*"Perdi a consulta. Não consegui chegar. É um prejuízo. Terei de esperar mais seis meses".*

Vale observar que essa seleção já indica um posicionamento do sujeito, o que confirma a determinação ideológica do que é dito, o que compromete a imparcialidade da notícia. O que está em jogo no posicionamento assumido pelo sujeito ao formular o intradiscurso, constituinte da manchete de capa do Diário Gaúcho, é que, independentemente de estarem com seus salários defasados, os trabalhadores da Trensurb não deveriam fazer greve para não prejudicar os usuários. Nesse posicionamento, fica omitido o fato de que possa haver exploração da classe trabalhadora da referida empresa por parte dos patrões. Tampouco é mostrada a omissão da direção da Trensurb em

[100] Os depoimentos foram mencionados apenas para reforçar o conceito de formação imaginária e não farão parte do objeto de análise deste artigo.

oferecer o reajuste solicitado pelos funcionários, o que poderia ter sido ressaltado em uma manchete cujo enunciado poderia ser algo como: "Trensurb nega reajuste de salário, obrigando funcionários a parar". A relação de paráfrase entre esse enunciado e o enunciado efetivamente construído pelo jornalista não configuram uma escolha consciente, mas uma imposição da formação discursiva desse sujeito.

Através de uma expressão metafórica, expressando um dito popular, que, no senso comum, configura-se como "verdade", o sujeito interpela mais facilmente o interlocutor, fazendo com que este se identifique com o saber ali veiculado e assuma tal posicionamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, descontruiu-se o mito da imparcialidade, defendido pelo jornalismo. Ao penetrar-se nas teias do discurso jornalístico, veio à tona a influência da formação discursiva na produção dos sentidos. Mostrou-se também que as palavras estão a serviço da ideologia e que o sujeito discursivo, o qual se imagina ser a origem do que diz, é interpelado pela ideologia, tendo seu dizer por ela determinado.

O objetivo do trabalho não foi buscar o sentido do dizer, mas, no mar de possibilidades de um discurso, neste caso o jornalístico, considerando-se as condições de produção e a historicidade do sujeito, mostrar a mobilização de sentidos em função da posição-sujeito assumida.

As questões do assujeitamento e do deslizamento do sentido foram mostradas através da análise de uma das tantas construções metafóricas utilizadas pelo Diário Gaúcho na elaboração de suas manchetes. Pôde-se observar que a construção metafórica está alicerçada no interdiscurso e ligada à formação discursiva e que, ao optar por esta ou aquela construção metafórica, tendo em vista o efeito que pretende sobre o seu interlocutor, o sujeito discursivo não está no domínio do dizer, mas sob efeito das duas ilusões subjetivas, ser a origem do que diz e pensar que o dizer só poderia ser formulado daquela maneira, a fim de atingir seus propósitos discursivos de conquistar a adesão do interlocutor. No comando dessas "escolhas", está a formação imaginária, a qual direciona a argumentação em função do efeito que o sujeito pretende produzir no interlocutor.

Portanto, pelo viés da Análise de Discurso aplicada neste trabalho, as premissas de objetividade e imparcialidade defendidas pelo jornalismo são derrubadas. O mecanismo de elaboração do enunciado da manchete veiculada pelo Diário Gaúcho confirma a opacidade discursiva em que, seguindo a linha do jornalismo popular, o sujeito formula o enunciado empregando uma construção metafórica, aportando um saber do senso comum, visando à identificação do interlocutor com a formação discursiva em questão, o que autoriza negar-se aqui a tão propalada imparcialidade do sujeito-jornalista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Márcia Franz. **Sensacionalismo**: inoperância explicativa. In: Em Questão. Porto Alegre, v.9, n.1, p.133-146, jan./jun. 2003.

BARBOSA, Pedro Luis Navarro. O papel da imagem e da memória na escrita jornalística da história do tempo presente. In: Gregolin, Maria do Rosário. **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003. (p. 111-124).

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso.** Tradução Fabiana Komesu (et al.) São Paulo: Contexto, 2004.

CORACINI, Maria José R. **Um Fazer Persuasivo**: O discurso subjetivo da ciência. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Pontes, 1991.

FERREIRA, Lucia M.A. A escrita de si na imprensa: exemplos da fala feminina no século XIX. In: MARIANI, Bethania (org). **A Escrita e os Escritos**: reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. O acontecimento discursivo na mídia: metáfora de uma breve história do tempo. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (Org). **Discurso e Mídia**: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003.

HAMMES, Daniel dos Santos. **Diário Gaúcho**: A construção do discurso sensacionalista nas capas de um jornal popular. 2004. 67f. Trabalho de conclusão de curso. Escola de Comunicação Social da Universidade Católica de Pelotas, 2004.

HENN, Ronaldo César. **A pauta e a notícia**: uma abordagem semiótica. Canoas: Editora Ulbra, 1996.

LUSTOSA, Elcias. **O texto da notícia.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

MARIANI, B.S.C. Sobre um percurso de análise do discurso jornalístico - A revolução de 30. In: Indursky, F. E Ferreira, M. C. L (orgs). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Editora Luzzatto, 1999, p. 102- 121.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo. **Unidade e dispersão**: uma questão do texto e do sujeito. In: Cadernos PUC, São Paulo, 1988.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. (Trad. Eni Orlandi et aliii). Campinas: Editora da Unicamp, 1988 (Título original: Les vérites de la Palice, 1997a.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: Gadet, Françoise; Hak, Tony. **Por uma análise automática do discurso.** Trad Bethania S. Mariani et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997b. p.31 – 161

RIBOLDI, Ari. **O bode expiatório**. Porto Alegre: AGE, 2007.

TERRA, Ernani; DE NICOLA, José. **Português de olho no mundo do trabalho.** São Paulo: Scipione, 2004.

# LEITURA – AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Ercília Ana Cazarin(UCPEL)
Marilei Resmini Grantham(FURG)

## CONSIDERAÇÕES PRIMEIRAS

A leitura, na perspectiva da análise de discurso (AD) de filiação pecheuxtiana, é concebida como um processo de produção de sentidos – como prática discursiva. A partir desse entendimento, este texto propõe-se a analisar uma fotomontagem[101].

No caso em pauta, a fotomontagem[102] é composta por duas linguagens distintas – a linguagem não-verbal (a imagem da bandeira LGBT e a "foto" de Obama, presidente dos Estados Unidos) e a linguagem verbal (o enunciado "Ligando pro Malafaia e pro Feliciano pra dar a notícia").

Partimos da ideia de que uma fotomontagem é a associação de duas ou mais imagens, ou fragmentos de imagens, que se associam com o propósito de gerar uma nova imagem.

Na perspectiva que estamos adotando, a fotomontagem, de forma diversa da que ocorre em uma foto, caracteriza-se por manipular, por alterar uma imagem, ocasionando ajustes que produzam efeitos de sentidos diferentes daqueles que a "normalidade" causaria.

A fotomontagem diferencia-se também da *charge*, palavra de origem francesa que significa "carregar, exagerar" e que se constitui num gênero textual que aborda acontecimentos específicos através do exagero de traços do caráter de alguém ou de algo, para torná-lo burlesco. Muitas vezes, a charge utiliza traços caricaturais para representar as personagens relacionadas ao fato focalizado, o que explica que, às vezes, possa ser tomada como sinônimo de *caricatura*[103], palavra que vem do italiano – *caricare* – e que também significa carregar, no sentido de exagerar, aumentar algo em proporção. A caricatura retrata figuras humanas em geral conhecidas, através da deformação, do exagero de seus traços fisionômicos característicos.

Podemos, a este ponto, firmar nossa posição quanto à escolha do termo fotomontagem para o texto que estamos nos predispondo a analisar: não se trata de uma foto, pois não se verifica o

[101] São diversos os processos capazes de gerar imagens desta forma. O mais simples deles é a colagem, que consiste na elaboração de uma composição tomando por base imagens positivas sobre papel, que podem ser apresentadas diretamente desta forma, como o fizeram os artistas dadaístas e surrealistas, ou ser reproduzida para gerar um negativo a partir do qual se produzirão ampliações. Uma variante desse sistema, empregando originais em transparência, é o sanduíche de negativos ou de diapositivos, que agrega duas ou mais imagens para produzir uma terceira que pode ser simplesmente projetada, como no caso dos slides, ou empregada para gerar ampliações positivas sobre papel, no caso dos negativos. Outra possibilidade é a de ampliar partes de negativos diferentes sobre um mesmo papel fotográfico, gerando assim uma imagem composta que era reproduzida a seguir para gerar um negativo que possibilitava a obtenção ulterior e mais fácil do mesmo efeito. Existe uma variante do processo de fotomontagem que pode ser executada diretamente na própria câmara: a dupla exposição - ou mesmo múltipla exposição - de um mesmo negativo no momento de tomada da fotografia. Hoje em dia, com a introdução dos computadores e dos scanners, a adição de duas ou mais imagens para a produção de uma imagem final tornou-se muito mais fácil e precisa.

[102] O texto foi postado no *facebook* por William De Lucca Martinez no dia 26 de maio de 2015 e, depois, compartilhado por outros sujeitos.

[103] https://pt.wikipedia.org/wiki/Caricatura

processo de reprodução de uma imagem; não se trata de uma charge, pois não há o exagero que ridicularizaria Obama; não se trata de uma caricatura, pois os traços de Obama continuam os mesmos, sem deformação.

Devido às características e aos efeitos de sentidos produzidos por este texto, usaremos então, neste estudo, o termo **fotomontagem humorística**, já que nem toda fotomontagem produz o efeito do humor. Esta será então concebida, aqui, como um gênero textual de natureza midiática que entrecruza o campo do humor com o do político, este entendido como representação de forças políticas.

Acreditamos ser importante esclarecer que concebemos a imagem como portadora de discursividade que significa em relação ao contexto sócio-histórico e à memória discursiva que a mesma mobiliza; e, se compreendemos que as palavras não são dotadas de um sentido que lhes seja próprio, entendemos que este preceito também vale quando tratamos da imagem - na leitura/interpretação de uma imagem, múltiplas leituras podem ser produzidas, dependendo da formação discursiva e da posição-sujeito em que se inscrevem os sujeitos-leitores. Ler, portanto, é sempre um gesto de interpretação que se constitui no momento crítico de uma relação entre autor/texto/leitor. Este não reconhece sentidos, não preenche lacunas, e sim, interpelado pela posição-sujeito que o afeta, instaura seu próprio trabalho discursivo, (des)construindo o texto lido e atribuindo sentidos que não necessariamente são aqueles esperados pelo autor.

## APRESENTANDO O TEXTO E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

A *fotomontagem humorística* a ser analisada constitui-se de uma imagem na qual aparecem as cores representativas do movimento LGBT e uma "foto" do presidente dos EUA, Obama. Abaixo da foto está posto o enunciado "Ligando pro Malafaia e pro Feliciano pra dar a notícia". Vejamos.

LIGANDO PRO MALAFAIA E PRO FELICIANO PRA DAR A NOTÍCIA

William De Lucca Martinez - 26 de junho de 2015

A bandeira arco-íris vista como fundo desta fotomontagem foi usada pela primeira vez como símbolo pacifista na Itália nos anos 60. Mas só se popularizou em nível mundial em 2002, durante os protestos contra a Ocupação do Iraque. Durante a Guerra dos Camponeses, no século XVI, na Alemanha, foi usada como sinal de esperança na nova era. Thomas Muentzer, sacerdote que apelou à revolta dos camponeses, é muitas vezes retratado segurando uma bandeira arco-íris. A bandeira geralmente tem inscrita a palavra *pace*, que significa "paz" em latim, em letras maiúsculas de cor branca. Esta bandeira representa, atualmente, o maior ícone do reconhecimento e da cultura LGBT. Desenhada pelo artista plástico Gilbert Baker, em 1977, a bandeira LGBT é composta por listas horizontais de seis cores diferentes (roxo azul, verde, amarelo, laranja e vermelho), semelhantes às do arco-íris.

Este texto surge em um contexto em que a Suprema Corte dos Estados Unidos, no dia 26 de junho de 2015, aprovou o casamento entre pessoas do mesmo sexo, fato que foi imediatamente discursivisado, em especial, na internet, daí a representação de Obama no texto e das cores da bandeira da LGBT.

Aqui no Brasil muitos apoiadores da causa acrescentaram as cores da bandeira LGBT[104] em suas fotos na campanha #lovewins (o amor vence)[105]. E brasileiros que apoiam este movimento aproveitaram para ironizar políticos e religiosos que costumam fazer campanha contra as causas LGBT.

Dentre eles, os deputados federais e também pastores Silas Malafaia e Marco Feliciano, referidos no texto em análise. Estes dois personagens são conhecidos por suas posições homofóbicas e manifestaram-se duramente quando a Suprema Corte Americana aprovou o casamento entre pessoas do mesmo sexo. O pastor Silas Malafaia, líder da igreja evangélica Assembleia de Deus, que anteriormente havia classificado os Estados Unidos como a "maior democracia do mundo", "baseada em princípios cristãos", veio a público afirmar que os Estados Unidos vivem uma decadência moral. Já Marco Feliciano declarou: "A podridão dos sentimentos dos homoafetivos leva ao ódio, ao crime, à rejeição. Amamos os homossexuais, mas abominamos suas práticas promíscuas".

A partir de observações como essas, reportamo-nos a Pêcheux (1969, p. 77), quando o autor afirma que "um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas". Um discurso, para Pêcheux, deve ser remetido às *relações de sentido* nas quais é produzido, já que um discurso remete a outro discurso, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta. O processo discursivo, portanto, não tem início, pois se relaciona com uma série de *formações imaginárias* que

[104] Antigamente como GLS (Gays, Lésbicas e simpatizantes) e atualmente como LGBT, a sigla indicada refere-se a: **L**ésbicas, **G**ays, **Bi**ssexuais, **T**ransgéneros, **T**ransexuais e **S**impatizantes. Como a própria sigla e o seu conceito indicam, não é necessário ter traços ou características homossexuais para se identificar dentro do conceito LGBT, os simpatizantes também são englobados, visto que prestam o seu apoio a toda esta comunidade. Disponível em http://www.lgbt.pt/significado-lgbt/. Acesso em 28/06/2015.

[105] Também numa atitude provocativa internautas cobriram fotos de deputados com as cores da bandeira da LGBT.

designam o lugar que destinador e destinatário se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. Quando um sujeito produz discurso, portanto, não se apropria da linguagem num movimento individual.

Tais considerações nos permitem dizer que o sujeito-autor dessa fotomontagem realiza uma apropriação social da linguagem (não-verbal e verbal) e nessa apropriação reflete-se sua interpelação pela ideologia.

A fotomontagem produz um jogo entre lugar social e sentidos estabelecidos e é justamente esse jogo que representa a determinação histórico-social desse discurso.

## ANÁLISE DO DISCURSO: A PERSPECTIVA TEÓRICA EM RELAÇÃO À LEITURA

Apresentado o texto e uma síntese das condições de produção do mesmo, salientamos que nossa leitura objetiva investigar como a emergência do referido texto traz à tona sentidos já existentes no âmbito do interdiscurso, levando em conta tanto aqueles produzidos a partir da imagem quanto do enunciado – *Lingando pro Malafaia e pro Feliciano pra dar a notícia.*

A operacionalização desse objetivo consiste em apresentar uma abordagem discursiva da leitura, salientando que a Análise do Discurso (AD) com filiação em Michel Pêcheux, embora não seja uma teoria diretamente aplicável à sala de aula, tem muito a contribuir para o aprofundamento das concepções de leitura, de escrita e de interpretação, o que, sem dúvida, pode nos ajudar a pensar a respeito de práticas de leitura exercidas no cotidiano escolar (Cazarin, 2006)[106].

Em AD, o texto se constitui como unidade de análise e é por meio de textos que chegamos ao discurso – objeto de estudo da AD. Mais precisamente, é através de uma dispersão de textos que se chega ao discurso. Ao analisar um texto, levamos em conta não apenas os elementos linguísticos ou imagéticos, pois o mesmo é afetado pela exterioridade que lhe é constitutiva e que, embora não transparente, se reflete na/pela materialidade da língua e/ou da imagem.

Orlandi (1987, p. 158-59) escreve que todo o discurso deve ser referido às condições de sua produção, ou seja, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social constituem o sentido da sequência verbal produzida, isto é, o discurso. Salienta que, para a AD, a noção de condições de produção é importante, pois são elas que caracterizam o discurso, o constituem e, como tal, tornam-se objeto de análise. No prefácio de *"A fala dos quartéis e outras vozes*" (1997), afirma que a materialidade da linguagem (o como se diz) é o fio condutor da compreensão dos sentidos, os quais não existem em si, mas nas relações estabelecidas quando de sua produção. Em texto distinto (1999, p. 30-34), volta a tratar das condições de produção: explicita a distinção entre condições de produção em sentido estrito (circunstâncias da enunciação - contexto imediato) e condições de produção em sentido amplo (contexto sócio-histórico, ideológico); afirma que as

[106] A leitura: uma prática discursiva. In *Linguagem (em) discurso*, vol. 6, nùmero 2, maio/agosto 2006.

condições de produção compreendem, fundamentalmente, os sujeitos e a situação, observando que a maneira como a memória (o interdiscurso) é acionada, também é constitutiva das condições de produção - o que o é dito em outro lugar também significa em nossas palavras.

Em AD, é consenso o fato de que uma FD é o que determina o que se pode e deve dizer, mas também pode determinar o que convém ou não dizer. Configura-se como interpretação, funcionando, portanto, como um princípio de organização metodológica, resultado do olhar do analista (ORLANDI, 1999, p. 42).

A consideração da noção de FD conduz, segundo Grantham[107] (2009, p. 258) a uma concepção discursiva de leitura como um processo discursivo, na qual o leitor não é tomado em sua individualidade. Afirma a autora: "Na verdade, ele é um sujeito que representa uma posição a partir de uma formação discursiva na qual se inscreve e no interior da qual assume, então, uma determinada posição-sujeito. É nesse movimento de inscrição em uma FD que o sujeito inicia sua prática como leitor."

Diante da importância que a noção de FD tem para este texto, chamamos a atenção para o escrito por Pêcheux (1988) quando afirma que é o interdiscurso que delimita o conjunto do dizível e que uma FD existe historicamente no interior de determinadas relações de classe e deriva de condições de produção específicas; identifica um domínio de saber e dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao interdiscurso das formações discursivas, imbricado no complexo das formações ideológicas. O interdiscurso, por sua vez, além de delimitar o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido, determina a FD com a qual o sujeito discursivamente se identifica, indicando, portanto, que sempre já há discurso, exterior ao sujeito. (PÊCHEUX, 1988, p. 213-18).

Assim, se no interdiscurso circulam os saberes que determinam o discurso do produtor do texto, circulam também os saberes que determinam os gestos de leitura dos sujeitos-leitores. Na análise de discurso proposta por Pêcheux, estaria caracterizada aí a relação de sentidos. Lemos então em Pêcheux (1969):

> ...tal discurso remete a outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele 'orquestra' os termos principais ou anula os argumentos. Em outros termos, o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio... (Pêcheux, 1969, p. 77).

A partir de pressupostos teóricos como os de Pêcheux, Orlandi (1987, p. 193) vai dizer que "a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo

[107] GRANTHAM, Marilei. Da releitura à escritura: um estudo da leitura pelo viés da pontuação. Campinas, Editora RG, 2009.

da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo da significação".

Isso significa que a leitura é produzida, porque, pela interação, os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Tal concepção problematiza o conceito de legibilidade, colocando questões como: o que é um texto legível? O que torna um texto legível? Ser um texto legível significa ser compreendido por qualquer leitor, em qualquer momento? Um texto é legível para quem?

Essa forma de conceber a legibilidade desloca o problema para a relação que se estabelece entre o texto e quem o lê e nos impede de considerar a leitura como um *produto*, no qual o leitor simplesmente apreenderia um sentido que está no texto. Para nós, o leitor *produz, atribui* sentidos ao texto.

É nesses termos que estamos considerando que a leitura é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentido; enfim, de historicidade.

A partir de pressupostos teóricos como estes, passamos a realizar nosso movimento analítico.

## O FUNCIONAMENTO DISCURIVO DA *FOTOMONTAGEM*: DA PRODUÇÃO DO TEXTO AO PROCESSO DISCURSIVO DA LEITURA

Conforme já afirmamos anteriormente, o texto que motiva esta análise, e ao qual estamos denominando de *fotomontagem humorística*, materialidade do discurso de uma posição-sujeito, é produzido com a "foto" de Obama e com a bandeira arco-íris em seu fundo, bandeira que representa o movimento LGBT. Na fotomontagem, o Presidente dos Estados Unidos aparece com a mão meio aberta, segurando um telefone ao ouvido e com uma expressão de zombaria. Sob a fotomontagem, aparece o enunciado "Ligando pro Malafaia e pro Feliciano pra dar a notícia".

Tudo isso faz parte das condições de produção do discurso em análise e contribui para que possamos dizer que, no caso em pauta, estamos diante de um discurso inscrito em formações discursivas antagônicas - uma que abriga os saberes do movimento *gay* e de seus apoiadores, a qual denominamos de FD1; e outra que se apresenta contrária a esse movimento, a FD2, que tem como principais expoentes os deputados Malafia e Feliciano, pertencentes à bancada evangélica na Câmara de Deputados.

Entendemos que o sujeito produtor deste texto, inscrito na FD1, busca, através do humor, fazer uma crítica aos homofóbicos. É isso que nos permite reconhecer aí uma denúncia da realidade. Não se trata de uma simples *brincadeira*, mas de um alerta que quer lembrar ao leitor: o preconceito contra o casamento entre *gays* é uma realidade não desejada, que deveria ser transformada.

Freud (1969, p. 257), ao teorizar sobre o humor, o define como "... um meio de obter prazer apesar dos afetos dolorosos que interferem com ele; atua como um substitutivo para a geração desses afetos, coloca-se no lugar deles". Na perspectiva freudiana, o humor é uma das formas possíveis de liberação de tensões ou de depreciação. Assim, se existem na sociedade mecanismos de poder e sistemas de coerções que regulam aquilo que os indivíduos podem ou devem fazer, aquilo que podem ou devem pensar, o humor funciona como uma maneira de burlar esses mecanismos, como um afrouxamento desses sistemas.

Essa concepção de humor nos leva a pensar no sujeito-produtor desse texto e na noção de **interpelação do sujeito,** formulada inicialmente por Althusser (1992, p.93), para quem "só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito". Para Althusser, a ideologia "age" de tal forma que recruta sujeitos entre os indivíduos (e recruta a todos) ou transforma os indivíduos em sujeitos (e transforma a todos) através da interpelação. Assim, "o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do sujeito, para aceitar, portanto (livremente), sua submissão" (*Ibidem*:104).

A noção de interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia nos conduz à de **ilusão do sujeito**[108], aquilo que nos faz imaginar que somos a fonte do que dizemos, sem que nos demos conta de que os sentidos que produzimos não nascem em nós, mas são retomados do interdiscurso. Neste sentido, a evidência do sentido é somente um efeito ideológico, que não nos deixa perceber a historicidade de sua construção. Ela nos faz perceber como transparente aquilo que, de fato, consiste em uma remissão a um conjunto de formações discursivas. Quer dizer: as palavras recebem seus sentidos de formações discursivas postas em relações. Isto é o que constitui o efeito do **interdiscurso** [109].

O sentido produzido nesta fotomontagem, nesta medida, é uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É nessa relação entre sujeito, língua e história que se produz(em) o(s) sentido(s) neste texto.

Assim, se temos uma FD1, que determina o comportamento sexual e social dos sujeitos, estabelecendo que somente os relacionamentos entre pessoas de sexos diferentes pode ser

[108] Segundo Pêcheux (1988:172), o sujeito falante tem a ilusão não só de estar na fonte do sentido – o que Pêcheux denomina de ilusão-esquecimento nº 1 – mas também de ser dono de sua enunciação, capaz de dominar as estratégias discursivas para dizer o que quer – ilusão-esquecimento nº 2. O esquecimento número dois é da ordem da enunciação, pois, ao falarmos, falamos de uma maneira e não de outra e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre poderia ser outro. É um esquecimento parcial, semi-consciente. Já o esquecimento número um é da ordem do ideológico e do inconsciente e resulta do modo como somos afetados pela ideologia.

[109] Pêcheux (1988:162) define o **interdiscurso** como o "todo complexo com dominante" das formações discursivas, dizendo que ele é submetido à lei de desigualdade–contradição-subordinação que caracteriza o complexo das formações ideológicas. O interdiscurso constitui o exterior específico de uma FD. É o lugar no qual se constituem, por um sujeito falante, produzindo uma seqüência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que este sujeito enunciador se apropria para usar como objetos do seu discurso. É através das articulações entre esses objetos que o sujeito enunciador vai dar coerência a seu propósito na seqüência discursiva que enuncia, isto é, no **intradiscurso**. É, pois, na relação entre o interdiscurso de uma FD e o intradiscurso de uma seqüência discursiva que se situam os processos pelos quais o sujeito falante é interpelado- assujeitado em sujeito do seu discurso.

reconhecido legalmente através do casamento, temos também uma FD2, na qual o que pode e deve ser dito é que isso é imoral, proibido.

O sujeito-autor desta fotomontagem, então, inscrito na FD1, afrouxa esse sistema e zomba dele, através do humor. Ao fazer isso, traz à tona o discurso-outro, contrário ao casamento entre gays.

Esta posição é, de certa forma, ratificada por Possenti (1998, p.109), quando o autor fala sobre humor político e afirma que "se o humor nem sempre é crítico, certamente o é o humor político". Para o autor, no humor político há sempre uma espécie de jogo entre uma realidade e uma possibilidade, entre um mundo estabelecido e um mundo que procura se estabelecer, entre o que é e o que poderia ser. Nesse jogo paradoxal, o humor trabalha com os sentidos aceitos, com a ideologia dominante, com as injustiças sociais, os preconceitos, as desigualdades, os desmandos, não para instituí-los ou reafirmá-los, mas justamente para repeli-los, para transformá-los.

No caso em análise, o trabalho do humor se dá no jogo entre um mundo estabelecido, onde há preconceito e onde não são aceitos os casamentos entre *gays*, e um mundo que procura se estabelecer, onde esse tipo de casamento já é inclusive aprovado por lei. Em outras palavras, um jogo entre as duas FDs mencionadas: a FD1, que abriga os saberes do movimento *gay* e de seus apoiadores, e a FD2, que se apresenta contrária a esse movimento.

Esse jogo produz um texto fortemente atravessado pelo político, entendido este, como já sinalizado, como representação de forças políticas. O político, nos moldes do que escreve Orlandi (1996, p. 21-22), "é o fato de que o sentido é sempre dividido, tendo uma direção que se especifica na história, pelo mecanismo ideológico de sua constituição".

De certa forma, tudo isso tem a ver com a "antecipação das representações" de que nos fala Pêcheux (1988, p. 84), segundo o qual o produtor do texto ou o orador, de alguma forma, experimenta o lugar do leitor/ouvinte a partir de seu próprio lugar de produtor do texto. Isso tem a ver com o fato de que há, em todo processo discursivo, um mecanismo de antecipação, em que o destinador antevê as representações de seu destinatário, antecipa o imaginário do outro.

Esta ideia da relação do texto com outros textos e com a exterioridade é retomada por Orlandi (1996), num texto em que a autora desloca a noção de contexto histórico para historicidade do texto, sendo esta entendida como o acontecimento do texto como discurso, como o trabalho dos sentidos no texto.

Para essa autora, há uma relação com a exterioridade de acordo como ela se inscreve no próprio texto e não como algo lá fora, que se reflete nele. "A exterioridade não tem a objetividade empírica do "fora" da linguagem, pois na análise de discurso, a exterioridade é suprimida para intervir como tal na textualidade. (...) A noção que trabalha a exterioridade discursiva (ou exterioridade constitutiva) é a do interdiscurso" (ORLANDI, 1996, p. 38-39).

Desta forma, podemos dizer que, no caso em análise, a exterioridade se inscreve no próprio texto: pela bandeira LGBT, pela presença de Obama como representante da posição de toda uma nação, pela fotomontagem que revela sua feição de deboche, seu jeito "afeminado", pelo enunciado "Ligando pro Malafaia e pro Feliciano pra dar a notícia".

Pelo enunciado que compõe o texto verbal da fotomontagem – *Ligando pro Malafaia e pro Feliciano pra dar a notícia* – a exterioridade também se inscreve nesse texto, revelando uma crítica aos inscritos na FD que abriga os saberes dos contrários às causas da LGBT.

Através desse enunciado, percebemos, nesse discurso, o atravessamento do discurso religioso, do qual Malafaia e Feliciano são representantes. No discurso desses sujeitos ressoam, portanto, os saberes da FD cristã sobre questões relacionadas à orientação sexual e à homossexualidade, que passam pela ideia de pecado, de profanação, de condenação. Esta é a posição, por exemplo, da Igreja Católica, de algumas denominações protestantes, de muitas igrejas pentecostais como a Assembléia de Deus e de igrejas restauracionistas, como as Testemunhas de Jeová, que também assumem a posição de que a atividade sexual homossexual é algo imoral. É com esses dizeres que se identificam os sujeitos da FD2.

Assim, o que produz sentido neste texto não é apenas o que está dito (pela linguagem verbal e pelo não-verbal), mas também o que não está dito, mas que também está significando e que pode se apresentar de várias maneiras; o que não está dito, mas que, de alguma forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas, etc.

Se parafraseássemos o texto, nesta perspectiva, poderíamos ter, entre outros enunciados – Aqui nos EUA nós também aprovamos o casamento entre homossexuais. Com esse discurso se identificam os sujeitos inscritos na FD1. Já para os sujeitos inscritos na FD2, o texto em pauta possivelmente não seria aceito como produzindo esses mesmos sentidos.

Ocorre que cada sujeito leitor, ao realizar sua leitura/interpretação, o faz inscrito em uma FD que, não necessariamente, será a mesma do sujeito produtor do texto, pois nem sempre o leitor virtual coincide com o leitor real.

Nesse sentido, entendemos que tanto no processo de produção do texto, quanto no de leitura/interpretação os sentidos são produzidos como gestos de interpretação determinados pela ideologia e pelo inconsciente, atuando aí o imaginário dos sujeitos envolvidos nesses processos.

Quando nos referimos ao imaginário do sujeito, o entendemos sempre como social e atravessado pelo "já-dito", pelo "já-ouvido", pelo já visto", instaurando-se, portanto, um espaço de interlocução, marcado pelo movimento de sentidos e por relações de força, fazendo com que os sujeitos transitem entre saberes de diferentes FDs.

A leitura, então, passa a ser entendida como um trabalho discursivo que lança o sujeito-leitor em um processo histórico de interpretação e de disputa na produção de sentidos.

Reconhecer esse trabalho discursivo leva Orlandi (1993, p. 41) a dizer que toda leitura tem sua história, o que explica o fato de que leituras que são possíveis, para um mesmo texto, em certas épocas, não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje o serão no futuro. Assim, lemos diferentemente um mesmo texto em épocas distintas e sob condições diferentes, pois os sentidos têm sua história, assim como o leitor tem também sua história de leituras.

A partir disso, podemos afirmar que o papel do sujeito-leitor é interpretar[110] o texto (quer verbal, quer não verbal), buscando entender sentidos possíveis, produzidos na materialidade da língua ou da imagem. É essa interpretação particular, mas marcada pela historicidade que, para quem lê/ouve/interpreta, se apresenta como "o sentido".

Segundo Indursky (2001), ler é uma prática social que mobiliza o interdiscurso e que conduz o leitor, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações. Através da leitura, o leitor desestabiliza sentidos já dados, daí o efeito de inconsistência de todo e qualquer texto, pois o mesmo consiste em uma heterogeneidade provisoriamente estruturada. Ler, reitera a autora, "é mergulhar em uma teia discursiva invisível construída de já-ditos para desestruturar o texto e (re)construí-lo, segundo os saberes da posição-sujeito em que se inscreve o sujeito-leitor".

Trabalhar com a leitura nessa perspectiva teórica, nos distancia das práticas de leitura literal, que supõem uma espécie de inocência de um leitor desprovido de ideologia e apto a encontrar o conteúdo do texto, e distancia-se também de uma leitura hermenêutica, que supostamente encontraria nas entrelinhas o sentido oculto do texto. Por outro lado, nos aproxima da leitura sintomal (termo emprestado da psicanálise), que se caracteriza por um decentramento do sujeito, e que teria a capacidade de identificar e recolher aquilo que não é visível, de reconhecer a lacuna, a ausência e o silêncio do discurso do outro (MARIANI, 2010, p. 117-118 ).

A partir das ideias até aqui apresentadas, salientamos que, a partir do texto, diferentes sentidos seriam possíveis para sujeitos inscritos nas FDs em confronto, ou seja, aquela que abriga os saberes do movimento *gay* e de seus apoiadores e a outra, que abriga os saberes contrários às causas da LGBT.

[110] Orlandi (1999 e 2001) diferencia compreender de interpretar. Interpretar é gesto (ação/ato), e este é sempre marcado pela historicidade e pela ideologia, constitutivas do discurso. Isso tem a ver tanto com a leitura, com a escrita, ou mesmo, com a interpretação de símbolos não verbais. Interpretar está na base da constituição de sentido. A interpretação é a produção de sentido – é a construção e não a descoberta de sentidos. Já compreender, segundo essa autora, como os discursos funcionam e, ao funcionar de uma e não de outra maneira, produzem alguns sentidos e não outros, é papel do analista de discurso, ou seja, daquele que busca explicar como os sentidos são produzidos.

PRODUZINDO UM EFEITO DE FECHAMENTO DO TEXTO

Para finalizar, podemos dizer, acompanhando Orlandi (1993, p.43), que "as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura em seu aspecto previsível". E essa previsibilidade também resulta da história, o que quer dizer que é do contexto histórico-social que deriva a pluralidade possível, e desejável, das leituras. O sujeito, ao se inscrever em uma FD e não em outra, o faz justamente para que suas palavras façam sentido e este lhe parece como sendo o único a ser produzido.

Por isso, é possível dizer que a leitura da fotomontagem analisada neste trabalho tem uma previsibilidade, que resulta da história. Mas podemos dizer também que a relação dos leitores com o contexto histórico-social nos permite pensar em uma pluralidade – desejável – de leituras para este texto.

Porque, afinal, as leituras têm suas histórias, no plural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARAZIN, Ercília Ana. A leitura: uma prática discursiva. In **Linguagem (em) discurso**, vol. 6, número 2, maio/agosto 2006.

FREUD, Sigmund. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1969.

GRANTHAM, Marilei. **Da releitura à escritura**: um estudo da leitura pelo viés da pontuação. Campinas, Editora RG, 2009.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (orgs.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001.

MARIANI, Bethania. Textos e conceitos fundadores de Michel Pêcheux: uma retomada em Althusser e Lacan. In: **Alfa**, São Paulo, 54 (1): 113-127, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e o seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Discurso e Leitura**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. In Prefácio de **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso** (1975). Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et.al. Campinas: UNICAMP, 1988.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). Tradução de Bethânia S. Mariani et.al. In: GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: UNICAMP, 1990.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**: análises lingüísticas de piadas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

**FONTE**

Fonte: http://otvfoco.com.br/eu-nao-aceito-o-casamento-gay-diz-marco-feliciano-ao-programa-raul-gil/#ixzz3iuckMF9o

# LEITURA E ESCRITA EM PORTUGUÊS: ANALISANDO MATERIAIS DIDÁTICOS PRODUZIDOS POR ESTAGIÁRIOS

Isabel Cristina Ferreira Teixeira (UNIPAMPA)[111]

## INTRODUÇÃO

O tema que pretendia desenvolver para este encontro seria exercícios de leitura e escrita no livro didático de língua portuguesa, mas para me alinhar de modo mais consistente ao tema que organiza este simpósio - **Leitura e Escrita em Português e Espanhol: pensando práticas de integração curricular** - resolvi ampliar a questão para práticas observadas em sala de aula. Analiso, então, algumas delas realizadas por estudantes do curso de Letras, da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, que frequentaram a disciplina Estágio em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas III, sob minha orientação no primeiro semestre de 2015. Inicialmente, pretendo desenvolver considerações sobre concepções de língua, sobre relações entre teoria acadêmica e transposição didática, para analisar fragmentos retirados dos documentos exigidos pela disciplina de estágio, a saber, projeto de ensino, sequência didática ou planos de ensino. O estágio é um terreno fértil para este tipo de reflexão, porque evidencia contradições próprias do ensino de língua, dentre as quais destaco, reportando-me a Dias (2010, p.113-114), "a falta de clareza sobre o papel do conhecimento gramatical na disciplina de português"; a dificuldade da interação entre estudos gramaticais e os de texto e discurso; e a heterogeneidade terminológica que acompanha o desenvolvimento dos estudos relativos à área de linguagens. Além dessas, que são específicas da área, há a necessidade de refletirmos sobre o disciplinar e o interdisciplinar, pensando nas possibilidades de integração curricular, solicitação de políticas públicas recentes que têm produzido um campo propício ao debate entre a universidade e a escola.

## A DISCIPLINA DE ESTÁGIO

O Estágio III finaliza a prática de ensino no curso, totalizando a carga horária exigida legalmente, e volta-se preferencialmente ao Ensino Médio, nível que vem sendo objeto de análise, em função de vários fatores, dentre os quais os altos índices de repetência e de evasão. Na tentativa de remediar esse contexto, políticas públicas recentemente implementadas – como o PACTO pelo desenvolvimento do Ensino Médio - propõem não a dissolução do disciplinar, mas uma revisão de seu funcionamento. Essas políticas têm determinado, de modo mais sistemático, a integração curricular e a interdisciplinaridade como procedimento metodológico. Nesse contexto, é necessário pensarmos sobre a educação integral, que pode ser compreendida como um princípio de organização do currículo; mas pode também estar vinculada a um currículo que se organize em

[111] Professora adjunta do Curso de Letras da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé/RS.

torno de vivências e experiências e na aprendizagem produzida a partir de projetos temáticos. A escola tenta reverter os índices que a vem desqualificando, notadamente por tais projetos que integram, ou tentam integrar, várias disciplinas nos seminários voltados para esse fim; os cursos de licenciatura, por sua vez, se veem diante da necessidade de problematizar o disciplinar, para atuar nessa escola.

O estagiário realiza sua prática nesse contexto problemático e deve elaborar projeto de ensino em língua portuguesa e/ou na literatura, aplicá-lo na escola - ou em projetos de ensino ou de extensão da universidade, quando não houver vaga em escolas da rede pública ou privada da cidade ou região - descrever a prática realizada e refletir sobre essa experiência, essencial para a vida profissional que está prestes a começar, quando já não está em curso. Entendemos que as tarefas do estagiário não são poucas e irão evidenciar o desafio de relacionar saberes científicos, específicos da área, com o pedagógico e este com o contexto da escola e do nível de ensino em questão.

O professor de estágio deve orientar para o planejamento e a realização do projeto de ensino e de sua prática; do diário reflexivo que deve registrar o desenvolvimento das observações das aulas da professora regente da turma e da própria prática docente do estagiário quando essa começar; e do relatório final, que irá contextualizar a experiência, analisando-a e discutindo seus resultados.

Essa disciplina relaciona, ao menos, professor da disciplina de estágio, estagiário, professor regente da turma na escola de ensino médio e alunos. Relaciona a teoria acadêmica e as possibilidades de transposição didática. Relaciona a universidade com o que está fora dela – escola e comunidade - mas que é essencial para sua constituição. Talvez por isso sejam tão amplas as possibilidades de investigar essa prática. Neste estudo, limito-me a analisar aspectos problemáticos referentes à teoria acadêmica em relação à transposição didática, necessária ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e à observação da experiência do estagiário no que se refere à injunção ao interdisciplinar.

## QUESTÕES TEÓRICAS: CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Nesta parte apresentamos, ainda que brevemente, aspectos teóricos relativos à concepção de língua e de transposição didática, entendendo que essas concepções encaminham, direcionam para seleção de conteúdos e de procedimentos metodológicos específicos.

No que se refere à língua, entendemos que o processo de ensinar materializa nossas concepções acerca desse objeto. Entendemos que a língua enquanto objeto de ensino deva ser pensada discursivamente, ou seja, em curso, nos seus usos. A ideia é problematizar as concepções de língua como representação, reflexo do mundo e do pensamento; e como instrumento ou ferramenta de comunicação. Entendemos que a primeira concepção conduz a um ensino estrutural, organizado em torno do *certo* e do *errado* na língua. Nessa perspectiva proliferam as atividades fragmentadas, muitas vezes centradas nas atividades de identificação, localização e classificação

dos diferentes níveis de análise linguística, a saber, o fonológico/fonético, o morfológico e o sintático. O semântico não chega a ser suficientemente contemplado. A segunda baseia-se na concepção de língua enquanto código, o que já pode nos levar à noção de texto, fundamental para a compreensão de sentido, mas ainda a partir de uma ideia homogênea e unívoca de língua. A perspectiva instrumental entende a língua e, por extensão, o texto como

> (...) um conjunto de *sinais*[112] com normas fixas que precisam ser decodificadas para que ocorra a compreensão, ou a decodificação. Nessa direção *produzir um texto*[113] é submeter uma mensagem a uma codificação, o que é, em certo sentido, uma visão bastante reducionista da interação verbal, seja escrita ou oral, pois observa a língua de uma forma monológica e a-histórica (BUNZEN, 2006, p.145).

A ideia de código não considera o sentido associado à situação de uso, à enunciação. Pensada enquanto prática, a linguagem é múltipla, heterogênea, diversa. Suassuna, Melo e Coelho (2006, p. 229) argumentam que "essa diversidade tem a ver, evidentemente, com as circunstâncias concretas em que a linguagem é produzida, bem como com os falantes e ouvintes enquanto sujeitos individuais/sociais". Nesse sentido, pensamos na norma relativa ao uso e na gramática como análise linguística. Ou seja, o sistema deve ser estudado em função das realizações concretas da língua e o adequado na língua é pensado em função do texto em uso, em situações específicas.

Problematizar uma tradição de ensino do código e do sistema é uma das premissas de que partimos para a produção dos projetos de ensino para o estágio no ensino médio. Essa perspectiva aplica-se também à literatura, cujo modelo centrado na sistematização de obras e de autores consagrados e na história literária, resultou numa didática de transmissão de informações **sobre** a literatura, e não **da** literatura enquanto prática diferenciada – plurissignificativa - de leitura e de escrita. A noção de literatura, pensada discursivamente, supõe uma concepção extensiva do literário que não se restringe aos chamados textos legítimos ou canônicos; uma concepção de literatura enquanto prática, atividade que deve ser observada levando em conta os processos de produção e de recepção das obras; e, ainda "uma concepção transitiva da literatura como ato de comunicação: há um interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras" (ROUXEL, 2013, p.18).

Concepções como as apresentadas indiciam a dificuldade de empreender um ensino interdisciplinar: a fragmentação é tão marcada que literatura e língua constituem disciplinas diferentes em muitas escolas. Tais concepções embasam as conversas em sala de aula e, aliadas a referências bibliográficas específicas, devem fundamentar os projetos de ensino e se manifestar sob a forma de atividades que as concretizem. O desafio é conjugar teoria e prática; refletir sobre os saberes adquiridos no âmbito da academia e pensá-los em função dos objetos de ensino; sobre as

[112] Grifo do autor.
[113] Grifo do autor.

limitações dos estagiários, sobre as limitações dos professores orientadores de estágio e sobre a realidade da escola que, por certo, terá exigências diferentes daquelas que a licenciatura supõe.

O desafio de relacionar teoria e prática, de pensar sobre os saberes científicos em função de objetos de ensino nos remetem ao conceito de transposição didática. O conceito, formulado por Chevallard (1991), não foi pacificamente adotado no cenário brasileiro. Embora possa inicialmente ser compreendido como uma alternativa à tradição de aplicação de disciplinas consideradas fonte, o conceito tem sido relacionado à ideia de transmissão ou de reprodução. Halté (2015) avalia que a questão é complexa; refere-se aos fenômenos que constituem a escolarização dos saberes. A transposição, se for recortada desse quadro mais amplo, como vem acontecendo, é uma simplificação. Para o autor, "pouco a pouco, o polo "saber", do famoso triângulo – o professor, o saber, o aluno e suas relações – concentrou toda a atenção. Toda a concepção de *espaço* didático foi reduzida à transposição. De uma focalização interessante, passou-se a uma redução potencialmente perigosa" (ib., p. 118). O conceito de transposição deve agregar o triângulo didático: professor, saber e aluno, sem se limitar, portanto, exclusivamente à transposição de saberes científicos, considerados de referência, em saberes escolares.

Segundo Matos Filho *et al* (2015), a transposição didática não mobiliza somente professor, saber e aluno, mas a esfera pensante, chamada de noosfera. Os autores explicam que:

> Chevallard (1991) reflete que a Transposição Didática é feita por uma Instituição 'invisível', uma 'esfera pensante' que ele nomeou de Noosfera. Tal instituição é formada por pesquisadores, técnicos, professores, especialistas, enfim, por aqueles que ligados a outras Instituições: Universidades, Ministérios de Educação, Redes de Ensino; que irão definir que saberes devem ser ensinados e com que roupagem eles devem chegar à sala de aula. No Brasil, o resultado do trabalho da Noosfera aparece nos Referenciais Curriculares (MEC, 1997, 2006), nos documentos que trazem as diretrizes curriculares e orientam o ensino de uma determinada disciplina científica (2015, p. 1192).

A escolarização dos saberes, fenômeno de que a transposição didática faz parte, deve ser problematizada, de modo que o professor possa refletir sobre este percurso: a produção do saber científico; a definição desse saber como algo a ser ensinado; e a produção de um saber escolar. Tal reflexão supõe o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre as instituições, sobre os documentos produzidos por elas, tais como, propostas curriculares, manuais, livros didáticos, e sobre as ideias dominantes em um tempo histórico específico. Halté argumenta nessa direção, ao afirmar que "essas imagens do professor impotente ou inconsciente não correspondem à posição defendida por Chevallard, ou, pelo menos, *não representam o todo*, embora pudéssemos assim pensar. O seu posicionamento completo é indubitavelmente mais complexo" (2015, p.119).

Pensando na transposição como parte integrante de um projeto de construção didática de saberes heterogêneos, que leve em conta "a análise das condições e das esferas nas quais ela (a transposição se realiza" (Chevallard *apud* Halté, 2015, p. 119-120), Chevallard retifica a ideia de

transmissão, reprodução, ou mesmo de degradação de saberes. O projeto em construção pode também ser pensado em consonância com as concepções de educação integral, como princípio de organização do currículo ou como currículo organizado em torno de vivências e experiências e na aprendizagem produzida a partir de projetos temáticos. É nessa direção que os projetos de ensino devem ser elaborados: a língua em seus usos e os saberes a serem ensinados como decorrentes dos objetos em torno de que os projetos produzidos pela escola se organizam.

## A PRÁTICA DE ESTÁGIO: DA TEORIA ACADÊMICA À TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

No que se refere à elaboração dos projetos de ensino, os estagiários foram desafiados a elaborar um projeto em torno de (1) um tema - escolhido pela escola, para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares; ou identificado a partir do levantamento das respostas produzidas pelos alunos quando da aplicação da atividade diagnóstica - ou de (2) habilidades textuais/discursivas, como as de leitura e escrita. Esse procedimento suscita algumas reflexões, dentre as quais destacamos: a seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados e as atividades a serem realizadas em torno deles; e a solicitação da escola que - baseada no currículo da disciplina - pode se organizar em torno de objetivos, conteúdos e critérios diferentes daqueles defendidos pelos saberes acadêmicos. No que se refere à seleção de textos e à elaboração de atividades, é importante destacar que tal escolha deve ter elementos que agreguem os textos selecionados, quer refiram-se ao tema (reciclagem, gravidez na adolescência, profissões, etc.), quer refiram-se a aspectos teóricos (gêneros orais, gêneros midiáticos, gêneros opinativos, por exemplo). Inicialmente, parece-nos que o estagiário deve submeter essa escolha a algum critério que dê sentido às escolhas feitas. E, no caso de tais escolhas permanecerem aleatórias, justificar o procedimento. Depois dessa seleção, vem a elaboração das atividades de leitura e de escrita. Nossa experiência nesse sentido tem mostrado o quanto o estágio pode se constituir em um espaço/tempo de reflexão sobre essas práticas em que a atividade de leitura deve ser compatível com o texto estudado: um texto literário é diferente de um jornalístico, publicitário ou jurídico, por exemplo. Perguntar para cada um deles requer níveis de complexidade diferenciados. Há textos que tendem à univocidade e são compreendidos com mais rapidez; há os que tendem à plurivocidade, textos cuja complexidade requer uma leitura atenta e recorrente. As atividades de leitura e de escrita devem ser compreendidas como processo e isso significa observar o sentido do texto em seu funcionamento social.

Também relacionada à etapa da seleção está a possibilidade de um embate com as demandas da escola. Não raras são às vezes em que os objetivos inicialmente estabelecidos no projeto de ensino sofrem alterações, em função de solicitações feitas pela professora regente que deve seguir o programa da disciplina. Atendê-la não é só um dever, mas é uma atividade produtiva, porque permite conhecer a abordagem predominante da disciplina, se sistêmica, instrumental ou discursiva,

além de criar um desafio ao estagiário que, por vezes, vê-se diante da necessidade de pensar no ensino de conteúdos que não estavam em seu campo de interesse, mas que estão no da escola. Para exemplificar essas situações, selecionamos fragmentos de projetos de ensino - sequências didáticas ou planos de ensino - de dois estagiários, para analisarmos aspectos relativos ao conteúdo, seu recorte, e aos procedimentos metodológicos adotados.

O primeiro exemplo selecionado foi de um projeto de ensino organizado em torno da produção de um jornal que faria uma recuperação da história da escola que estava comemorando seu aniversário na ocasião. Dentre os objetivos específicos estavam o de ler o jornal, identificando características, principalmente de notícias, para depois produzi-las. Mas o projeto teve modificações devido à solicitação de trabalhar *verbos*, aspectos de seus tempos e modos. Diante disso, o estagiário elaborou atividades de leitura e de análise de tempos e modos predominantes em textos jornalísticos. O que foi observado? As notícias costumam privilegiar os tempos do modo indicativo ou mesmo do subjuntivo. Mas como tratar do imperativo? A saída foi analisar e produzir publicidade para contemplar esse modo verbal.

Esse procedimento metodológico não é evidente; surge depois de tentativas que evidenciam a dificuldade de refletir sobre a separação entre gramática e texto; sobre o papel do conhecimento gramatical na aula de português; e sobre a dificuldade de interação entre os estudos gramaticais e os de texto e discurso. Serve como exemplo desse embate uma descrição acerca da metodologia, relativa a duas horas-aula, feita pelo mesmo estagiário, no fragmento a seguir:

**Fragmento (1)**

*METODOLOGIA (Desenvolvimento da aula)*
*A aula começará com a apresentação do projeto de confecção de um jornal para a turma. Logo após, vou entregar alguns jornais que levarei para os alunos começarem a trabalhar com o gênero notícia. Pedirei aos alunos que identifiquem nos jornais as notícias que mais chamaram a atenção deles (...). Após a explicação do gênero notícia aos alunos, começaremos a trabalhar com verbos. Será explicado aos alunos que verbo é uma palavra que exprime ação ou estado. Começarei a trabalhar com o modo indicativo e os seus tempos verbais. Dessa maneira, os alunos irão retirar as frases ou as manchetes dos jornais que contenham verbos para serem trabalhadas em sala de aula. Nesse momento usarei o quadro negro para explicar aos alunos a frase destacada por eles e informar aos mesmos se a frase exprime ação ou estado. Num segundo momento, irei retirar a frase do jornal e será perguntado aos alunos o que essa frase exprime: ação ou estado. Entregarei aos alunos exercícios sobre verbos.*

Nota-se a tentativa de aplicar o conhecimento gramatical na língua em uso – *(...)os alunos irão retirar as frases ou as manchetes dos jornais que contenham verbos para serem trabalhadas em sala de aula* -, embora não haja uma justificativa acerca da razão por que uma reflexão em torno do modo de ser dos verbos, quer nocionais (de ação), quer relacionais (indicativos de estados do ser), como os chamaria Macambira (1987), seria necessária. Além disso, conforme o fragmento (2),

depois dessa atividade inicial, segue-se uma atividade estrutural – organizada em torno de exercícios de identificação e classificação sobre a natureza dos verbos.

**Fragmento (2)**

*ANEXO 1*
*1-Conjugue o verbo amar no presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito:*
*2-Responda se o verbo exprime estado ou ação:*
*A - Eu vou sair.*
*B - Ele caiu.*
*C - Pedro está cansado.*
*D - Feche a porta.*
*E - Saímos à noite.*

Nessa atividade, são mobilizados conhecimentos do campo da morfologia e mesmo da sintaxe, para desenvolver um conhecimento sobre a língua. O estagiário, aos poucos, desiste da abordagem textual/discursiva, recorrendo ao estrutural, na tentativa de dar conta dos objetivos da aula de português. Podemos observar movimento semelhante nas atividades de outra aluna estagiária que mobiliza na sua prática a imagem e a linguagem verbal, em sua manifestação oral e escrita, mas se vê diante do desafio de trabalhar conteúdos formais que devem ser identificados e classificados. A saída nesse caso foi empreender uma atividade lúdica. A aluna assim descreve a 2ª etapa de sua sequência didática, com duração prevista de 2 horas-aula:

**Fragmento (3)**

*Esta etapa terá início com uma retomada a respeito do tema/assunto abordado na aula anterior. Após serão exibidos três vídeos que contam lendas: "A loira do banheiro", "O DVD proibido", e o "Lobisomem", Qual a duração deles? Após a exibição dos vídeos será realizada uma conversa sobre os vídeos, enfatizando os principais acontecimentos, enredo, personagens, se eles conheciam alguma das lendas exibidas, entre outros.*
*Na sequência os alunos serão desafiados a escolherem um dos vídeos e em dupla escreverem a lenda contada dando um final diferente. Um tempo para a escrita será estipulado com a turma. Após a escrita os alunos deverão trocar as lendas entre eles, para que seja realizada a leitura por outro colega. As duplas que desejarem compartilhar com a turma suas escritas poderão ler em voz alta, as mesmas deverão ser entregues no final da aula.*
*Posteriormente a turma será dividida em dois grupos para a realização de uma atividade prática sobre letra, fonema e dígrafo. Em uma caixa deverão constar questões com relação ao número de letras, fonemas e dígrafos, os alunos deverão fazer par ou ímpar para decidir qual equipe inicia jogando.*

No fragmento (3), da sequência didática apresentada acima, estão previstas atividades de leitura, interpretação e escrita; a oralidade também está contemplada e aparece como discussão coletiva e, mais importante, como um procedimento metodológico - *Após a escrita os alunos deverão trocar as lendas entre eles, para que seja realizada a leitura por outro colega* - com o potencial de promover a interação entre os alunos da turma e, logo após, a avaliação do texto

produzido pelas duplas. O último parágrafo do fragmento apresentado descreve *uma atividade prática sobre letra, fonema e dígrafo*. O conteúdo listado no plano de ensino da disciplina deve ser "dado". Diante da impossibilidade, pelo menos aparente, de a estagiária relacioná-lo às atividades que vinham sendo desenvolvidas, propor o jogo foi um procedimento que parece firmar como objetivo não só o de classificar as unidades selecionadas, mas também o de manter o interesse dos alunos na aula de português. A crítica a uma abordagem estrutural não é categórica: separar unidades menores para observar funcionamentos específicos pode ser relevante. Observar as reiterações ou aliterações sonoras em uma poesia, por exemplo, pode ser uma atividade importante por contribuir com a constituição do sentido do poema. Desconfiamos, no entanto, do potencial para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade decorrente de atividades meramente classificatórias.

Temos muito a dizer sobre o que vimos observando nas experiências de estágio e sobre os materiais produzidos e usados nas práticas em sala de aula. Trata-se de uma experiência muito rica com a qual nós – orientadores de estágio, estagiários e professores regentes - aprendemos. Os materiais didáticos apresentados apontam para a divisão entre gramática e texto, para a necessidade de pensarmos sobre o conhecimento gramatical aplicado ao texto ou ao discurso; para a necessidade de refletirmos sobre os programas de português. Mas essa é apenas parte da tarefa sobre a qual nos cabe refletir. Não falamos até o momento sobre o modo como essas atividades podem se relacionar com outras disciplinas. E o que seria essa relação? Transdisciplinar? Interdisciplinar?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procurei trazer à discussão aspectos relacionados a materiais didáticos, produzidos durante o Estágio III, última disciplina de prática de ensino do curso de Letras, voltada ao Ensino Médio. Essa prática que evidencia as dificuldades próprias à transposição didática, evidencia também as contradições concernentes ao ensino de língua, a divisão entre gramática e texto, entre língua e literatura, entre o disciplinar e o interdisciplinar. Situamo-nos em uma tradição organizada em torno do disciplinar, prática que atualmente vem sendo questionada, por termos observado que, para a resolução de um problema da realidade, precisamos investigar o objeto para sabermos que componentes são mobilizados para o desenvolvimento de técnicas ou de saberes. Hoje, o embate dos cursos de licenciatura não se limita a sua área especifica, mas relaciona-se com as disciplinas que compõem tal área e com as demais. Precisamos refletir sobre como essas concepções são formuladas na escola e como elas circulam nos diferentes níveis de ensino. Ainda que nos limites deste estudo não tenhamos desenvolvido essa discussão, que é emergente, pensamos que a universidade e, em especial, os cursos de licenciatura, serão interpelados sobre esses temas. A questão que temos pela frente é como continuar formando o aluno para uma concepção supostamente fragmentada de conhecimento, diante da injunção à integralização curricular.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. H. P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ANTUNES, I. C. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=Lingua%2C+g%C3%A9neros+textuais+e+ensino+:consideracOes+teOricase+implicacOes+pedag6gicas+Irand%C3%A+Costa+Antunes. Acesso em 31 ago. 2015.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

DIAS, L.F. O ensino de sintaxe em livros didáticos. In: Di RENZO, A. M.; ALMEIDA, E.; LIMA, J. L.; MALUF-SOUZA, O. (Orgs.). **Linguagem e história**: múltiplos territórios teóricos. Cáceres/UNEMAT, CAPES/DINTER, Programa de Mestrado em Linguística, CEPEL/Campinas: Editora RG, 2010.

GONÇALVES, A.V.; FERRAZ, M.R.R. Teoria acadêmica e prática profissional na licenciatura em Letras. In: SILVA, W.R. (Org.). **Letramento do professor em formação inicial**: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. Campinas (SP): Pontes, 2012.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws rd=ssl#q=Halte+A+espa%C3%A7o+did%C3%A1tico+e+a+transposi%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 31 ago. 2015.

MACAMBIRA, J. R. **A estrutura morfo-sintática do português**. São Paulo: Pioneira, 1987.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATOS FILHO, Maurício A. Saraiva de; MENEZES, Josinalva Estácio; SILVA, Ronald de Santana da; QUEIROZ, Simone Moura. **A transposição didática em Chevallard**: as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/431_246.pdf >. Acesso em 21 set. 2015.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

ROUXEL, A. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SUASSUNA, L.; MELO, I. F.; COELHO, W. E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

# LEITURA E INTERPRETAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Jéssica Mendes da Silva Rodrigues (CEGHR[114])
Isabel Cristina Ferreira Teixeira (UNIPAMPA[115])

## INTRODUÇÃO

Segundo Indursky, "a prática discursiva da leitura não se confunde com extração de sentidos, nem com decodificação dos mesmos. Tampouco pode ser vista como uma simples atribuição de sentidos" (INDURSKY, 2010, p. 171). A leitura à luz da Análise do Discurso é produzida. Com isso quer-se dizer que "é feita a partir das condições de produção do leitor" (id., ibid., p. 171). Compreendemos que, sob essa perspectiva, o leitor é visto como um sujeito ideologicamente constituído e é dessa forma que se relaciona com o texto, lugar material e caracterizado pela opacidade, não pela transparência. Para a autora, determinados fatores compõem as condições de produção de leitura, a saber,

> cada sujeito-leitor tem um domínio maior ou menor do contexto em que foi produzido o texto. Acrescente-se a isso que cada sujeito-leitor tem sua história de leituras, podendo ou não identificar o(s) texto(s) ou recortes textuais que, conscientemente ou não, o sujeito-autor mobilizou. Da mesma forma, poderá ou não reconhecer a rede interdiscursiva que subjaz ao texto. E essa história de leituras pessoal do leitor vai determinar sua maior ou menor interação com a interdiscursividade constitutiva do efeito-texto a ser lido (id., 2001, p. 36).

Este trabalho analisa o desenvolvimento das atividades de leitura e interpretação no livro didático **Português: contexto, interlocução e sentido**, do 1º ano do Ensino Médio, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, observando se elas favorecem a constituição de um sujeito leitor, entendendo-o como capaz de ultrapassar sentidos estabilizados e de os movimentar. Para Indursky (2010, 173-174), os movimentos de sentidos podem ser intensos, ou melhor, "os deslizamentos de sentidos são tão intensos que o leitor, de fato, produz sua leitura de uma outra Formação Discursiva cujos sentidos opõem-se aos sentidos da Formação Discursiva do autor e este leitor se institui como um sujeito-leitor".

Dentre as habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa está a leitura. É necessário ao professor refletir sobre as práticas de leitura realizadas em sala de aula, para o desenvolvimento de novas práticas que potencializem a aprendizagem do aluno e também colaborem para o seu desenvolvimento enquanto sujeito leitor.

Este trabalho se justifica não só pela necessidade de desenvolver no aluno práticas de linguagem, como compreensão oral, leitura e escrita, mas também pela necessidade de refletirmos

[114] Professora do Colégio Estadual General Hipólito Ribeiro – Pinheiro Machado/RS; Especialista em Linguagem e Docência pela UNIPAMPA.
[115] Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa – Bagé/RS.

sobre como tornar o aluno leitor e produtor de textos, entendendo que a leitura não se limita a uma decodificação de sentidos que estão depositados no texto, mas como propõe Orlandi, quando afirma que ler é "uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo" (2012, p. 45). Para a autora, a leitura além de ser um processo que se realiza na sociedade, também se relaciona com a exterioridade, podendo ser "parafrástica" ou "polissêmica" (id., ibid.), o que significa dizer que "o ensino da leitura pode, dependendo das circunstâncias pedagógicas, colocar a ênfase tanto na multiplicidade de sentidos quanto no sentido do dominante" (id., ibid., p. 61). O processo de leitura e interpretação, firmado sobre a busca da "leitura parafrástica" deve ser problematizado (PACÍFICO, 2006, p. 33). Contrapondo-se a tal procedimento Orlandi aponta que

> as leituras previstas para um texto devem entrar como um dos constituintes das condições de produção da leitura e não como o constituinte determinante delas, uma vez que, entre outros, a história das leituras do leitor também se constitui em fator muito relevante para o processo de interação que a leitura estabelece (ORLANDI, 2012, p. 60).

A autora problematiza as "leituras previstas (possíveis e/ ou razoáveis)" (id., ibid., p. 58) e inclui a história de leituras do leitor. Neste trabalho, situamos a análise das condições de produção da leitura no livro didático, considerando a grande produção desses instrumentos e tentando refletir sobre o seu funcionamento na escola. "Discutir o papel do livro didático parece-nos de extrema relevância por tratar-se tradicionalmente do principal mediador no ensino promovido pela instituição-escola" (SOUZA, 2010, p. 114). O livro didático constituiu-se como um instrumento que pode auxiliar o professor em sala de aula, como salienta Souza, ao dizer que, "se tomarmos o papel do livro didático, mesmo metaforicamente, enquanto 'arma', parece-nos que o sucesso residiria em saber manejá-la, manipulá-la bem. Caberia, assim, ao professor lidar com o livro didático e demonstrar que tem habilidade para realizar essa função" (id., 1999, p.93).

A finalidade é observar como o livro didático trabalha o processo de leitura e interpretação e refletir de que forma poderíamos aprimorar tal processo tornando o aluno um sujeito leitor. Além de analisar as atividades de leitura e interpretação do livro didático, agregamos algumas informações provindas de entrevista realizada com professores da escola que usam o livro didático em estudo, que podem fornecer elementos que venham a contribuir com a nossa análise, sobretudo a respeito do modo como o livro didático é visto e/ou utilizado na escola.

Este trabalho tem como objetivo geral refletir sobre o modo como o processo de leitura e interpretação tem sido tratado no livro didático, pela análise das atividades de leitura e interpretação; e como objetivos específicos, os de analisar o modo como são desenvolvidas no livro didático as atividades de leitura e interpretação; observar a constituição do leitor a partir das atividades analisadas; refletir sobre a coerência entre o manual do professor e as atividades constantes no livro do aluno e, por fim, refletir sobre o livro didático e seu uso na escola.

O presente trabalho procura responder a pergunta/problema de pesquisa “Em que medida o livro didático favorece a formação do sujeito leitor?”. Partimos da hipótese de que na escola não há efetivamente um trabalho com a leitura, bem como espaço para múltiplas interpretações.

## 1 A LEITURA E O LEITOR: ASPECTOS TEÓRICOS

Nesta parte, desenvolvemos um embasamento teórico inicial – centrado nas concepções de leitura e de leitor - que seja suficiente para a análise das atividades do livro didático em estudo. Começando pela leitura, reportamo-nos a Indursky, segundo a qual, em linhas gerais, “saber ler para a escola consiste, praticamente sempre, em saber extrair informações do texto” (2010, p.164). Essa concepção não tem contribuído para a formação de sujeitos leitores. Coracini (2010), em abordagem semelhante, explica que existem diferentes concepções de leitura. Uma concepção compreende “o texto como fonte única do sentido, provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma” (id., ibid., p. 13), ao leitor caberia decodificar, “o leitor seria, então, o *receptáculo* de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para *construir* o sentido” (id., ibid., p. 14). Segundo essa concepção o sentido estaria estabelecido no texto e o leitor teria a responsabilidade de identificar o sentido instituído por seu autor.

Outra concepção, intermediária, entende a leitura como interação e o leitor “acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, “construindo”, assim, o sentido” (id., ibid., p. 14). Conforme essa concepção o leitor competente conseguiria investigar os sentidos do autor do texto podendo interagir com o texto a partir de suas vivências, contudo essa visão ainda restringe as interpretações, visto que “apenas as leituras que não ferissem esse núcleo poderiam ser consideradas aceitáveis” (id., ibid., p. 14). Notamos que tal opinião não raramente é também tomada pela escola, frequentemente a escola procura homogeneizar as leituras e induz às interpretações “possíveis”.

Diversa das posições anteriores, há outra concepção que considera no processo de leitura tanto o autor como o leitor como sujeitos “sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos” (id., ibid., p. 15), ideia que acarretará na construção dos sentidos, pois entende-se que “não pode ser o texto o receptáculo fiel do sentido, que este não pode ser controlado a não ser pelos sujeitos submersos num determinado contexto socio-histórico (ideológico), responsável pelas condições de produção” (id., ibid., p. 16). Com isso, temos que as leituras não são demarcadas pelo texto, mas sim pelo sujeito “enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso” (id., ibid., p. 17-18).

É possível notar que a escola prioriza algumas posturas, em grande parte, aquelas em que o texto é tomado como possuidor do sentido, apresentando-se como “um objeto, uno, completo, que

tem um fim em si mesmo" (id., ibid., p. 18), dotado de autoridade, do saber e da verdade, que cabe ao aluno desvendar, e é nessa atitude que parece estar assentada a aprendizagem do educando. Sendo que a escola, muitas vezes, faz uso do texto como pretexto para estudar apenas os aspectos gramaticais deixando-se desperdiçar a missão do texto de incitar efeitos de sentido. Além disso, ao procurar abordar a compreensão do texto, ficam restritas a "questões como 'o que o autor quis dizer?', 'quais são as idéias principais do texto?', ou se limitam a exigir, quase sempre, da parte dos alunos o mero reconhecimento ou localização no texto da resposta 'correta'" (id., ibid., p. 18-19). Dificilmente a escola aborda o processo de leitura como interação (entre leitor-texto e leitor-autor) e, ainda segundo Coracini, em tempo algum "a concepção discursiva se vê contemplada: raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático que o professor lê e respeita como portador da verdade" (id., ibid., p. 19).

Coracini (2010) reflete sobre os diferentes modos a partir de que a leitura pode ser compreendida, as diferentes concepções de leitura, relacionando-a à decodificação, à interação ou ao discurso. Refletindo em direção semelhante, Indursky (2010), entende que a leitura pode ser vista sob diferentes perspectivas teóricas, a citar, linguística textual, teoria da enunciação e análise do discurso. Para a linguística textual, a leitura é realizada de forma linear sobre o que está escrito no texto, sua superfície textual, sendo o texto tomado como completo, pronto e fechado; ao leitor cabe compreender o que está posto no texto e reconhecer os recursos linguístico-textuais, em suma a leitura para esta perspectiva teórica é apenas decodificar. Para a teoria da enunciação o texto é um objeto linguístico-pragmático, que relaciona o locutor com seu interlocutor; ao leitor é permitido atribuir sentidos ao texto e a leitura pode ser compreendida como "um processo de negociação estabelecido entre autor e leitor" (id., ibid., p. 168).

Para a análise de discurso o texto é um lugar material permeado de diferentes discursos, ao efetivar a leitura, o leitor pode realizar diferentes tipos de leituras. O leitor pode realizar uma leitura de natureza parafrástica, que reproduz os sentidos do texto, possibilitando considerá-lo como um *efeito-leitor* (id., ibid., p. 172) onde o leitor realiza sua leitura afetado pela mesma Formação Discursiva e mesma posição-sujeito do autor do texto. Outra leitura possível é aquela em que o leitor suscita alguns deslizamentos de sentido, produzindo efeitos de sentido diferentes, sua leitura é feita a partir de outra posição-sujeito; trata-se nesse caso, da *função-leitor* (id., ibid., p. 173) onde o leitor realiza sua leitura afetado pela mesma Formação Discursiva do autor do texto, no entanto de uma posição-sujeito diferente. E, ainda, outra leitura é aquela em que o leitor discorda dos sentidos do texto, opondo-se à posição-sujeito e a Formação Discursiva do autor, instituindo-se como um *sujeito-leitor* (id., ibid., p. 174) onde o leitor realiza sua leitura afetado por uma diferente Formação Discursiva e situado em uma posição diferente da do autor.

Soares (ibid.) avalia que refletir sobre a história da disciplina Português é relevante para compreender a existência de fatores externos e internos que esclarecem sobre circunstâncias do

passado e do presente. E, também, para perceber e esclarecer o estado atual da disciplina. Desse modo, podem-se fazer intervenções estabelecendo "parâmetros curriculares", ajustando a formação de professores da disciplina e avaliando os livros didáticos (id., ibid.). Ao longo deste caminho histórico observa-se que a leitura comumente é negligenciada e, quando inserida no livro didático como o conhecemos hoje nem sempre é tratada com a devida importância.

Grigoletto (1999) volta-se para a avaliação do LD, para observar o funcionamento do discurso pedagógico nele contido. Entende que o LD veicula um discurso de verdade; esse seria um dos efeitos de sentido produzidos pelo LD. Ele pode ser visto pelo professor como "aquele que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude de sentidos" (id., ibid., p. 67-68). Apesar dos diferentes usos do livro didático, ele conquistou o caráter de discurso de verdade, "ele se constitui, no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professor e alunos)" (id., ibid., p. 68). Em sua maioria, as atividades dos livros didáticos buscam que todos os alunos realizem a mesma leitura e interpretação, consideram uma "concepção homogeneizante dos alunos e do ato de leitura em sala de aula" (id., ibid., p. 72). No livro didático, o professor é considerado não um analista, mas apenas seu usuário, assim como o aluno para quem o exercício "restringe-se, pelas atividades propostas, a responder perguntas, e sempre em uma determinada ordem" (id., ibid., p. 73).

Muitas vezes, uma vez adotado o livro didático pela escola, suas atividades parecem não estarem sujeitas a questionamentos, o que justifica nosso trabalho que tem o objetivo de desenvolver uma reflexão sobre esse instrumento e sobre seu uso na escola.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste estudo, temos como objeto o livro didático, Português: contexto, interlocução e sentido, e na tentativa de investigar as condições de produção que determinam sua circulação, realizamos entrevistas com os professores que o utilizam, a fim de refletir sobre seu uso na escola. Tais entrevistas servem para contextualizar o uso do livro didático. Para selecionarmos o livro didático, o critério utilizado foi o de ele estar sendo usado em uma escola, por isso encaminhamo-nos a uma escola da rede pública de ensino na cidade de Pinheiro Machado/RS e fizemos nossa escolha a partir dos que são utilizados atualmente na referida escola.

Parte-se da perspectiva discursiva de análise, que supõe que o objeto em estudo apontará para os procedimentos metodológicos a serem adotados, ou seja, não pretendemos determinar um método *a priori*, mas sim examinar o objeto e, a partir dele, optar pelo processo de análise.

## 3 ASPECTOS APLICADOS DA LEITURA E DO LEITOR NO LIVRO DIDÁTICO

O livro **Português: contexto, interlocução e sentido** em estudo destina-se ao primeiro ano do ensino médio e integra a uma coleção de três volumes, que atende do 1º ao 3º ano desse nível. O volume analisado é o chamado Manual do Professor[116], formado pelo livro do aluno (com comentários específicos para o professor) e pelo livro do professor (parte chamada Guia de Recursos, onde estão os comentários teóricos que embasam a parte do aluno, somados às respostas dos exercícios). A parte destinada ao aluno - organizada em torno de três grandes temas: Literatura, Gramática e Produção de Texto - se divide em unidades que são, por sua vez, subdivididas em capítulos. De acordo com entrevistas[117] realizadas com os professores que utilizam o livro, ele é usado de forma não linear, a critério do professor e de seus objetivos, o que pode indicar desconfiança ou mesmo desconhecimento por parte do professor para com o livro didático.

De acordo com o Guia de Recursos - designação dada pelas autoras ao manual do professor, orientações que duram 192 páginas - documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e sistemas de avaliação como o Saeb (Sistema de avaliação da Educação Básica, agora renomeado para Aneb - Avaliação Nacional do Ensino Básico) e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) servem de referência para a composição do material. Há também a tentativa de desenvolver nos alunos competências e habilidades específicas (LP, p. 70-72).

As autoras trazem no Guia de Recursos a fundamentação teórico-metodológica na qual se baseia o livro. O professor é visto como mediador entre o aluno e o conhecimento. A leitura e a escrita são consideradas importantes por permear nosso dia-a-dia. Afirmam que é essencial que o professor seja um leitor para fazer com que o aluno construa conhecimento sobre leitura/escrita (LP, p. 34). As autoras afirmam que adotam na obra uma perspectiva discursiva para discutir leitura e escrita (LP, p. 36).

A perspectiva discursiva adotada pelas autoras filia-se à interacionista aliada à perspectiva backtiniana; aponta para a ideia de que o sentido está relacionado à interlocução, constitui-se considerando as relações entre o linguístico e extralinguístico.

A seção escolhida para análise deste trabalho foi a intitulada "Procedimentos de leitura I: como ler um texto" (LA, p. 392-393) encontrada ao final do capítulo 23 intitulado "A interlocução e o contexto". Tal seção situa-se no final da parte intitulada Produção de Texto, é denominada como uma "seção especial", segundo as autoras, porque volta-se ao tratamento de questões "que merecem destaque e que dizem respeito a procedimentos de leitura e de articulação textual" e com a

[116] Daqui por diante, quando nos referirmos à parte destinada ao aluno, chamaremos LA; e à parte destinada exclusivamente ao professor, LP.

[117] A entrevista feita aos professores foi assim formulada: 1 - Como é feita a escolha do livro didático que será utilizado na escola? 2 - Quais fatores motivaram a escolha do livro didático? 3 - Como o livro didático escolhido é utilizado? Em todo ou em partes? 4 - O livro didático é utilizado com que frequência? (de vez em quando ou frequentemente?) 5 - O que você acha do livro didático utilizado? 6 - Quais as atividades encontradas no livro didático são mais utilizadas? De que forma e por quê?

finalidade de mostrar um procedimento necessário para a realização de "uma leitura atenta e produtiva" (LP, p. 42).

Na parte introdutória da atividade, as autoras explicam que

> alguns gêneros, pela sua própria natureza, exigem do leitor a capacidade de considerar a validade de informações apresentadas, compará-las com o seu conjunto de referências sobre o assunto, procurar argumentos e outras informações que confirmem ou neguem o ponto de vista defendido pelo autor do texto a ser lido (LA, p. 392).

Vemos confirmada a perspectiva discursiva que as autoras adotam, pois se depreende de tal afirmação que o sentido não é algo pronto, acabado que se extrai do texto. O leitor pode realizar diferentes leituras ou, como propõe Indursky, na fundamentação teórica do presente trabalho, abre-se a possibilidade de o leitor fazer inferências sobre o que está lendo, mover sentidos e também concordar ou não com o que está sendo posto no texto. A princípio, nota-se que a proposta apresentada é coerente com o desenvolvimento da atividade e com o proposto no Guia de Recursos.

Na página seguinte (LA, p. 393) são apresentados fragmentos de um texto intitulado **Efeitos do aquecimento da Terra são irreversíveis nos próximos 100 anos**, do jornal "O Estado de S. Paulo", somado a procedimentos de leitura nas laterais da página. Tal recorte feito pelas autoras é considerado suficiente para as instruções de leitura apresentadas. Este procedimento é didatizado em seis passos: *1º passo - Identificar o tema do texto; 2º passo - Elaborar uma síntese do texto; 3º passo - Organizar as próprias ideias com relação aos elementos relevantes; 4º passo - Estabelecer relações entre os elementos relevantes e entre eles e outras informações de que o leitor disponha; 5º passo - Interpretar os dados e fatos apresentados; 6º passo - Elaborar hipóteses explicativas para fundamentar a análise do texto.* Tanto no texto como nos passos há a utilização de indicativos visuais para orientar a leitura e interpretação, quais sejam, cores e grifos. As cores usadas para destacar são o rosa, para os temas; o verde, para as hipóteses. Tais elementos auxiliam a didatização da teoria aplicada ao texto.

No primeiro passo[118] - *Identificar o tema do texto* - as questões giram em torno do *foco* e do *tema* do texto, como vemos nas perguntas presentes nessa parte: "De que trata o texto lido?", "Qual é o seu **foco** principal, ou seja, o **tema** em torno do qual as informações se organizam?". Essas questões visam extrair informações do texto. Pode-se dizer que o leitor deve realizar, inicialmente, uma leitura de decodificação, a partir da qual irá depreender o que o texto quer dizer. No segundo passo[119] - Elaborar uma síntese do texto - é solicitado ao leitor que organize as informações

[118] "**1º passo – Identificar o tema do texto.** De que trata o texto lido? Qual é o seu foco principal, ou seja, o tema em torno do qual as informações se organizam? (Sugestão: analise o título do texto. Os títulos quase sempre antecipam, para o leitor, a questão tematizada no texto.)" (LA, p. 393).

[119] "**2º passo – Elaborar uma síntese do texto.** Selecione e organize as informações, os argumentos e as conclusões mais importantes do texto. Estabeleça critérios de relevância: o que é mais importante? O que é menos importante? O que é informação principal? O que é informação secundária?" (LA, p. 393).

("Selecione e organize as informações, os argumentos e as conclusões mais importantes **do texto**", grifo nosso) e determine a importância de cada uma delas ("Estabeleça critérios de relevância: o que é mais importante? O que é menos importante? O que é informação principal? O que é informação secundária?"). As informações do texto são dispostas de acordo com seu grau de importância e relação umas com as outras. Aqui o leitor está ainda analisando a superfície do texto, seus aspectos linguísticos. Nesses dois primeiros passos, os procedimentos de leitura favorecem uma identificação do leitor com a posição assumida pelo autor. A leitura tende a situar-se na paráfrase e a produzir o que Indursky (2010, p. 172) chama de *efeito-leitor*.

No terceiro passo[120] - Organizar as próprias ideias com relação aos elementos relevantes - o leitor é levado a posicionar-se sobre as informações do texto através de instruções como: "a) da avaliação do que foi dito, com base nos critérios adotados ao elaborar a síntese; b) dos seus conhecimentos prévios sobre o tema". O leitor é levado também a estabelecer comparações que mobilizam conhecimentos prévios, colocando-os em relação com o conhecimento novo, em questões como: "confronte os seus conhecimentos sobre o tema com as informações apresentadas no texto. Concorda com elas? Discorda delas? Por quê?". E no quarto passo[121] - Estabelecer relações entre os elementos relevantes e entre eles e outras informações de que o leitor disponha - é permitido ao leitor interagir com o texto, como podemos ver na instrução trazida neste passo, segundo a qual "A tomada de posição sobre os elementos relevantes selecionados permite que você perceba como esses elementos se relacionam e como podem ser relacionados às informações que você já possui sobre o tema". O leitor irá relacionar elementos importantes do texto entre si e entre as informações que ele possui. É possível dizer que no terceiro e no quarto passo a proposta de leitura, que prevê a possibilidade de o leitor discordar do autor e considera a existência dos conhecimentos prévios do leitor, favorece uma identificação parcial do leitor com os sentidos do texto. Ainda que inscrito na mesma formação discursiva, o leitor pode produzir deslizamentos de sentidos, por situar-se em uma posição sujeito diferente da do autor. Esses passos de leitura podem produzir a *função-leitor*.

No quinto passo[122] - Interpretar os dados e fatos apresentados - o leitor interpreta as informações e forma um sentido **seu** (grifo nosso) para o texto, como demonstra a instrução que

[120] "**3º passo – Organizar as próprias ideias com relação aos elementos relevantes.** Para organizar as informações presentes no texto, posicione-se sobre o que foi tematizado. Esse posicionamento decorre: a) da avaliação do que foi dito, com base nos critérios adotados ao elaborar a síntese; b) dos seus conhecimentos prévios sobre o tema. (Sugestão: confronte os seus conhecimentos sobre o tema com as informações apresentadas no texto. Concorda com elas? Discorda delas? Por quê?)" (LA, p. 393).

[121] "**4º passo – Estabelecer relações entre os elementos relevantes e entre eles e outra informações de que o leitor disponha.** A tomada de posição sobre os elementos relevantes selecionados permite que você perceba como esses elementos se relacionam e como podem ser relacionados às informações que você já possui sobre o tema. (Sugestão: procure responder às seguintes perguntas sobre esses elementos. São complementares? Por quê? Opõem-se? Por quê? Subordinam-se? De que maneira?" (LA, p. 393).

[122] "**5º passo - Interpretar os dados e fatos apresentados.** Com base nas relações identificadas você começa a construir um sentido **seu** para o texto. (Sugestão: procure responder à seguinte pergunta: que sentido faz o que eu acabei

segue: “Com base nas relações identificadas, você começa a construir um sentido **seu** para o texto” (grifo das autoras). E no sexto e último passo[123] - Elaborar hipóteses explicativas para fundamentar a análise do texto - o leitor após realizar uma leitura de decodificação, de retirar informações e refletir sobre as mesmas, é levado a posicionar-se perante o texto. Nesses dois últimos passos, amplia-se a possibilidade de uma prática de leitura polissêmica, em que o leitor não precisa estar na mesma Formação Discursiva e posição-sujeito do autor do texto, caracterizando-se como *sujeito-leitor*. O leitor organiza hipóteses que explicam a análise do texto, podendo concordar ou não com tais hipóteses, ou seja, com a posição-sujeito e Formação Discursiva do autor. As autoras entendem esse movimento dos sentidos e argumentam que “Ao construir hipóteses explicativas sobre o cenário delineado pelo texto, você vai **além** do que foi dito pelo autor e constrói um novo conhecimento acerca da questão tematizada”, e acrescentam ainda entre parênteses “Sugestão: alguns textos já trazem hipóteses explicativas para os dados apresentados. **Veja se você concorda com elas**” (grifos nossos).

Na tentativa de relacionarmos a teoria (Indursky, 2010) com a atividade analisada, permitimo-nos ainda relacionar o primeiro e segundo passo a procedimentos alinhados à Linguística Textual; o terceiro e quarto passos, à Enunciação; e o quinto e sexto passos à Análise do Discurso.

Nota-se que a noção de aluno leitor na atividade possibilita que este transite em um espaço de construção de sentidos, que segundo Grigoletto (1999) “permite ao aluno um certo grau de criatividade e análise e lhe deixa aberto um espaço por onde pode fazer circular outros sentidos” (id., ibid., p. 73). Dessa forma, entende-se que tal atividade de leitura e interpretação proposta na seção analisada do livro didático em análise oferece espaço para a formação do sujeito-leitor, pois proporciona que este dialogue com o texto, movimente sentidos e realize uma prática de leitura polissêmica. O aluno pode posicionar-se perante as ideias trazidas no texto, podendo aceitá-las ou rechaçá-las.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar as atividades de leitura e interpretação em uma seção de um livro didático e observar se tais atividades contribuem com a constituição de um *sujeito-leitor*. Consideramos que a hipótese inicial de que partimos, segundo a qual a escola não consegue desenvolver um trabalho efetivo com a leitura, pode ser problematizada, uma vez que a análise realizada aponta para a possibilidade de o professor trabalhar com livros didáticos que têm o

---

de ler? Ou seja: consideradas todas as informações, e identificados os argumentos e as conclusões, qual é o sentido fundamental do texto?)” (LA, p. 393).

[123] “**6º passo – Elaborar hipóteses explicativas para fundamentar a análise do texto.** Após determinar quais são as informações relevantes, estabelecer relações entre elas e interpretá-las, você pode procurar uma explicação para o conjunto de dados obtidos por meio da leitura. Ao construir hipóteses explicativas sobre o cenário delineado pelo texto, você vai além do que foi dito pelo autor e constrói um novo conhecimento acerca da questão tematizada. (Sugestão: alguns textos já trazem hipóteses explicativas para os dados apresentados. Veja se você concorda com elas). (LA, p. 393).

potencial de desenvolver um *sujeito-leitor*, tal como acontece com o livro analisado. Para isso acontecer parece ser necessário, na formação de professores, o desenvolvimento de uma reflexão sobre o livro didático, o que daria mais segurança para esses profissionais na hora de realizarem suas escolhas.

Na seção escolhida para análise consideramos a atividade como relevante, pois permite que o aluno utilize seus conhecimentos prévios, seus conhecimentos e experiências, e também, mobilize sentidos outros além do que está posto no texto. Concluímos que há coerência entre o que é proposto no Guia de Recursos e as atividades da seção analisada. A atividade aponta para a ideia de que assim como nenhum "passo" de leitura pode ser desprezado, as possibilidades de leitura desenvolvidas sob diferentes teorias linguísticas também não. A atividade indica que os procedimentos de leitura do texto não excluem uma ou outra perspectiva teórica, mas sim agregam-nas, demonstrando que as teorias linguísticas e as concepções de leitor e de leitura não são excludentes, mas complementares.

A escola é um lugar de reflexão, o livro didático não precisa ser visto com desconfiança pelo professor. Pode ser um aliado da prática docente, todavia não deve ser visto como portador de verdades absolutas ou inquestionáveis. O professor deve movimentar sentidos estáveis, transpô-los, deslocá-los, discuti-los. Cabe ao professor avaliar o material de que ele dispõe e decidir sobre o que é interessante para ser trabalhado, pois, como ressalta Souza (1999), o sucesso do livro didático está em saber usá-lo com habilidade.

Consideramos que o livro didático não pode ser tomado como unidade fechada, os textos devem ser analisados pelos professores, que devem assumir a posição de analistas, não de meros usuários ou consumidores do livro didático. O professor precisa ter um olhar sensível para selecionar os textos e as atividades de sua aula, tendo bem claro que conhecimentos estará desenvolvendo com determinada atividade e sob diferentes perspectivas teóricas.

Esperamos com este trabalho contribuir com a reflexão acerca do desenvolvimento do processo de leitura e interpretação no livro didático, bem como com a formação do professor para que este avalie as atividades propostas pelo livro didático, mais especificamente as atividades voltadas aos processos de leitura e o tipo de leitor em formação.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português**: contexto, interlocução e sentido. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2008. 1. v.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, Maria José. Leitura: Decodificação, processo discursivo...?. In: ____ (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3 ed. Campinas: Pontes, 2010. p. 13-20.

GRIGOLETO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 67-77.
INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: A leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda V. (Org.*)* **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010, p. 163-178.
INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, A.; UNCK, S. B. **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: EDUCAT, 2001.
ORLANDI, Eni P. Leitura: questão linguística, pedagógica ou social? In: ____. **Discurso e leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 45-62.
PACÍFICO, S.M.R. & ROMÃO, L.M.S. Leitura, estratégia discursiva para a construção do sentido. In:___. **Era uma vez uma outra história**: leitura e interpretação na sala de aula. São Paulo: DCL, 2006, p. 25-34.
SOARES, Magda. Português na escola - História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyota, 2002.
SOUZA, Deusa de. Do monumento ao documento. In: CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: Língua Materna e Língua estrangeira. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 113-117.
SOUZA, Deusa de. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 93-104.

# LER E ESCREVER PARA UMA FINALIDADE ESPECÍFICA E A CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS

Ana Cláudia Pereira de Almeida (IFRS Câmpus Rio Grande / UCPel)

A prática de sala de aula tem nos mostrado a dificuldade de abstração que os estudantes apresentam quando solicitados a identificar as relações semânticas possíveis de ser construídas, na leitura de um texto. Mais que isso, tal deficiência faz que redijam de modo impreciso, sem que consigam se expressar tão proficientemente quanto gostariam/necessitam, fato que além de afastá-los das atividades de produção textual faz que nutram sentimentos de incompetência e ojeriza em relação às tarefas de escrita. Mais curiosa é a constatação de que apesar de os estudantes conhecerem e listarem com facilidade itens da gramática da Língua Portuguesa – como conjunções adversativas e verbos de ligação, por exemplo – ficam desorientados ao aplicá-los, fazendo-o aleatoriamente.

Desse modo, a tão discutida desconexão entre as teorias gramaticalistas "transmitidas" aos alunos durante todo o período escolar e a execução de tarefas que requeiram a aplicação daquilo que foi exaustivamente "ensinado" é denunciada. A postura tomada diante desta questão caracteriza, então, os profissionais/pesquisadores da Língua, separando-os entre os que reproduzem a atitude atônita dos estudantes e os que buscam alternativas para – se não solucionar –, amenizar o problema. Ainda assim, efetuar tal "classificação" não é suficiente para ajudar os estudantes a desenvolverem competência para a escritura de textos, já que a redação tem sido considerada critério decisivo para o ingresso em universidades via vestibulares ou mesmo pelo Exame Nacional do Ensino Médio.

Assim, na busca por iniciativas que tanto possam proporcionar instrumentalização para que os estudantes tornem sua *práxis* linguística mais efetiva, no sentido de promotora de resultados quantitativos – ou seja, comunicarem suas ideias por meio da habilidade escrita e, por consequência, obterem bons desempenhos em provas de interpretação de textos e de redação de processos seletivos de ingresso em universidades – este trabalho propôs atividades de aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita a partir do uso, isto é, de práticas textuais. Pretendeu, dessa forma, criar uma opção para os estudantes do IFRS Câmpus Rio Grande concluintes do Ensino Médio inscritos no ENEM que identificaram a necessidade de incrementar sua formação nessa área, ou seja, que desejaram dedicar atenção ao uso do código escrito da Língua Portuguesa com a certeza de que suas ideias fossem efetiva e assertivamente comunicadas – já que a ênfase de seus estudos no nível que ora concluíram estava nas áreas exatas, devido à natureza dos cursos técnicos. Importante destacar que neste trabalho a sequência didática não tem o gênero textual como aprendizagem-fim, mas se vale de diversos gêneros como suporte para o desenvolvimento da habilidade escrita.

O uso de um ambiente virtual de aprendizagem como palco para as discussões e práticas acerca do tema teve como interesse ir ao encontro da realidade do público-alvo. Isso significa reconhecer a imersão de boa parte dos jovens nesse tipo de ambiente – vários estudos apontam que a maior parte de usuários das redes sociais mais conhecidas é de brasileiros; localmente, em uma pesquisa realizada com uma amostragem de estudantes do IFRS Câmpus Rio Grande foi informado que 90% dos entrevistados acessam internet em casa pelo menos três vezes por semana e que sua principal atividade são as redes sociais (36%) seguidas dos chats (21%) (ALMEIDA, 2010). Dessa forma, cabe ao professor incorporar à sua prática as inúmeras e inquestionáveis vantagens que a emergência de novas tecnologias lhe alcança para, assim, comunicar-se mais e melhor com seus interlocutores.

Em relação ao interesse e ao incentivo ao ingresso na universidade, trata-se de um compromisso dos que trabalham com Educação, uma vez que se sabe que o salário de um cidadão aumenta proporcionalmente ao número de anos que este permaneceu na escola. Para o profissional de Língua Portuguesa, mais que isso, há o comprometimento com a tarefa intrínseca ao seu ofício: a de fornecer ferramentas para que os discentes possam efetivamente concorrer em situações de busca pela cidadania, de conseguir modificar a própria realidade por meio do Ensino Superior – este que representa, hoje, uma das poucas possibilidades de mobilidade na cristalizada pirâmide social (ALMEIDA, 2007). Ao agir desta forma, o professor de Língua cumpre com seu compromisso essencial: o de contribuir para que as horas de trabalho sejam sinônimo de instrumentalização para que os estudantes possam melhor se posicionar não só no próprio grupo social, como também em outros, distintos dos seus. Ou, nas palavras de Edgar Morin: "conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele [...] todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente" (2003, p. 47).

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Acerca da atividade prática tomada como exemplo neste trabalho, é possível considerar a afirmação de Pilar (2002, p. 171), a qual defende que "a partir da perspectiva de gênero, podemos apontar fatores através dos quais a redação de vestibular pode ser considerada um texto que desempenha uma função em um contexto específico". Com características semelhantes às dos antigos – para a maioria dos IES brasileiras – vestibulares, as provas de leitura e de redação do ENEM exigem do candidato não apenas o domínio do gênero dissertativo mas também conhecimento de outras áreas do saber os quais possam ser articulados com o tema-alvo do texto que ora é produzido – conforme a Competência II[124] dos critérios de correção utilizados pelos avaliadores. Parte daí a preocupação de Lanferdini (2011, p. 131), quando afirma que "para o

[124] Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/33/arquivos/Criterios_para_a_correcao_das_redacoes.pdf. Acesso em 28/06/2012.

desenvolvimento das capacidades de linguagem faz-se necessária a transposição de gêneros textuais em instrumentos de ensino".

Schneuwly e Dolz (1997, p. 5) desenvolvem a ideia de que "o gênero é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e objetos escolares – mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos", ou seja, "é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes" (p. 6) e, por isso é tão importante que as aulas de Língua Materna lancem mão desse recurso para desenvolver habilidades: porque esses instrumentos – os gêneros – linkam os sujeitos e os conteúdos escolares para, a partir dessa interação, construir o que é necessário/conveniente. Marcuschi (2008, p. 212) amplia essa ideia, ao lembrar que, como os gêneros se acham sempre ancorados em alguma situação concreta, no ensino é conveniente partir de uma situação e identificar alguma atividade a ser desenvolvida para que se inicie uma comunicação. Isso porque Schneuwly e Dolz (1997, p. 7), com base no conceito de gênero de Bakhtin, sustentam que "trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem". Antunes (2009, p. 212) também explica a significação dos gêneros, ao destacar que eles "põem em evidência a complexidade da constituição dos textos pois são multiformes e, simultaneamente, prototípicos, em atenção mesmo à natureza convencional das instituições sociais em que acontecem".

Da mesma forma, Dolz & Schneuwly (2004, p. 43) consideram que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente pois "essa habilidade se articula por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita, chamada sequência didática, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma prática de linguagem". Ainda, sobre o tema, os autores dispõem que "uma 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). Para Denardi (2011, p. 157), trata-se de "uma sequência de módulos de ensino com o objetivo de mediar a apropriação e/ou o aperfeiçoamentos de práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais". Em outras palavras, uma SD pode ser entendida como "um conjunto de atividades planificadas mediadas por gêneros textuais específicos cujo objetivo é a construção de conhecimento sobre o agir da linguagem, ou seja, a construção de conhecimento sobre a recepção e a produção de textos orais e escritos" (p. 157).

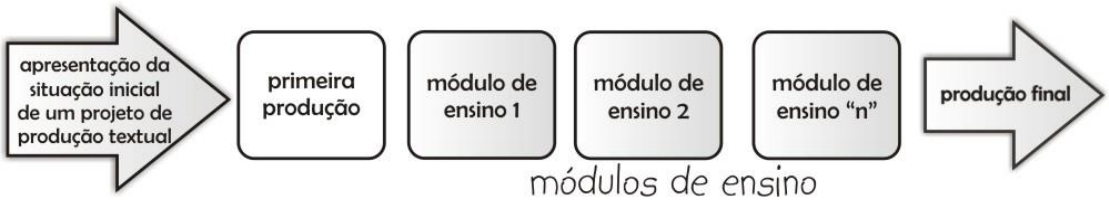
A respeito desse tema, Cristóvão & Stutz (2011, p. 19) afirmam que "a SD é concebida como um conjunto de atividades organizadas para realizar a transposição didática de conhecimentos que envolvem o uso de gêneros textuais, suas esperas e produção e circulação. Ela é construída em torno de um objetivo geral voltado ao agir linguageiro". Vê-se, a partir disso, que os gêneros textuais estão implicados nas SDs, em função dos usos sociais da linguagem e nas regularidades,

comuns tanto às situações comunicativas quanto ao "acesso que proporcionam aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis" (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Cristóvão & Stutz (2011, p. 19), propõem, de acordo com o desenho das SDs, que

> essa unidade de ensino pode ser dividida em módulos ou seções compostos por atividades contendo objetivos específicos voltados ao desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para compreensão e/ou produção de textos pertencentes a um determinado gênero textual. As atividades são delineadas de forma progressiva e voltadas para o domínio de conteúdos temáticos.

Ou seja, graficamente, o design da estrutura da SD adquire a forma que expõe a Figura 1, em que a apresentação da situação "é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada" (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 84); é, ainda, a parte em que é apresentado um problema bem definido e são eleitos os gêneros que farão parte da composição da SD, ou seja, "a sequência começa com uma definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final" (p. 86-87). Ainda, Dolz & Schneuwly (2004, p. 43) postulam que "as sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação".

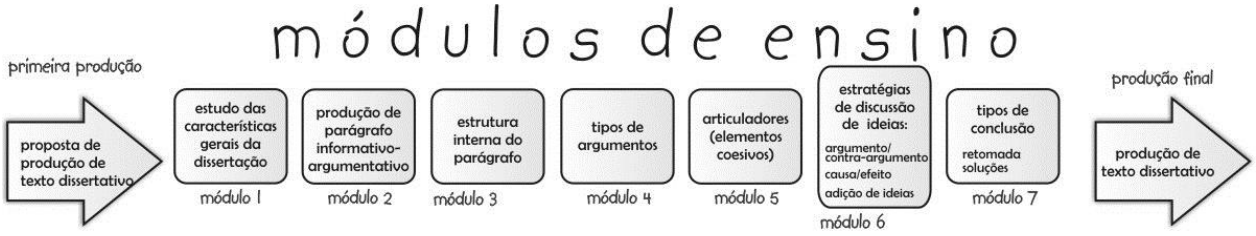
Figura 1: Esquema-padrão de sequência




Fonte: DENARDI (2011, p. 158); MARCUSCHI, 2008 (p. 214); DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY (2004, p. 83)

Comprometida com essa realidade, Lanferdini (2011, p. 127) observa o fato de que "o trabalho com sequências didáticas (SDs) na escola ainda é uma proposta desafiadora, uma vez que se orienta por um conceito de ensino e aprendizagem de línguas fundamentado em gêneros textuais e se diferencia das abordagens clássicas de trabalho com a linguagem". Schneuwly e Dolz (1997, p. 9) apontam, então, para o fato de que "o que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado". Diante disso, pode-se considerar válida a adaptação proposta pela Figura 2, cujas atividades desenvolvidas em cada módulo estão ampliadas nas Tabelas 1 e 2, expostas na próxima seção.

Figura 2: Atividades propostas no curso de redação.




Fonte: Almeida e Rosa (2015).

Tem-se, com isso, que "a linguagem e a interação social que ela medeia são a chave para o desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo (MINICK, 2002, p. 35). Mais que isso, o mesmo autor enuncia que, ao adaptar os meios de mediação e os modos de organização implicados no desempenho de certas ações e aos usá-los para mediar a atividade, "o indivíduo desenvolve não somente novos meios de desempenhar ações específicas, como também tipos qualitativamente novos de funções mentais" (p. 39). Pode-se associar tais afirmações à ideia de que o trabalho com gêneros favorece que conhecimentos construídos quando da apropriação de determinado gênero textual podem ser realocados na formatação de novas tarefas, que envolvam gêneros diferentes.

## METODOLOGIA

Foi oferecido para os estudantes do 4º ano do Ensino Médio Integrado do IFRS Câmpus Rio Grande um curso a distância sobre leitura e produção de textos, com duração de um semestre letivo. As aulas foram preparadas pelas professoras-pesquisadoras – com a participação de bolsistas remunerados da área de Letras da FURG – e disponibilizadas na plataforma virtual na qual o curso foi desenvolvido. Para esta tarefa, o professor-pesquisador contou com o trabalho de outro bolsista remunerado, selecionado entre os alunos matriculados no curso Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFRS. Neste curso a distância, as principais ferramentas utilizadas nas aulas (TABELA 1) foram os fóruns e chats, através das quais se pôde formar uma rede social específica, na qual os discentes usaram a escrita de forma interativa com seus pares; nela, discutiram questões norteadoras – assuntos da realidade, comumente tomados como temas de redação de processos seletivos para ingresso em universidades – mas com interface *amigável*, visto que os ambientes virtuais colaborativos fazem parte do cotidiano dos estudantes. Note-se que na a sequência didática proposta diversos gêneros atuam como ferramentas que dão suporte à aquisição de habilidades requeridas para a composição do texto dissertativo.

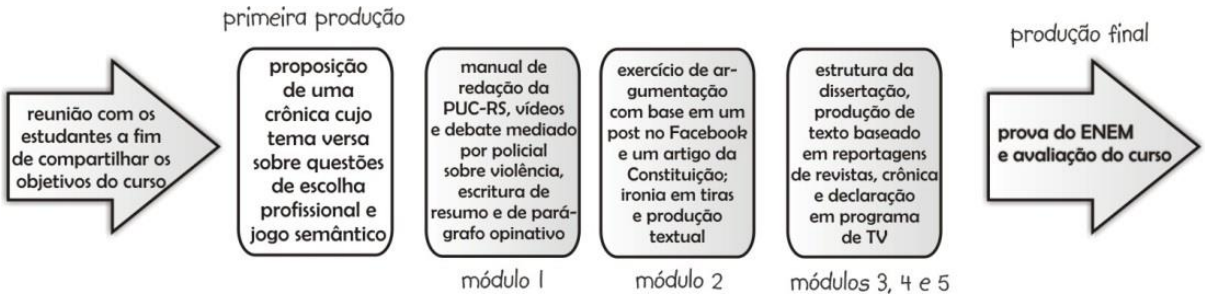
Tabela 1: Organização das aulas do curso de redação.

| Aula | gênero(s) adotado(s) | objetivos / observações |
|---|---|---|
| aula 1 presencial | ✓ orais | ✓ conhecer o grupo, compartilhar objetivos e interesses, apresentar o ambiente virtual de aprendizagem e delimitar as regras do curso. |
| aula 2 ambiente virtual | ✓ crônica<br>✓ parágrafo-resposta<br>✓ participação em fórum de discussões | ✓ exercícios de leitura e interpretação, pretendeu-se iniciar o exercícios de argumentação e contra-argumentação, através do fórum; práticas de escrita com feedbacks individualizados. |
| aula 3 ambiente virtual | ✓ manual de redação<br>✓ programa de TV<br>✓ fórum de discussões mediado | ✓ aqui, além da instrução explícita acerca de regras da dissertação, procurou-se instigar o grupo ao posicionamento diante de um tema polêmico, tanto por meio dos depoimentos de segmentos sociais diversificados quando pela discussão mediada por um profissional, a qual visou à contraposição entre senso comum x opinião especializada. |
| aula 4 ambiente virtual | ✓ post no facebook<br>✓ instrução formal sobre produção textual<br>✓ tema de redação<br>✓ tirinhas | ✓ o texto extraído de uma prática social recorrente entre o público-alvo a que o projeto se dirigiu visou a ampliar o conceito de texto que, aliado a práticas formais – como a instrução explícita e proposta de redação de uma prova de vestibular – tem como propostas colaterais o convite ao reconhecimento de gêneros menos estigmatizados como texto, bem como a discussão das temáticas propostas; uma vantagem que o fórum de discussões do ambiente virtual de aprendizagem proporciona é a horizontalização das discussões, uma vez que os estudantes discutem entre si e com o professor de maneira equânime.<br>✓ as tirinhas, nesse constructo, têm função não apenas de proporcionar práticas de leitura crítica, mas também de acrescentar mais um tópico para a reflexão tão necessária à argumentação. |

Fonte: Almeida e Rosa (2015).

Nessa perspectiva, também é possível pensar as SDs na forma como Pasquier e Dolz (1996, p. 10) sugerem, ou seja, "um conjunto de oficinas destinadas a aprender a escrever um gênero textual que respondem a uma série de critérios" – e, como propõe este trabalho, não há teoricamente uma restrição explícita ao uso de outros gêneros como suporte ao ensino dessa "série de critérios" sobre a qual discorrem Pasquier e Dolz. Além disso, a ideia de progressão contida no termo *sequência* e de ensino-aprendizagem expressa por *didática* (FIGURA 3), "o trabalho com SDs permite ao aluno saber, desde o começo, porque e para que está trabalhando" (p. 10). Essa clareza acerca dos objetivos de se estudar determinados conteúdos escolares aparece como justificativa e, não raro, motivação, uma vez que põe o estudante em posição mais ativa do que aquela em que tradicionalmente está. Essa postura faz referência ao que Schneuwly e Dolz (1997, p. 11) nomeiam como três princípios do trabalho didático, quais sejam, a legitimidade, a pertinência e a solidarização, os quais têm relação com o uso de materiais extraídos do contexto dos estudantes, com o vínculo entre o que é proposto e a utilização prática e com a coerência entre os instrumentos e os objetivos da sala de aula.

Figura 3: Atividades do curso de redação organizadas no modelo da sequência didática.




Fonte: Almeida e Rosa (2015).

Na parte intermediária das SDs – os módulos – trabalham-se os problemas que aparecem na parte anterior e se proporcionam aos alunos instrumentos necessários para superá-los, isto é, "o movimento geral da SD vai do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero; no fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final" (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 88). Os mesmos autores (p. 93-94) chamam a atenção para o fato de que a modularidade deve ser associada à diferenciação pedagógica, o que significa dizer que, para contemplar os diferentes tipos de aprendizes, as SDs, além de apresentarem uma grande variedade de atividades, devem selecioná-las, adaptá-las e transformá-las de acordo com as necessidades dos aprendizes, individual ou coletivamente. Por isso, as proposições de SDs costumam vir acompanhadas de exemplos de produção e sugestões de percurso, os quais orientam a (re)aplicação de uma sequência de atividades, tal qual ocorre com alguns bons livros didáticos, nos quais também há presença de gêneros diversos a serviço da tarefa de ensinar um tópico – no caso do módulo apresentado da Figura 3, entre os gêneros multimodais que auxiliam no ensino da dissertação estão crônica, manual de redação *online*, vídeos, debate, resumo, *post* extraído de rede social, artigo da Constituição Federal, reportagem, os quais vinculam a atividade de escrita a práticas sociais.

Tabela 2: Organização das aulas do curso de redação.

| **Aula** | **gênero(s) adotado(s)** | **objetivos / observações** |
|---|---|---|
| aula 5<br>ambiente virtual | ✓ revista online<br>✓ parágrafo argumentativo<br>✓ parágrafo dissertativo | ✓ o natural processo de "adivinhação" do tema provável de redação dos processos seletivos podem ser usados como material de produções de textos, quer tenham caráter menos formal – como costuma ocorrer nos fóruns de discussões – quanto quando são usadas como "teste" de simulação do domínio de características da dissertação na construção de um argumento; destaque-se que todas as produções receberam feedback individualizado. |
| aula 6<br>ambiente virtual | ✓ entrevista em programa de TV<br>✓ crônica<br>✓ instrução formal sobre dissertação | ✓ comparar texto para, a partir disso, encontrar pontos comuns/divergentes é um exercício que traz muitos resultados, entre eles a prática, na dissertação, de diferentes modalidades de escritura do desenvolvimento do trabalho, como prós / contras e causa / efeito, por exemplo.<br>✓ destaque-se que a problematização ampla – ou seja, não restrita a um único gênero textual – de temas diversificados estimula o posicionamento e a |

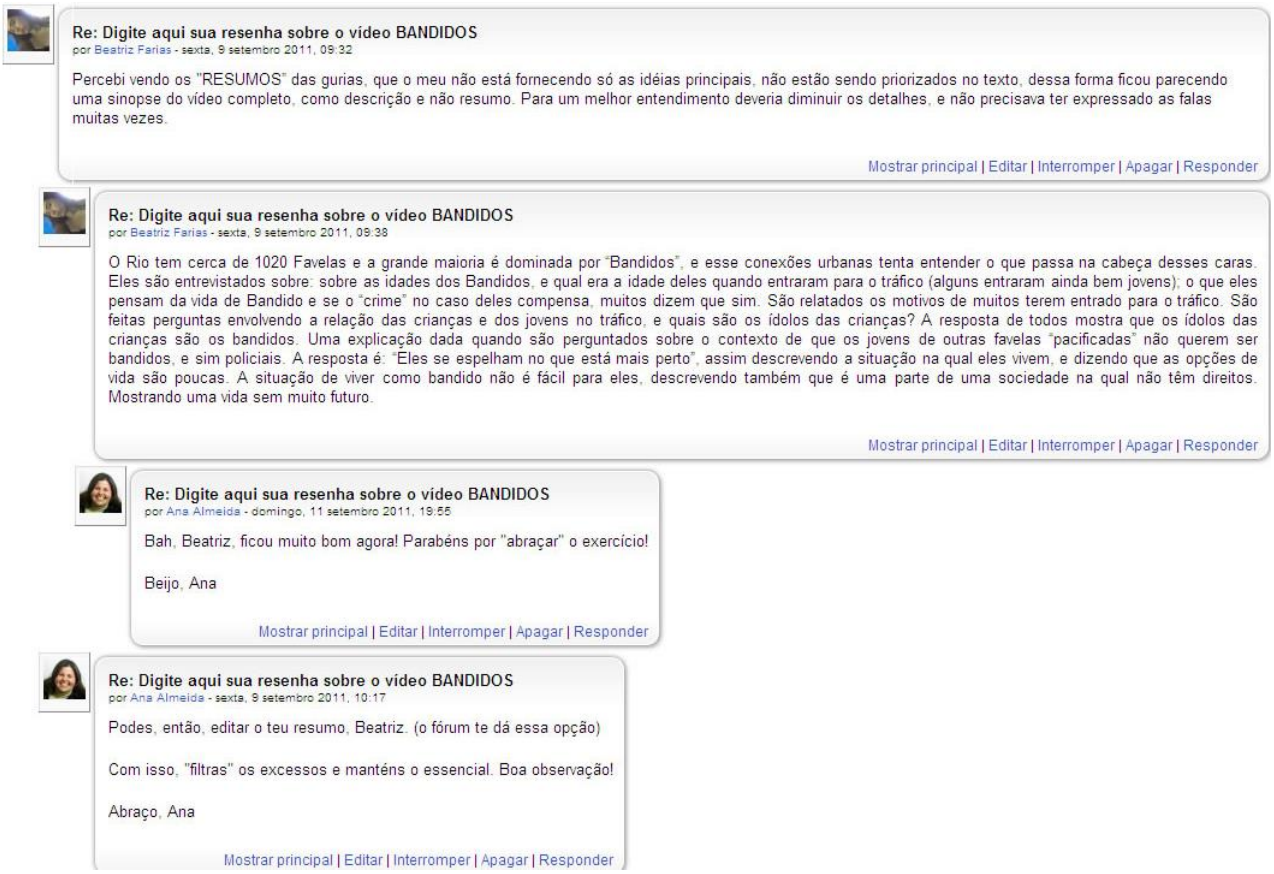
| | | |
|---|---|---|
| | | articulação de opiniões e argumentos; isso é importante porque, ao contrário da prática de sequências didáticas lineares, o objetivo aqui não é dar a saber como se produz um gênero textual específico, mas ajudar na criação dos parâmetros necessários para ser bem-sucedido em uma prática social, como a prova de redação do ENEM. |
| aula 7<br>ambiente virtual | ✓ reportagem de revista | ✓ em função da maior proximidade da prova do ENEM, o objetivo nesta aula é o de reforçar o que ora se problematizou, tanto pela "progressão em espiral" quanto pela percepção dos progressos obtidos. |
| aula 8<br>ambiente virtual | ✓ parágrafo opinativo | ✓ a ideia de "olhar para trás" e comparar o que ainda precisa ser feito e o que se pôde fazer – frente à produção inicial – estimula o estudante a perceber-se como usuário consciente da língua escrita, apto a usá-la – talvez – de maneira diferente do que achava que poderia; também, mostra ao estudante e aos professores que práticas formais aliadas a outras dimensões determinantes da escrita podem ressignificar práticas de ensino-aprendizagem. |

Fonte: Almeida e Rosa (2015).

Como instrumentos de avaliação deste trabalho, foram elaborados e aplicados questionários para sondagem sobre aspectos que dizem respeito à leitura e à produção textual desenvolvida pelos informantes antes do curso e outro após o término do período, a partir dos quais se pôde analisar se houve aprimoramento nas habilidades pesquisadas e como se deu. Da mesma forma, nas atividades desenvolvidas e executadas durante o curso (FIGURA 3) foi observada a possível evolução do informante. Ao final, aconteceu um encontro presencial com o objetivo de verificar a influência do curso no desempenho obtido pelos estudantes na redação do ENEM e em outros concursos vestibulares que tenham prestado. Por fim, os boletins de desempenho divulgados pelo INEP, os quais contêm as notas conquistadas o ENEM, inclusive as da redação, foram enviadas à equipe do projeto pelos próprios participantes do curso. As narrativas que acompanharam esses boletins oscilaram entre a satisfação em ter sido bem sucedido e, em alguns casos, apesar de não ter sido obtida uma nota suficiente para ingresso no curso pretendido, a consciência da colaboração que as aulas do curso de redação representou.

Outro ganho representativo foi a aprendizagem em pares, já que nas tarefas postadas nos fóruns ficavam acessíveis a qualquer participante do curso, o que permitia que os estudantes avaliassem as próprias práticas, pela comparação com as tarefas dos colegas, como mostra a Figura 4. Nesse excerto, é possível notar que a estudante percebeu, pela comparação entre própria produção textual e as outras postadas naquele espaço, a inadequação entre sua escrita e o gênero proposto para a tarefa em voga; em função disso, registrou essa avaliação e, por iniciativa e motivação próprias, refez a tarefa, Vê-se, com isso, o grupo cooperativo como um método didático que possibilita maior interação entre os participantes e promove uma ação educativa compartilhada. Nele, o estudar e o aprender são processos construídos coletivamente e centrados na cooperação.

Figura 4: *Print* de interações no Moodle.




Fonte: Autora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Edgar Morin defende que "conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele [...] todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente" (2003, p. 47). Tendo como ponto de partida tal ideia, uma vez que a Linguística é uma ciência social, cabe a ela tomar em conta essa integralidade dos sujeitos, considerando-a e contextualizando-os para que construam análises pertinentes e não fragmentadas. Por compartilhar dessa crença, ao ensinar produção textual a partir de elementos do cotidiano dos estudantes e sem restringir essa atividade a questões estruturais, ensinam-se os sujeitos a argumentar e a reconhecer a própria voz nas expressões que constroem e organizam de forma oral ou escrita.

Nas sequências didáticas, os "blocos" de atividades com limites claros ensinam não apenas a ler e a escrever, mas também evidenciam as balizas necessárias à apreensão dos tópicos da sala de aula, em especial, as de Língua Portuguesa. Entender porque e para que se escreve é importante não só como agente motivador, como também instiga a abstração e favorece a materialização dos argumentos, dos pensamentos e das estruturas linguísticas dentro do formato e dos limites estruturais de cada gênero, ou seja, modalizadas a cada situação comunicativa. Por isso parece menos penoso mostrar-se sabedor das regras quando o jogo é proposto dessa forma: pois a participação do estudante é pensada desde o planejamento inicial – ao invés de o aprendiz ficar

relegado à posição de plateia. Assim, o aprender da escola se aproxima das práticas espontâneas de apropriação de conhecimentos e a sala de aula, por consequência, torna-se mais coerente.

Assim, como se vê, o que de inovador propôs este artigo é o convite à reflexão e à instrumentalização dos estudantes não só para o manejo da Língua, mas também – e principalmente – para a necessidade de conhecer e avaliar diferentes abordagens para, assim, contar com a perspectiva funcionalista, que considera a língua da prática, do uso e da interação. Ainda, já que este trabalho tem a pretensão de despertar à análise e ao pensamento crítico, também se espera como resultado que os estudantes "desmistifiquem" a atividade de produção textual e passem a perceber a lógica que precisa haver para que as ideias sejam encadeadas, pois só assim o texto progride e a argumentação se sustenta. Será manipulando as palavras, ao invés de se deixarem manipular pelo que leem, que os sujeitos – numa paráfrase a Chico Buarque, em Roda Vida – passarão a ter voz ativa e, quiçá, a mandar nos seus destinos.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Ana Cláudia P.. **A internet do estudante e a internet do professor**: onde esses caminhos se cruzam? *In:* II SENALCE. *Trabalho apresentado.* Rio Grande: FURG, 2010.

_____. Formação de professores e conectores interfrásticos: novas perspectivas. In: **V SENALE**. Trabalho apresentado. Pelotas: EDUCAT, 2007.

_____; ROSA, Sabrina. Práticas de escrita em sala de aula virtual: observações de um curso na modalidade a distância. **Revista Scientia Plena**. v. 11, n. 2. 2015. Disponível em: http://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/1733/1141.

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

BAGNO, Marcos. et. al.. **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita, discurso. São Paulo: Parábola, 2007.

BELL, Jan; GOWER, Roger. Writing course materials for the world: a great compromise. In: TOMLINSON, Brian (org.). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 116-129

CABRAL, Loni Grimm et al. **Linguística e ensino**: novas tecnologias. Blumenau: Nova Letra, 2001.

COLL, César; MONEREO, Charles (orgs). **Psicologia da educação virtual**: aprender a ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

CRISTÓVÃO, Vera (org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 16. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera (orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

_____; STUTZ, Lidia. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE1. In: SZUNDY, Paula; ARAÚJO, Júlio; et. al. (orgs.). **Linguística aplicada e ensino**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011.

DENARDI, Didiê. Representações de professores de inglês sobre uma experiência de ensino e aprendizagem de escrita mediada pelo procedimento de sequência didática. In: CRISTÓVÃO, Vera (org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 16. Campinas: Pontes Editores, 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **GÊNEROS orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DRISCOLL, Margaret. **Web-based training**: using technology to design adult learning experience. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer, 1998.
FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1998.
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.
GARCIA, Othon M. **Comunicação em Prosa Moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1977.
HEDBERG, John et al. **Interactive multimedia and web-based learning**: similarities and differences. In: KHAN, Badrul (org.). Web-based instruction. New Jersey: Educational Technology Publications, 1997.
HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação. 1991.
JOLY, David; BOLITHO, Rod. The process of material writing. In: TOMLINSON, Brian (org.). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 90-115
KHAN, Badrul. Web-based instruction (WBI): what is it and why is it? In: KHAN, Badrul (org.). **Web-based instruction**. New Jersey: Educational Technology Publications, 1997.
KOCH, Ingedore. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.
LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
LEFFA, Vilson J. (org.). **Produção de materiais**: prática e teoria. Pelotas: EDUCAT, 2008.
_____. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson (org.). **Produção de materiais**: prática e teoria. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 15-41.
_____. **Nem tudo que balança cai**: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. Polifonia. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006.
LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
MALEY, Alan. Squaring the circle – reconciling materials as constraint with materials as empowerment. In: TOMLINSON, Brian (org.). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 279-294
MARCUSCHI, Luis Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.
_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
MEIRA, Luciano; MEIRA, Silvio. **Redes Sociais Colaborativas**. Disponível em www.lead.org.br/filemanager/download/321/redes-sociais.pdf. Acessado em 07 de outubro de 2010 às 00h56.
MEURER, José; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros**: teorias, método, debates. São Paulo: Parábola, 2005.
_____; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**. São Paulo: EDUSC, 2002.
_____. Uma dimensão prática do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**. São Paulo: EDUSC, 2002.
MINICK, Norris. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky. In: DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.
MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.
NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?**: norma e uso da Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2008.
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
PILAR, Jandira. A redação de vestibular como gênero. In: MEURER, José; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**. São Paulo: EDUSC, 2002.
ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

ROSA, Sabrina Hax D. O desenvolvimento sócio-cultural de alunos da escola pública por meio do aprendizado da Língua Inglesa. In: **II SENALCE**. Trabalho apresentado. Rio Grande: FURG, 2010.
SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. O**s gêneros escolares**: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Disponível em http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf. Publicado em 1997 e acessado em 08/06/2012.
_____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.
SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1993.
TOMLINSON, Brian (org.). **Materials development in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
VETROMILLE-CASTRO, Rafael. O professor como facilitador virtual: considerações teórico-práticas sobre a produção de materiais para a aprendizagem via web ou mediada por computador. *In:* LEFFA, Vilson (org.). **Produção de materiais**: prática e teoria. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 145-172
VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42.
WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
WITTKE, C. **Ensino de língua materna**: PCNs, gramática e discurso. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

# MANUAL DIDÁTICO: ANÁLISE E AMPLIAÇÃO DE ATIVIDADES - UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE ENSINO DE LP PELO TRABALHO COM GÊNERO TEXTUAL E APRENDIZAGEM DA ESCRITA BASEADA NA CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO

Alice de Almeida Goulart (FURG)
Diego Viana Borges (FURG)
Anderson Carnin (UNISINOS)

Uma sequência de ensino é um trabalho sequenciado a ser desenvolvido com alunos em sala de aula e, no caso do ensino-aprendizagem da escrita, os objetos de ensino de cada sequência devem depender diretamente da construção de conhecimento pelos alunos sobre o funcionamento de determinado gênero de texto (Pereira & Cardoso, 2013). Neste presente trabalho, será proposta uma sequência alternativa de ensino para uma suposta turma do 9° ano do ensino básico, partindo de uma análise e reflexão de/sobre uma unidade de ensino de um manual brasileiro de Língua Portuguesa com base, principalmente, no Referencial Curricular do Rio Grande vol. I (2009).

A primeira reflexão acerca do livro didático partiu de um questionamento em relação à distribuição do mesmo no território nacional brasileiro. Sendo o Brasil um país com vasto território, com regiões bem distintas e escolas com contextos diferentes, é difícil acreditar que as mesmas atividades propostas nos manuais sejam pertinentes para todas as turmas das heterogêneas redes públicas de ensino. E, por isso, acreditamos que é tarefa do professor, que está em contato direto com o a realidade do seu meio escolar, analisar com cuidado as propostas nos manuais e, selecionar aquelas que mais se adequam ao contexto de seus alunos.

Partindo desta reflexão, portanto, acolhemos a concepção dos estudos de letramento que, segundo Kleiman (2007) pressupõem que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados, cabendo, assim, ao professor destacar e sistematizar as atividades propostas nos manuais que podem fazer sentido para os alunos e merecem atenção docente no planejamento de aula.

Como professores em formação, debruçamo-nos sobre a unidade de ensino 8 (pp. 107-113), do manual "Para ler o mundo" (Barreto, Sette, Paulino & Starling, 2007), que trabalha a partir do gênero de texto "reportagem", e observamos que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997), o conteúdo das atividades nesta unidade é articulado em torno dos dois eixos básicos: uso e reflexão sobre a língua e a linguagem. Tais eixos básicos são contemplados em atividades como, por exemplo, de interpretação oral e escrita de texto, produção textual e gramática em uso. A seguir, então, apresentaremos as 7 páginas referentes à unidade de ensino em questão.

FIGURA 1: página107.

Nesta primeira página (FIGURA 1: página 107.) referente à sequência de ensino do manual "Para ler o mundo" (Barreto, Sette, Paulino & Starling, 2007), foi possível identificar que esta unidade começa por apresentar elementos gráficos predominantes na estrutura composicional de textos da esfera jornalística. Até então, somente baseados nos recursos gráficos apresentados no "*layout*" da página, ainda paira a dúvida em relação ao gênero específico que será contemplado durante a unidade. Porém, após um olhar mais atento a esta primeira página, e amparados pela leitura do artigo de Costa-Hubes & Fedumenti (2010), podemos identificar que o gênero textual colocado em causa é a "reportagem", pois reconhecemos que o texto base desta unidade trás um relato mais aprofundado sobre um fato (a agressividade de elefantes que crescem longe da família), contextualiza, analisa e expõe causas e consequências em função do tema da agressividade dos jovens elefantes.

Acreditamos que seja válido ressaltar que o "balão", no topo da página, que antecede o texto propriamente dito é de grande pertinência, pois trás questões que podem levar o aluno leitor a refletir sobre o tema que lhe será proposto na unidade, recorrendo, assim, ao seu conhecimento prévio do assunto. Baseados no Referencial Curricular do Rio Grande vol. I (2009), identificamos que esta é uma atividade de preparação para a leitura. Este tipo de atividade aproxima o aluno do

texto, pois ela colabora para que, ao iniciar a leitura, o aluno tenha condições de relacionar-se interativamente com ele, confrontando suas previsões com o que encontra no texto verbal, neste caso a reportagem, realizando seleções, escolhendo modos de ler e estratégias para lidar com o que o texto lhe trouxe de novo. Por isso, começaremos nossa proposta alternativa de ensino com algumas questões quem tem o intuito de levar os nossos supostos alunos do 9° ano a refletirem sobre o *bullying* (situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas), principalmente na escola. Pretendemos abordar este tema em nossa sequência de ensino pelo fato de ser um assunto pertinente de ser discutido no contexto escolar e muito comum entre adolescentes.

Para mais, também identificamos que o texto do gênero reportagem, estando no início da unidade, é o ponto de partida em torno do qual todas as tarefas seguintes propostas aos alunos serão estruturadas (Referencial Curricular do Rio Grande vol. I, 2009). O texto da reportagem "Pais ausentes" é, portanto, o organizador do plano de conteúdos da unidade 8 do manual. A este exemplo, após as questões que mobilizam os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao *bullying*, também usamos uma reportagem como ponto de partida para nossas atividades.

Estando já na primeira página de atividade, a leitura do texto implica um diálogo entre sujeitos. Segundo o Referencial Curricular do Rio Grande vol. I (2009), é desta forma que o aluno compreenderá que todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista a partir de um determinado contexto histórico e concreto. A leitura é interação e o ato de ler proporciona o desenvolvimento de competências que permitem o aluno compreender o texto, reagir diante dele e tomar posições. Deste modo, nossos alunos serão levados, através da leitura do gênero reportagem, a responder ao texto por meio de novas ações, que na perspectiva do letramento, oportunizar-lhe-ão agir de forma efetiva no contexto em que está inserido.

Antes, porém, de darmos continuidade à análise das páginas seguintes da unidade referente ao manual "Para ler o mundo", gostaríamos de caracterizar o gênero com o qual também pretendemos trabalhar na nossa proposta de sequência alternativa de ensino: "reportagem". Acreditamos que essa caracterização do gênero por parte do professor é de fundamental importância para que o mesmo tenha condições de elaborar as atividades sequenciais, que visarão à apropriação do gênero por parte aluno. E, como o objetivo da nossa sequência alternativa é a escrita, pensamos que a caracterização do gênero reportagem também seria de grande valia para que o aluno desenvolva competências necessárias para lidar com as propostas das atividades de escrita deste gênero textual.

## O GÊNERO REPORTAGEM:

A reportagem é um gênero de texto do domínio jornalístico, que circula na sociedade por meio de recursos multimídia variados, a exemplo, o jornal impresso, revistas, rádio, *internet* e

televisão. A função da linguagem predominante neste gênero é a linguagem informativa, já que o objetivo central do gênero reportagem é a transmissão de informação num registo de língua corrente, pelo fato de dirigir-se a um público vasto e heterogêneo. Sabe-se que, dependendo do contexto jornalístico, o público pode variar. Por exemplo: reportagens sobre o esporte interessam a um público particular: atletas, esportistas, jogadores ou fãs do tema; sobre moda: os estilistas, fashionistas, costureiras, etc. Entendemos, portanto, que a escrita depende do público a quem se destina e, assim, será proposta a produção de uma reportagem sobre o *bullying* e nossa suposta comunidade escolar, pois partimos da ideia de que em nosso contexto estão ocorrendo inúmeras agressões deste tipo. E, com o projeto de publicar uma reportagem coletiva produzida pelos nossos alunos, pretende-se atingir não só a nossa comunidade escolar, que lida com essa realidade do *bullying*, mas também se pretende atingir a comunidade extraescolar, pois ambas fazerem parte de um mesmo bairro de moradores. Com a publicação no jornal do bairro, então, temos o intuito de informar e também minimizar esta problemática de agressão.

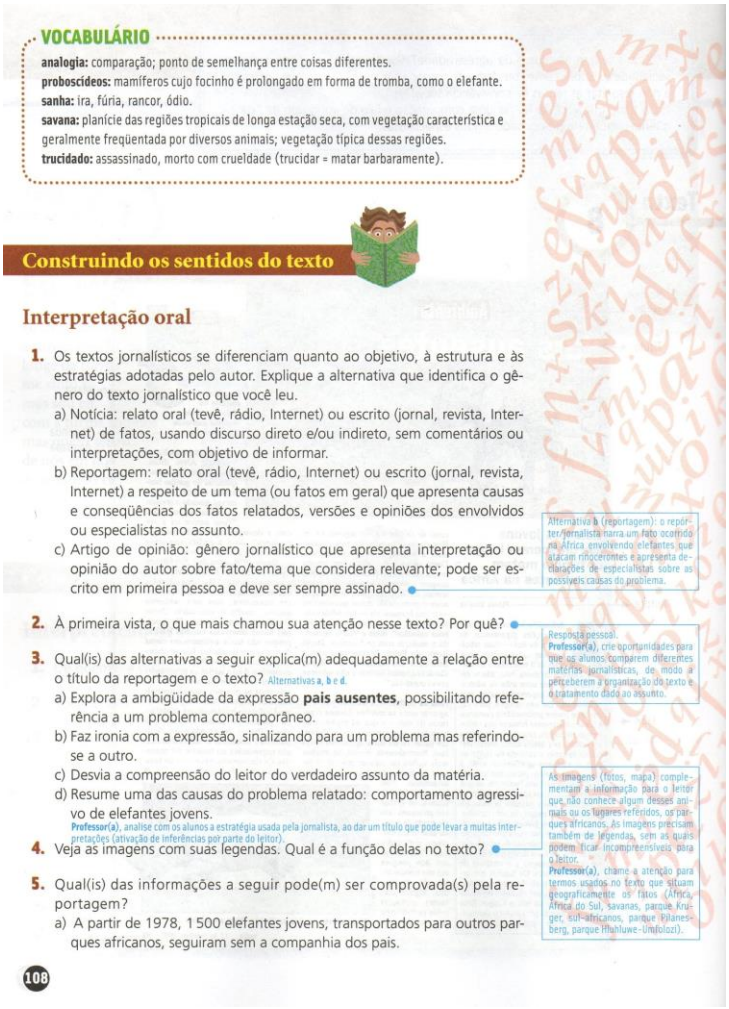
A reportagem é um relato longo (se comparada com o gênero notícia) que resulta de um processo de investigação e documentação um determinado tema (por vezes tem por base uma notícia). Este processo de investigação e documentação é feito pelo repórter que desenvolve de forma detalhada o tema da reportagem e pode, normalmente, deixar transparecer a sua interpretação pessoal dos factos, apresentar causas e consequências, e estimular debate sobre o tema.

Pelo fato de a reportagem ser um gênero textual longo, é necessário que se recorra a determinados mecanismos como o tom apelativo no título (manchete) e o acompanhamento de fotografias e testemunhos de pessoas entrevistadas que reforçam o seu carácter documental. A reportagem é redigida num estilo cuidado, mas acessível e a transmissão de informação deve ser feita de uma forma detalhada e objetiva. Isso, portanto, exige por parte do autor da reportagem um grande poder de seleção e organização dos dados recolhidos nas entrevistas e investigação, e uma perspicaz interpretação dos fatos para publicá-la.

Para mais, é importante acrescentar que, embora o texto do gênero reportagem tenha um caráter predominantemente informativo, há, segundo Koch (2009; in Costa-Hubes & Fedumenti, 2010), o uso de adjetivos e predominância de verbos em tempos como o presente, o pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito e futuro do pretérito do modo indicativo, tempos verbais que pertencem ao mundo do relatar. O uso de alguns destes tempos, por exemplo, os que pretendemos trabalhar em nossa sequência de ensino, servem para, noa caso do tempo verbal presente, opinar e comentar e, no caso do tempo pretérito, relatar fatos ocorridos.

Agora, portanto, daremos continuidade à análise que estava sendo feita. Partiremos, então, para as páginas 108 e 109 do manual didático “Para ler o mundo”.

FIGURA 2: página 108.



**VOCABULÁRIO**

**analogia:** comparação; ponto de semelhança entre coisas diferentes.
**proboscídeos:** mamíferos cujo focinho é prolongado em forma de tromba, como o elefante.
**sanha:** ira, fúria, rancor, ódio.
**savana:** planície das regiões tropicais de longa estação seca, com vegetação característica e geralmente freqüentada por diversos animais; vegetação típica dessas regiões.
**trucidado:** assassinado, morto com crueldade (trucidar = matar barbaramente).

## Construindo os sentidos do texto

### Interpretação oral

1. Os textos jornalísticos se diferenciam quanto ao objetivo, à estrutura e às estratégias adotadas pelo autor. Explique a alternativa que identifica o gênero do texto jornalístico que você leu.
   a) Notícia: relato oral (tevê, rádio, Internet) ou escrito (jornal, revista, Internet) de fatos, usando discurso direto e/ou indireto, sem comentários ou interpretações, com objetivo de informar.
   b) Reportagem: relato oral (tevê, rádio, Internet) ou escrito (jornal, revista, Internet) a respeito de um tema (ou fatos em geral) que apresenta causas e conseqüências dos fatos relatados, versões e opiniões dos envolvidos ou especialistas no assunto.
   c) Artigo de opinião: gênero jornalístico que apresenta interpretação ou opinião do autor sobre fato/tema que considera relevante; pode ser escrito em primeira pessoa e deve ser sempre assinado.

   Alternativa b (reportagem): o repórter/jornalista narra um fato ocorrido na África envolvendo elefantes que atacam rinocerontes e apresenta declarações de especialistas sobre as possíveis causas do problema.

2. À primeira vista, o que mais chamou sua atenção nesse texto? Por quê?

   Resposta pessoal.
   **Professor(a)**, crie oportunidades para que os alunos comparem diferentes matérias jornalísticas, de modo a perceberem a organização do texto e o tratamento dado ao assunto.

3. Qual(is) das alternativas a seguir explica(m) adequadamente a relação entre o título da reportagem e o texto? Alternativas a, b e d.
   a) Explora a ambigüidade da expressão **pais ausentes**, possibilitando referência a um problema contemporâneo.
   b) Faz ironia com a expressão, sinalizando para um problema mas referindo-se a outro.
   c) Desvia a compreensão do leitor do verdadeiro assunto da matéria.
   d) Resume uma das causas do problema relatado: comportamento agressivo de elefantes jovens.

   **Professor(a)**, analise com os alunos a estratégia usada pela jornalista, ao dar um título que pode levar a muitas interpretações (ativação de inferências por parte do leitor).

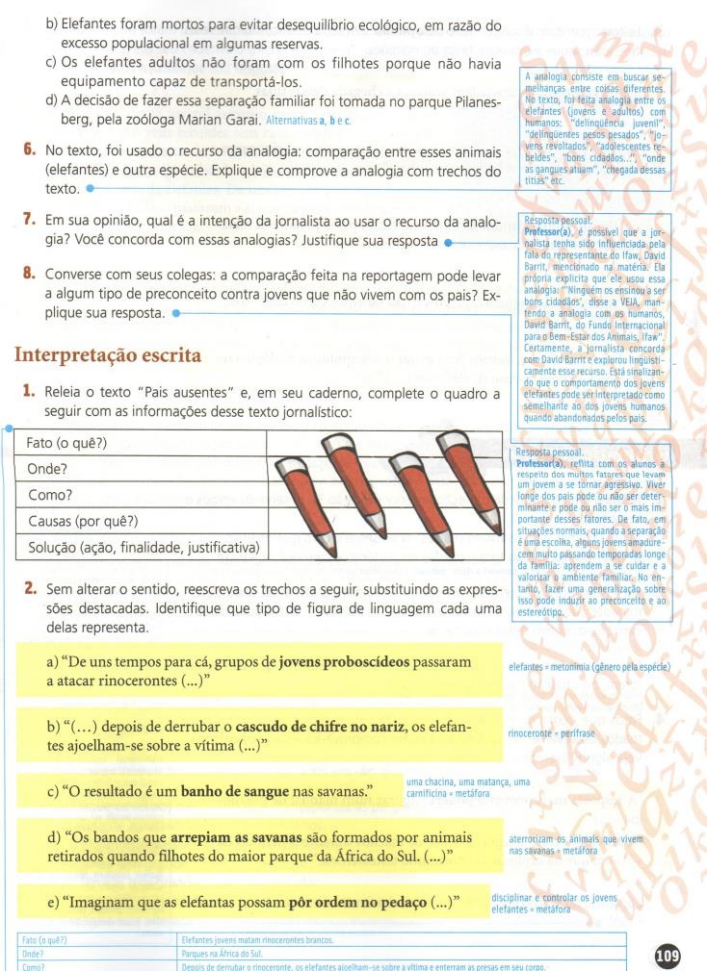
4. Veja as imagens com suas legendas. Qual é a função delas no texto?

   As imagens (fotos, mapa) complementam a informação para o leitor que não conhece algum desses animais ou os lugares referidos, os parques africanos. As imagens precisam também de legendas, sem as quais podem ficar incompreensíveis para o leitor.
   **Professor(a)**, chame a atenção para termos usados no texto que situam geograficamente os fatos (África, África do Sul, savanas, parque Kruger, sul-africanos, parque Pilanesberg, parque Hluhluwe-Umfolozi).

5. Qual(is) das informações a seguir pode(m) ser comprovada(s) pela reportagem?
   a) A partir de 1978, 1 500 elefantes jovens, transportados para outros parques africanos, seguiram sem a companhia dos pais.



FIGURA 3: página 109



b) Elefantes foram mortos para evitar desequilíbrio ecológico, em razão do excesso populacional em algumas reservas.
c) Os elefantes adultos não foram com os filhotes porque não havia equipamento capaz de transportá-los.
d) A decisão de fazer essa separação familiar foi tomada no parque Pilanesberg, pela zoóloga Marian Garai. Alternativas a, b e c.

A analogia consiste em buscar semelhanças entre coisas diferentes. No texto, foi feita analogia entre os elefantes (jovens e adultos) com humanos: "delinqüência juvenil", "delinqüentes pesos pesados", "jovens revoltados", "adolescentes rebeldes", "bons cidadãos...", "onde as gangues atuam", "chegada dessas tribos" etc.

6. No texto, foi usado o recurso da analogia: comparação entre esses animais (elefantes) e outra espécie. Explique e comprove a analogia com trechos do texto.

7. Em sua opinião, qual é a intenção da jornalista ao usar o recurso da analogia? Você concorda com essas analogias? Justifique sua resposta.

   Resposta pessoal.
   **Professor(a)**, é possível que a jornalista tenha sido influenciada pela fala do representante do Ifaw, David Barrit, mencionado na matéria. Ela próprio explicita que ele usou essa analogia: "Ninguém os ensinou a ser bons cidadãos', disse a VEJA, mantendo a analogia com os humanos, David Barrit, do Fundo Internacional para o Bem-Estar dos Animais, Ifaw". Certamente, a jornalista concorda com David Barrit e explorou linguisticamente esse recurso. Está sinalizando que o comportamento dos jovens elefantes pode ser interpretado como semelhante ao dos jovens humanos quando abandonados pelos pais.

8. Converse com seus colegas: a comparação feita na reportagem pode levar a algum tipo de preconceito contra jovens que não vivem com os pais? Explique sua resposta.

### Interpretação escrita

1. Releia o texto "Pais ausentes" e, em seu caderno, complete o quadro a seguir com as informações desse texto jornalístico:

| | |
|---|---|
| Fato (o quê?) | |
| Onde? | |
| Como? | |
| Causas (por quê?) | |
| Solução (ação, finalidade, justificativa) | |

   Resposta pessoal.
   **Professor(a)**, reflita com os alunos a respeito dos muitos fatores que levam um jovem a se tornar agressivo. Viver longe dos pais pode ou não ser determinante e pode ou não ser o mais importante desses fatores. De fato, em situações normais, quando a separação é uma escolha, alguns jovens amadurecem muito passando temporadas longe da família: aprendem a se cuidar e a valorizar o ambiente familiar. No entanto, fazer uma generalização sobre isso pode induzir ao preconceito e ao estereótipo.

2. Sem alterar o sentido, reescreva os trechos a seguir, substituindo as expressões destacadas. Identifique que tipo de figura de linguagem cada uma delas representa.

   a) "De uns tempos para cá, grupos de **jovens proboscídeos** passaram a atacar rinocerontes (...)" — elefantes = metonímia (gênero pela espécie)

   b) "(...) depois de derrubar o **cascudo de chifre no nariz**, os elefantes ajoelham-se sobre a vítima (...)" — rinoceronte = perífrase

   c) "O resultado é um **banho de sangue** nas savanas." — uma chacina, uma matança, uma carnificina = metáfora

   d) "Os bandos que **arrepiam as savanas** são formados por animais retirados quando filhotes do maior parque da África do Sul. (...)" — aterrorizam os animais que vivem nas savanas = metáfora

   e) "Imaginam que as elefantas possam **pôr ordem no pedaço** (...)" — disciplinar e controlar os jovens elefantes = metáfora

| | |
|---|---|
| Fato (o quê?) | Elefantes jovens matam rinocerontes brancos. |
| Onde? | Parques na África do Sul. |
| Como? | Depois de derrubar o rinoceronte, os elefantes ajoelham-se sobre a vítima e enterram as presas em seu corpo. |



Como podemos observar nas páginas 108 e 109 do manual didático "Para ler o mundo", FIGURA 3 e FIGURA 4, a interpretação, oral e escrita, do texto ganha lugar na unidade de ensino, assim como também será proposto em uma das atividades da nossa sequência. Acreditamos, com isso, que o aluno pode ser levado a decodificar o texto base da unidade, a partir de uma séria de conhecimentos prévios e de elementos contextuais, para poder colocar os processos ativos de interpretação em curso, e também reagir ao texto do gênero reportagem, participando e dialogando com o mesmo (Referencial Curricular do Rio Grande vol. I, 2009). Pensamos também, que a partir de atividade de interpretação, atividade de construção de sentido, por exemplo, haverá ampliação de oportunidades de letramento para os alunos e, o mesmo, poderá ser levado a reconhecer as características pertencentes ao texto lido e, assim, poder entendê-lo e apropriar-se do gênero reportagem, no caso desta unidade em avaliação e da nossa sequência proposta.

Na página 108, FIGURA 3, o exercício número 1 trás uma atividade de reconhecimento do gênero reportagem. É proposto ao aluno que ele identifique o gênero do texto lido, levando em consideração as diferenças quanto ao objetivo, a estrutura e as estratégias dos textos que circulam na esfera jornalística. Assim, o aluno pode perceber que o texto do gênero reportagem apresenta um

tema, relata um fato ocorrido e expõe versões/opiniões de envolvidos e/ou pessoas que dominam conhecimentos sobre o tema proposto. Por isso, acreditamos que seria pertinente manter este exercício em nossa sequência. Assim, portanto, o inserimos em meio as nossas atividades.

Nos exercícios 3 e 4, também na página 108, FIGURA 3, percebemos que ao questionar o aluno sobre o título do texto e as imagens e legendas nestas atividades, o professor pode levá-lo a percorrer um caminho de reconhecimento de determinados mecanismos que fazem parte do gênero como, por exemplo, o tom apelativo da manchete (exercícios 3, pp. 108) e o acompanhamento de fotografias e legendas (exercícios 4, pp. 108). O aluno, assim, por partes, poderá apropriar-se do gênero reportagem e reconhecer as especificidades do texto base e do meio em que esse costuma circular, nesse caso, na esfera jornalística.

Já na página 109, FIGURA 4, o exercício número 1 apresenta um quadro para que o aluno possa completa-lo com informações retiradas do texto base. Com essa atividade, portanto, acreditamos que o aluno possa extrair informações essenciais do texto do gênero reportagem e, assim, também pode apropriar-se e dominar mecanismos pertencentes a reportagem, o que será de grande valia no processo de escrita e reescrita deste gênero. Segundo Ferrari & Sodré (1986; in Costa-Hubes & Fedumenti, 2010), questões do tipo "o que?", "onde?", "como?" e "por quê?", conforme apresentadas no exercício número 1, são de grande pertinência na unidade de ensino, pois, sendo questões típicas do relatar, levam o aluno ao reconhecimento do gênero reportagem como uma forma de relato de acontecimento, que é caracterizado pela objetividade na escrita.

Levando em conta o texto do gênero reportagem na esfera jornalística e os mecanismos pertencentes ao mesmo, podemos perceber, como professores em formação, que devemos elaborar atividades em unidades de ensino que permitam a apreensão das características do gênero por parte do aluno e, por isso também adotamos este quadro em nossa sequência de ensino.

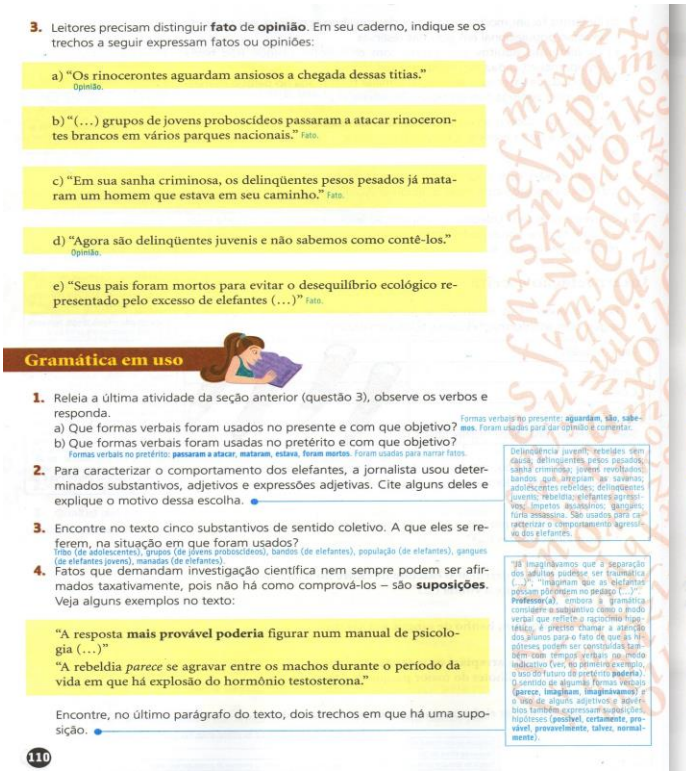
Em nossa proposta alternativa da unidade de ensino, temos o intuito de que, ao ler o texto base da unidade, o aluno possa ter acesso direto a informações sobre a circulação social do gênero reportagem (para que serve, quem se dirige a quem, em que contexto é relevante), sobre suas características composicionais (predominantemente relato(s)), e sobre os elementos linguísticos que lhe são próprios, para que , assim, ele possa apropriar-se efetivamente deste gênero e possa dar início aos processos de escrita e reescrita em um projeto que leve em conta o letramento como prática social relevante no contexto escolar (Referencial Curricular do Rio Grande vol. I, 2009).

Além da análise da unidade de ensino do manual "Para ler o mundo" que vem sendo feita, nos colocamos como professores em atuação efetiva na elaboração de uma sequência alternativa de ensino focada no desenvolvimento da escrita para alunos do 9° ano do ensino básico. Levaremos em conta o gênero reportagem em um projeto de letramento usando um suposto jornal do bairro como veículo de uma produção escrita coletiva dos alunos, passando pela escrita e reescrita individual e com módulos de atividades para apropriação do gênero. Por este motivo, nos focaremos

no ensino da escrita, deixando de contemplar detalhadamente o ensino da gramática propriamente dita, pois acreditamos que é dentro e a partir das coordenadas enunciativas de um texto que o aluno poderá descobrir as especificidades de determinado gênero textual e o professor terá condições de elaborar atividades para fazer uma intervenção didática direcionada para o ensino e aprendizagem da escrita. Pensamos que, assim, o professor pode, por meio de sua planificação, conduzir seus alunos usarem nos seus próprios discursos o conhecimento linguístico apreendido nas aulas, cf. Fonseca (1986; in Silvano & Rodrigues, 2010).

Sabemos que uma análise mais detalhada do conjunto da unidade do manual revelaria outros aspectos importantes, mas, neste momento, o que escolhemos como objeto da nossa proposta didática é o ensino da escrita (e da leitura voltada à aquisição de competências para a escrita). Assim, segue-se a análise da proposta de escrita apresentada na unidade do referido manual "Para ler o mundo" e, posteriormente, a nossa sugestão de organização, adaptação e ampliação da mesma. Apresentaremos, portanto, na sequência, as outras quatro páginas do manual didático: FIGURA 4: página 110, FIGURA 5: página 111, FIGURA 6: página 112 e FIGURA 7: página 113.

FIGURA 4: página 110.



3. Leitores precisam distinguir **fato** de **opinião**. Em seu caderno, indique se os trechos a seguir expressam fatos ou opiniões:

a) "Os rinocerontes aguardam ansiosos a chegada dessas titias." Opinião.

b) "(…) grupos de jovens proboscídeos passaram a atacar rinocerontes brancos em vários parques nacionais." Fato.

c) "Em sua sanha criminosa, os delinqüentes pesos pesados já mataram um homem que estava em seu caminho." Fato.

d) "Agora são delinqüentes juvenis e não sabemos como contê-los." Opinião.

e) "Seus pais foram mortos para evitar o desequilíbrio ecológico representado pelo excesso de elefantes (…)" Fato.

## Gramática em uso

1. Releia a última atividade da seção anterior (questão 3), observe os verbos e responda.
a) Que formas verbais foram usados no presente e com que objetivo? Formas verbais no presente: **aguardam**, **são**, **sabemos**. Foram usados para dar opinião e comentar.
b) Que formas verbais foram usadas no pretérito e com que objetivo? Formas verbais no pretérito: **passaram a atacar**, **mataram**, **estava**, **foram mortos**. Foram usadas para narrar fatos.

2. Para caracterizar o comportamento dos elefantes, a jornalista usou determinados substantivos, adjetivos e expressões adjetivas. Cite alguns deles e explique o motivo dessa escolha.

Delinqüência juvenil; rebeldes sem causa; delinqüentes pesos pesados; sanha criminosa; jovens revoltados; bandos que arrepiam as savanas; adolescentes rebeldes; delinqüentes juvenis; rebeldia; elefantes agressivos; ímpetos assassinos; gangues; fúria assassina. São usados para caracterizar o comportamento agressivo dos elefantes.

3. Encontre no texto cinco substantivos de sentido coletivo. A que eles se referem, na situação em que foram usados?
Tribo (de adolescentes), grupos (de jovens proboscídeos), bandos (de elefantes), população (de elefantes), gangues (de elefantes jovens), manadas (de elefantes).

4. Fatos que demandam investigação científica nem sempre podem ser afirmados taxativamente, pois não há como comprová-los – são **suposições**. Veja alguns exemplos no texto:

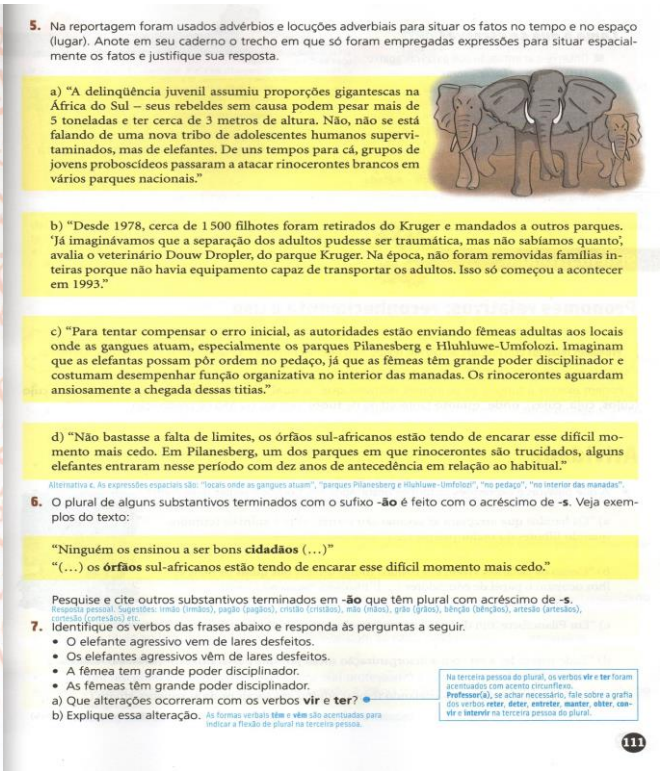
"A resposta **mais provável poderia** figurar num manual de psicologia (…)"
"A rebeldia *parece* se agravar entre os machos durante o período da vida em que há explosão do hormônio testosterona."

Encontre, no último parágrafo do texto, dois trechos em que há uma suposição.

"já imaginávamos que a separação dos adultos pudesse ser traumática (…)"; "imaginam que as elefantas possam pôr ordem no pedaço (…)". **Professor(a)**, embora a gramática considere o subjuntivo como o modo verbal que reflete a raciocínio hipotético, é preciso chamar a atenção dos alunos para o fato de que as hipóteses podem ser constuídas também com tempos verbais no modo indicativo (ver, no primeiro exemplo, o uso do futuro do pretérito **poderia**). O sentido de algumas formas verbais (**parece**, **imaginam**, **imaginávamos**) e o uso de alguns adjetivos e advérbios também expressam suposições, hipóteses (**possível**, **certamente**, **provável**, **provavelmente**, **talvez**, **normalmente**).

110

FIGURA 5: página 111.



5. Na reportagem foram usados advérbios e locuções adverbiais para situar os fatos no tempo e no espaço (lugar). Anote em seu caderno o trecho em que só foram empregadas expressões para situar espacialmente os fatos e justifique sua resposta.

a) "A delinqüência juvenil assumiu proporções gigantescas na África do Sul – seus rebeldes sem causa podem pesar mais de 5 toneladas e ter cerca de 3 metros de altura. Não, não se está falando de uma nova tribo de adolescentes humanos supervitaminados, mas de elefantes. De uns tempos para cá, grupos de jovens proboscídeos passaram a atacar rinocerontes brancos em vários parques nacionais."

b) "Desde 1978, cerca de 1 500 filhotes foram retirados do Kruger e mandados a outros parques. 'Já imaginávamos que a separação dos adultos pudesse ser traumática, mas não sabíamos quanto', avalia o veterinário Douw Dropler, do parque Kruger. Na época, não foram removidas famílias inteiras porque não havia equipamento capaz de transportar os adultos. Isso só começou a acontecer em 1993."

c) "Para tentar compensar o erro inicial, as autoridades estão enviando fêmeas adultas aos locais onde as gangues atuam, especialmente os parques Pilanesberg e Hluhluwe-Umfolozi. Imaginam que as elefantas possam pôr ordem no pedaço, já que as fêmeas têm grande poder disciplinador e costumam desempenhar função organizativa no interior das manadas. Os rinocerontes aguardam ansiosamente a chegada dessas titias."

d) "Não bastasse a falta de limites, os órfãos sul-africanos estão tendo de encarar esse difícil momento mais cedo. Em Pilanesberg, um dos parques em que rinocerontes são trucidados, alguns elefantes entraram nesse período com dez anos de antecedência em relação ao habitual."

Alternativa c. As expressões espaciais são: "locais onde as gangues atuam", "parques Pilanesberg e Hluhluwe-Umfolozi", "no pedaço", "no interior das manadas".

6. O plural de alguns substantivos terminados com o sufixo **-ão** é feito com o acréscimo de **-s**. Veja exemplos do texto:

"Ninguém os ensinou a ser bons **cidadãos** (…)"
"(…) os **órfãos** sul-africanos estão tendo de encarar esse difícil momento mais cedo."

Pesquise e cite outros substantivos terminados em **-ão** que têm plural com acréscimo de **-s**.
Resposta pessoal. Sugestões: irmãos (irmãos), pagão (pagãos), cristão (cristãos), mão (mãos), grão (grãos), benção (bençãos), artesão (artesãos), cortesão (cortesãos) etc.

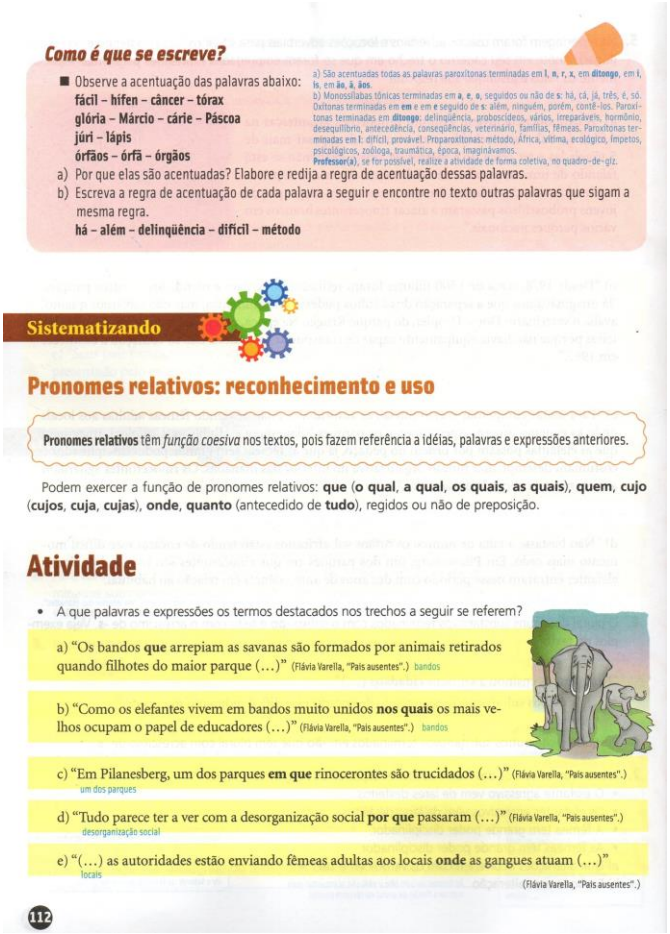
7. Identifique os verbos das frases abaixo e responda às perguntas a seguir.
- O elefante agressivo vem de lares desfeitos.
- Os elefantes agressivos vêm de lares desfeitos.
- A fêmea tem grande poder disciplinador.
- As fêmeas têm grande poder disciplinador.

a) Que alterações ocorreram com os verbos **vir** e **ter**?
b) Explique essa alteração. As formas verbais **têm** e **vêm** são acentuadas para indicar a flexão de plural na terceira pessoa.

Na terceira pessoa do plural, os verbos **vir** e **ter** foram acentuados com acento circunflexo. **Professor(a)**, se achar necessário, fale sobre a grafia dos verbos **reter**, **deter**, **entreter**, **manter**, **obter**, **conter** e **intervir** na terceira pessoa do plural.

111

FIGURA 6: página 112.



## Como é que se escreve?

■ Observe a acentuação das palavras abaixo:
**fácil – hífen – câncer – tórax**
**glória – Márcio – cárie – Páscoa**
**júri – lápis**
**órfãos – órfã – órgãos**

a) Por que elas são acentuadas? Elabore e redija a regra de acentuação dessas palavras.
b) Escreva a regra de acentuação de cada palavra a seguir e encontre no texto outras palavras que sigam a mesma regra.
**há – além – delinqüência – difícil – método**

a) São acentuadas todas as palavras paroxítonas terminadas em **l**, **n**, **r**, **x**, em **ditongo**, em **i**, **is**, em **ão**, **ã**, **ãos**.
b) Monossílabas tônicas terminadas em **a**, **e**, **o**, seguidos ou não de **s**: há, cá, já, três, é, só. Oxítonas terminadas em **em** e em **e** seguido de **s**: além, ninguém, porém, contê-los. Paroxítonas terminadas em **ditongo**: delinqüência, proboscídeos, vários, imparáveis, hormônio, desequilíbrio, antecedência, conseqüências, veterinário, famílias, fêmeas. Paroxítonas terminadas em **i**: difícil, provável. Proparoxítonas: método, África, vítima, ecológico, ímpetos, psicológicos, zoóloga, traumática, época, imaginávamos.
**Professor(a)**, se for possível, realize a atividade de forma coletiva, no quadro-de-giz.

## Sistematizando

### Pronomes relativos: reconhecimento e uso

**Pronomes relativos** têm *função coesiva* nos textos, pois fazem referência a idéias, palavras e expressões anteriores.

Podem exercer a função de pronomes relativos: **que** (**o qual**, **a qual**, **os quais**, **as quais**), **quem**, **cujo** (**cujos**, **cuja**, **cujas**), **onde**, **quanto** (antecedido de **tudo**), regidos ou não de preposição.

## Atividade

- A que palavras e expressões os termos destacados nos trechos a seguir se referem?

a) "Os bandos **que** arrepiam as savanas são formados por animais retirados quando filhotes do maior parque (…)" (Flávia Varella, "Pais ausentes".) bandos

b) "Como os elefantes vivem em bandos muito unidos **nos quais** os mais velhos ocupam o papel de educadores (…)" (Flávia Varella, "Pais ausentes".) bandos

c) "Em Pilanesberg, um dos parques **em que** rinocerontes são trucidados (…)" (Flávia Varella, "Pais ausentes".) um dos parques

d) "Tudo parece ter a ver com a desorganização social **por que** passaram (…)" (Flávia Varella, "Pais ausentes".) desorganização social

e) "(…) as autoridades estão enviando fêmeas adultas aos locais **onde** as gangues atuam (…)" locais

(Flávia Varella, "Pais ausentes".)

112

FIGURA 7: página 113.

## Produzindo textos

**Projeto Jornal**

Reportagem

Vocês já fizeram, na unidade 1, uma reportagem sobre "Os jovens do século XXI e o amor". Agora vocês vão redigir outra reportagem, mas a respeito de um tema oposto ao anterior: "Os jovens do século XXI e a violência".

No texto "Sem medo do poder", vimos que a falta de limites ou o excesso de liberdade entre os jovens é um dos fatores que preocupam adultos e especialistas em comportamento humano. No texto "Cadeia", a personagem Fabiano é vítima de abuso de autoridade: é preso, espancado e humilhado. No texto "Pais ausentes", vocês aprenderam – por analogia – que a ausência dos pais na educação dos filhos também pode gerar problemas de comportamento. Nos últimos anos, no Brasil, o tema violência × segurança – tanto nas metrópoles como nas cidades do interior – tem sido debatido e analisado pelas autoridades. O problema, contudo, persiste e, segundo alguns especialistas, tende a se agravar.

- Antes de iniciar a reportagem, pensem e discutam sobre a violência:
  - **localizada:** no ambiente doméstico (contra mulheres, crianças e jovens), no trabalho, na escola, nas festas, nos estádios de futebol, nas ruas, no trânsito, nas favelas, nas estradas, na zona rural etc.
  - **ocasionada por:** uso de drogas e álcool, abuso de poder, desagregação familiar, pobreza, fome, desemprego, falta de acesso à escola, falta de limites na educação familiar, excesso ou necessidade de consumo, mídia (violência nos filmes, nas novelas), más influências dos amigos etc.

**Orientações para redigir a reportagem**

- Primeiro, procurem saber, na escola ou na comunidade, se algum jovem já foi vítima de violência e se concorda em dar uma entrevista para o jornal da escola. (Se for possível, entrevistem mais de uma pessoa.)
- Algumas sugestões de perguntas que podem ser feitas:
  - Que tipo de violência você já sofreu? Em que situação? Quando? Onde? Como? Por quem? Por quê?
  - Em sua opinião, o que leva um jovem à violência? O jovem, em grupo, é mais violento do que sozinho? Por quê?
  - Que tipo de violência é mais comum, atualmente, entre os jovens?
  - Que soluções você apontaria para o problema?
- Sigam as orientações dadas anteriormente sobre como fazer a entrevista e, em seguida, redijam a reportagem com base nas informações e opiniões das pessoas entrevistadas.
- Redijam o lide, isto é, o primeiro parágrafo, com as principais informações:
  - quem foi entrevistado: nome completo, idade etc.;
  - a respeito de quê: o assunto da entrevista;
  - outros dados que forem relevantes.
- Nos parágrafos seguintes, apresentem as informações e opiniões do entrevistado destacando-as com aspas; façam comentários.

**Orientações para redigir um boxe para a reportagem**

- Pesquisem em jornais, revistas e na Internet notícias sobre violência entre os jovens que tenham mobilizado a opinião pública.
- Façam um boxe, no final da reportagem, organizando os fatos cronologicamente.
- Dêem um título ao boxe e, se quiserem, ilustrem-no com as fotos pesquisadas.

**Para encerrar a reportagem**

- Façam um rascunho e apresentem o texto para o(a) professor(a) avaliar e sugerir modificações.
- Após a avaliação do(a) professor(a), passem o texto a limpo e editem a reportagem para publicação no jornal do grupo.
- Se quiserem, ilustrem a reportagem com fotos dos entrevistados.

113

Observando a página 113, FIGURA 7, percebemos que uma atividade semelhante, de produção do gênero reportagem, já havia sido proposta em uma unidade anterior no manual, nomeadamente na unidade 1 (páginas 66 e 67). Porém, em nossa proposta de sugestão de unidade de ensino, como professores em início de formação, partiremos do pressuposto de que nossos alunos ainda não se depararam com atividades que levassem em conta ensino/aprendizagem do gênero reportagem.

Também foi possível verificar que, na página 113, o aluno é levado a pensar e discutir sobre um tema preestabelecido e, logo em seguida, são dadas orientações e sugestões para que ele possa dar início ao processo de escrita da sua reportagem. Nas orientações, notamos que a escola e a comunidade dão origem ao projeto de escrita da reportagem dos alunos, pois eles são orientados a buscarem nestes contextos os seus entrevistados e que, mais adiante, eles podem contar com orientações de como redigir suas reportagens, tendo como base as informações que recolheram nas entrevistas feitas. As sugestões do manual, aparecem em forma de perguntas para que os alunos possam fazer as entrevistas, a exemplo, "O que ocorreu?", "Em que situação?", "Quando?", "Onde?", "Como?", "Por quem?" e "Por quê?". Por acreditarmos que tal orientação é de grande valia para a o início do processo de escrita de nossos alunos, procuramos adaptá-la em nossa sequência de modo a levar em consideração o tema proposto: *bullying*.

Acreditamos que cada uma destas orientações e sugestões da unidade de ensino analisada sejam de suma importância para que os alunos possam se apropriarem do gênero reportagem. Por isso, em nossa proposta alternativa da sequência de ensino, seguiremos o exemplo de uma experiência citada por Kleiman (2007), e proporemos um projeto de escrita coletiva de um texto do gênero reportagem para publicação no jornal do bairro, pois este é um instrumento que permite a integração curricular via participação cívica dos alunos (Freinet, 1976; Cunha, 2007 citado por Kleiman, 2007).

Na proposta de escrita do manual nos deparamos com o tema "Os jovens do século XXI e a violência", porém pensamos que este seria um tema muito amplo e gostaríamos de propor, em nossa sequência, um tema que estivesse mais próximo do contexto dos alunos do 9° ano do ensino básico. Escolhemos, assim, para nossa proposta de escrita, o tema "*bullying*" (violência física ou psicológica, intencional e repetida, praticada por um indivíduo ou grupo causando dor e angústia, sendo executada dentro de uma relação desigual de poder), pois acreditamos que muitos casos deste tipo de agressão ocorram no contexto escolar e, por isso, supomos que isso esteja acontecendo na escola onde "lecionamos". Assim, nossa primeira proposta de atividade será a leitura de uma reportagem intitulada "*Bullying* não tem graça!", publicada pela Revista Folha Essencial em 08 de Dezembro de 2013. A leitura deste texto do gênero reportagem será proposta com o intuito de fazer com que os alunos reajam diante dele e, com atitude crítica, apropriarem-se do deste gênero para

participarem da vida social e terem instrumentos para resolver problemas como o *bullying* na escola (cf. Referencial Curricular do Rio Grande, 2009).

Adotamos a noção de gênero de texto, segundo Pereira & Cardoso (2013), como modelos que correspondem a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Assumimos a perspectiva do texto como objeto de ensino e como a unidade em torno da qual se fará todo o trabalho na sequência de ensino da disciplina de Língua Portuguesa. O texto será o ponto de partida e o ponto de chegada em torno do qual todas as atividades propostas aos alunos ao longo da sequência se estruturarão (Kleiman, 2007; Pereira & Cardoso, 2013; Referencial Curricular do Rio Grande vol. I, 2009).

Porém, foi possível verificar na análise, principalmente da página 113 (FIGURA 7), da unidade 8 do manual "Para ler o mundo", que nem todas as atividades apresentadas são compatíveis com a proposta do letramento sugerida por Kleiman (2007), que defende não só o trabalho com a produção escrita na aula de Língua Portuguesa, mas também lembra a importância do processo de reescrita em sala de aula e com a orientação docente para o aprendizado e domínio do gênero por parte dos alunos. No Referencial Curricular do Rio Grande vol. I (2009), assim como no artigo apresentado por Pereira & Cardoso (2013), a reescrita ganha lugar de destaque e grande relevância na sequência de ensino, pois a reescrita, depois de uma análise pelo professor e/ou colegas, faz com que o aluno tenha a oportunidade de construir modos ricos e próprios de dizer em sua produção, munido de um gênero específico de texto, neste caso, a reportagem.

Percebemos que a produção escrita encontra-se no final da sequência de ensino e, além do manual não propor uma atividade de reescrita ao decorrer da unidade que analisamos, a produção final é feita com o intuito de que os alunos sejam avaliados por isso. Além disso, não conseguimos identificar na unidade didática uma intervenção planejada que seja diagnóstico para as produções dos alunos. Na sequência analisada no manual, as atividades que dizem respeito à gramática, por exemplo, não levam em conta os problemas evidenciados na escrita discente. E, estando a tarefa de produção no final da sequência, não é possível que o professor identifique as dificuldades dos alunos e faça uma avaliação diagnóstica e formativa para que o aluno seja munido de instrumentos e construa conhecimento para monitorar e regular sua produção escrita (Pereira & Cardoso, 2013).

Daí decorre a necessidade de, em seu/nosso trabalho, o professor adaptar materiais didáticos ao seu contexto de atuação docente na escola. Por isso, em nossa sequência de ensino, trabalhamos com a organização, adaptação e ampliação de algumas atividades do próprio manual que analisamos e também contamos com o auxilio de materiais via internet. Isso, porque, para nós, professores em formação sem experiência no campo escolar, a tarefa de elaborar atividades fundamentalmente de nossa própria autoria em uma sequência, nos levaria a arriscar a validade de nosso trabalho e, até mesmo, a desviar o processo para outro plano, que não o da didática da escrita.

AMPLIAÇÃO DE ATIVIDADES - UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE ENSINO

Aproveitar-se-á alguns aspectos da unidade de origem, mas que também contar-se-á com sugestões de atividades propostas por Kleiman (2007), Pereira & Cardoso (2013) e pelo Referencial Curricular do Rio Grande vol. I (2009), por exemplo. Nesse sentido, procurar-se-á elaborar uma sequência de ensino que envolva 4 fases de desenvolvimento: i) apresentação inicial, ii) produção inicial, iii) módulos e iv) produção final (Pereira & Cardoso, 2013) levando em consideração o gênero selecionado (reportagem) e o tema proposto (*bullying*).

Em nossa sequência didática, partimos do pressuposto de que temos 5 horas/aula semanais em uma turma do 9° ano do ensino básico regular. Propomos a divisão da sequência em quatro módulos principais com duração de 5 horas semanais, sendo que cada um dos módulos está dividido em dois dias da semana (3 horas/aula na Terça-feira e 2 horas/aula na Sexta-feira) e contamos com a duração específica da aplicação das atividades num total de quatro semanas (um mês de aulas).

Iniciamos nossa sequência de ensino com uma apresentação de questões iniciais com o intuito de mobilizar o conhecimento prévio dos alunos em relação tanto ao tema *bullying*, quanto alguns elementos pertinentes ao gênero reportagem que será estudado posteriormente. Em seguida, propomos a leitura da reportagem "*Bullying* não tem graça!" e partimos para a construção de sentido do texto e do próprio gênero por meio de atividades que visam à apropriação de elementos fundamentais para a produção escrita do gênero reportagem por parte dos alunos e também a reflexão quanto ao *bullying* como um problema escolar. Por exemplo, propomos atividades de reconhecimento de elementos da reportagem como *manchete*, *lead*, *fotografia* e *legenda*.

Depois, partimos para a proposta de uma atividade em pares, na qual os alunos devem fazer uma entrevista com o colega e realizar apontamentos, a fim de retomá-los na aula seguinte. Foi usado, nesta atividade, também o tema *bullying* como assunto a ser mobilizado na entrevista, pois se tem o objetivo de que os alunos discutam, reflitam e exponham suas opiniões e até mesmo soluções para o "suposto" problema no seu contexto escolar.

No módulo 2 de nossa sequência, com base nas discussões feitas com a turma/entre pares e nas anotações referentes à entrevista feita na aula anterior, foi indicado que cada aluno fizesse uma produção inicial levando em consideração os elementos do gênero reportagem que haviam sido abordados em atividades prévias. Com esta produção inicial dos alunos, objetivamos planear a nossa própria prática docente analisando as dificuldades encontradas na escrita inicial, para que assim, pudéssemos definir os conteúdos a serem ensinados nos módulos seguintes dentro da nossa sequência de ensino.

Trabalhamos com a suposição de que, na produção inicial dos alunos, havíamos observado grande dificuldade na caracterização das vozes do discurso. Nossa hipótese é que nossos alunos tem dificuldade para caracterizar e mesclar na escrita do gênero reportagem os depoimentos que são de origem do repórter/aluno os que são de origem do entrevistados/colega.

Por isso, na segunda parte do módulo 2 da sequência, depois do diagnóstico das produções, focamos em atividades que levassem em consideração os discursos direto e indireto para que, assim, os alunos pudessem se apropriar de novos saberes.

Além disso, já no módulo 3, imaginamos que nossos alunos também tiveram dificuldades de trabalhar e mesclar os tempos verbais, presente e pretérito, para dar opinião, comentar e relatar os fatos recolhidos na entrevista com o colega. Para mais, na segunda parte deste mesmo módulo, indicamos que os alunos se ocupassem do preenchimento de duas grelhas, uma de *autorrevisão* e outra de *heterorrevisão*, conforme Pereira & Cardoso (2013).

Nesta atividade de revisão, pretendemos que o aluno, sua produção inicial em mãos, faça uma revisão da sua própria reportagem preenchendo a primeira grelha dada e, posteriormente, faça o mesmo exercício com a produção do um colega. Os alunos, assim, deverão levar em consideração os dois aspectos trabalhados em atividades anteriores como: uso de discurso direto e indireto e uso dos tempos verbais presente e pretérito nos comentários, opiniões e relatos que foram feitos na produção escrita do gênero reportagem. E, assim, cada um deles terá a oportunidade de reescrever sua reportagem inicial, corrigindo aspectos detectados na sua autorrevisão e na revisão do colega, na heterorrevisão.

Retomamos aqui, portanto, a ideia exposta em trabalhos como o de Kleiman (2007), Pereira & Cardoso (2013) e no Referencial Curricular do Rio Grande vol. I (2009) de que, além de uma produção escrita inicial na aula de Língua Portuguesa, é fundamental que tenha também um processo de reescrita em sala de aula. Assim, depois de uma análise pelo professor e/ou colegas da primeira produção, o aluno tem a oportunidade de construir modos ricos e próprios de dizer em sua escrita, munido de um gênero específico de texto que, no nosso caso, é a reportagem.

Para a conclusão de nossa sequência de ensino, organizamos o módulo 4 de modo a ser contemplada tanto a produção final de uma reportagem coletiva para publicação no jornal do bairro, quanto a avaliação do grau de progressão dos alunos na escrita do gênero reportagem. A produção final será contemplada nas duas partes do módulo 4, devendo ser produzida coletivamente pela turma, sendo que será feita uma votação de forma democrática para decidir qual aluno será responsável pela escrita da reportagem e qual aluno se responsabilizará por fotografar os entrevistados e a escola. Os alunos serão orientados a produzir a reportagem final a partir da reescrita dos textos elaborados anteriormente.

Nesta produção final, os alunos também serão lembrados de utilizar as etapas e elementos fundamentais de produção do gênero reportagem para a elaboração do corpo do texto coletivo. Além disso, eles deverão levar em conta os tópicos das grelhas de auto e de heterorrevisão que foram preenchidas. E, enquanto o colega escolhido como representante digita o corpo da reportagem da turma em um computador, todos os outros alunos poderão acompanhar a escrita na tela de um projetor, podendo, assim, dar sugestões e discutir o que está sendo escrito na reportagem.

Depois, então, da reportagem já escrita, a turma deve elaborar uma manchete e um lead, a fim de resumir o que foi dito e despertar o interesse dos leitores do bairro. Então, em seguida, podem selecionar algumas das fotografias tiradas pelo colega "fotógrafo" e fazer legendas para as mesmas, também coletivamente. Para mais, a reportagem deverá ser entregue ao docente, para que o mesmo possa entregá-la ao responsável pelo jornal do bairro e, então, a reportagem ser publicada.

Procuramos, assim, trabalhar com uma atividade coletiva de alunos e professor, que partiu no início de nossa sequência, da leitura de um texto do gênero reportagem que, de fato, circula na sociedade e abordou um problema "real" em nossa escola. E, como produto final, nossa sequência teve a produção de uma reportagem que realmente será lida após a publicação no jornal do bairro, conforme a proposta de letramento de Kleiman (2007).

No que concerne à avaliação, a proposta da atividade no manual didático que analisamos é clara, na unidade 8 (FIGURA 7: página 113), ao pedir que o aluno produza um texto do gênero reportagem, e que o mesmo seja avaliado pelo professor sem ser levado em consideração, conforme o Referencial Curricular do Rio Grande vol. I (2009), o engajamento do aluno nas tarefas preparatórias no desenvolvimento de cada etapa da sequência, que acompanha e revela a sua participação no decorrer das aulas. Além disso, como não foi possível observar uma atividade de reescrita nesta unidade, é provável que o professor não tenha como avaliar a progressão dos alunos na escrita do gênero em questão.

Por isso, em nossa sequência de ensino, na parte final do módulo 4, atentamos não só para a avaliação do comprometimento de nossos alunos na execução das atividades individuais e em grupo, mas também, e principalmente, prezamos graus de progressão de suas produções escritas. Estabelecemos, À luz de Pereira e Cardoso (2013), quatro graus de progressão para comparar a versão inicial da reportagem inicial produzida pelos alunos, com a última versão reescrita aperfeiçoada depois da análise que os mesmo fizeram das grelhas de auto e heterorrevisão do texto. Os graus de progressão dos alunos constituirão a classificação atribuída a cada um deles e, assim, dependendo do grau, o aluno poderá obter as notas: 0, 1, 2, 3 ou 4, sendo 0 = nenhuma melhoria; 1 = muito pouca melhoria; 2 = pouca melhoria; 3 = alguma melhoria; e 4 = muita melhoria.

No quadro a seguir, será apresentado o tema da unidade e o gênero estruturante desta, assim como os objetivos de ensino, os projetos e tarefas preparatórias, os conteúdos relacionados ao tema e ao gênero, bem como as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da nossa sequência alternativa de ensino.

| Tema da unidade: Bullying - Gênero estruturante: Reportagem | | |
|---|---|---|
| Objetivos de ensino<br>Projetos e tarefas preparatórias | Conteúdos relacionados | Competências/Habilidades |
| Ao final da unidade, os alunos deverão ser capazes de:<br>-ler reportagens de jornal, de modo a distinguir os efeitos da seleção (de fatos, de informações, de ênfase, de modos de descrever os fatos, de palavras e recursos linguísticos) na constituição de pontos de vista em textos de tipo informativo.<br>-ler de modo a reconhecer pontos de vista e argumentos, a realizar inferências e a reconhecer os efeitos de sentido ligados ao uso dos recursos linguísticos específicos e, também, de modo a reconhecer as relações entre argumentação e relato.<br>-produzir reportagens sobre *bullying* no âmbito da comunidade escolar/extraescolar.<br>-projeto publicação de uma reportagem sobre *bullying* dirigido à comunidade escolar/extraescolar. A reportagem será escrita coletivamente pelos alunos e tratará do tema *bullying* na escola.<br>Tarefas preparatórias:<br>-obter a autorização do editor do jornal do bairro para a publicação da reportagem produzida pelos alunos.<br>-debate com a participação dos alunos da turma; audição do debate e discussão do resultado partindo de atividades introdutórias iniciais.<br>-análise linguística: estudo dos modos de dizer (discurso direto e indireto) e tempos verbais (presente pretérito) na escrita do gênero reportagem. | a) Ao tema e ao gênero<br><br>-reportagem: circulação social e funções, características composicionais e linguísticas; reportagem no suporte jornal impresso.<br><br>b) Aos textos selecionados<br><br>-escritos sobre *bullying*<br>-relação foto e legenda<br>-modos de dizer<br>(discurso direto e indireto)<br>-tempos verbais<br>(presente e pretérito) | -refletir sobre o *bullying* como ato violento no contexto escolar<br>-refletir sobre o papel da mídia na construção de pontos de vista sobre fatos relatados<br>-interpretar os modos como a violência na escola é expressa por meio de *bullying*<br>-ler textos informativos, do gênero reportagem, construindo seu sentido global e reconhecendo os pontos de vista a partir dos quais ela é construída<br>-realizar inferências, reconhecendo os sentidos implícitos no texto lido<br>-perceber, a partir das características composicionais e linguísticas do texto, os modos como se constroem a imagem de locutor e interlocutor em reportagens veiculadas na esfera jornalística<br>-produzir uma reportagem dirigindo-se a público conhecido (bairro)<br>-utilizar recursos lexicais de modo refletido e seletivo, de modo a construir um texto que se insira numa interlocução pública bem definida e reconhecível<br>-utilizar os tempos verbais com eficácia para construção do texto da reportagem<br>-reconhecer, através de auto e de heterorrevisão, limitação na escrita inicial e, assim, dar início a um processo de reescrita da mesma para melhor apropriação do gênero reportagem e maior mobilização de saberes. |

(Adaptado do Referencial Curricular do Rio Grande, vol. I , 2009, pp. 108, 109 & 110)

REFERÊNCIAS

BARRETO, Antonio; SETTE, Graça; PAULINO, Maria Angela & STARLING, Rosário. **Para ler o mundo**: língua portuguesa: 8.° série, [9.° ano]: ensino fundamental. São Paulo: Scipione, 2007.

CONSUL, Márnei. Os Discursos Direto e Indireto à Luz da Enunciação. **Revista ao pé da Letra**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Vol. 10.2, pp. 87-104, 2008.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição & FEDUMENTI, Tatiana Fasolo Bilhar. **Notícia e reportagem**: semelhanças e diferenças entre gêneros da esfera jornalística. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Outubro de 2010.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, Dezembro de 2007. Vol. 32, n° 53, p. 1-25.

MEC, Ministério da Educação; SEF, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1997.

PEREIRA, Luíza & CARDOSO, Inês. **Atividades para o ensino da língua**: produção escrita: 1° e 2° ciclos do ensino básico. Aveiro: UA Editora, 2013.
_____Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes gêneros de textos. In: PEREIRA, Luíza & CARDOSO, Inês. **A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores**. pp. 33-65. Aveiro: UA Editora, 2013.
SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. Referencial Curricular Lições do Rio Grande: linguagens códigos e suas tecnologias; língua portuguesa e literatura; língua estrangeira moderna. Vol. I., 2009.
SILVANO, Purificação & RODRIGUES, Sónia Valente. **A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no Ensino da Gramática**: Uma proposta de articulação. Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2010.
http://biblioblogmanias.blogspot.pt/2010/04/diferenca-entre-noticia-e-reportagem.html
Acesso em 20 de Dezembro de 2013 às 18:04h.
http://issuu.com/folhametronews/docs/revista_folha_essencial/122
Acesso em 22 de Dezembro de 2013 às 10:43h.
http://portaldoprofessor.mec.gov.br
Acesso em 07 de Janeiro de 2014 às 16:10h.
http://revistaescola.abril.com.br
Acesso em 07 de Janeiro de 2014 às 16:32h.

# O DISCURSO DA MÍDIA SOBRE A RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES NO PARANÁ: CONFRONTO OU MASSACRE?

Mabel Pereira Tomaz (FURG)
Maria das Graças P. de Azevedo (FURG)
Luciana Iost Vinhas (Orientadora – FURG/UCPel)

## INTRODUÇÃO

Diferentes eventos de ordem social afetam diretamente a forma como os sentidos se constituem no universo simbólico. As práticas sociais são ressignificadas quando passam a ser textualizadas, posto que a linguagem verbal é considerada como uma das possíveis formas de existência material da ideologia. Sem ideologia não há sentido e sem sentido, não se constituem as subjetividades.

A partir desses pressupostos, ancoramos o nosso trabalho na Análise do Discurso na tradição de Michel Pêcheux, filósofo francês que construiu, juntamente com outros pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, um dispositivo de descrição e de interpretação de textos, o qual visava a articular linguagem, ideologia e discurso. Além disso, Pêcheux propôs a inserção, no seu quadro epistemológico, da Psicanálise enquanto região do conhecimento responsável por fornecer a sua concepção de subjetividade atravessando e articulando as três regiões que compõem o referido quadro, a saber, Teoria do Discurso, Linguística e Materialismo Histórico-Dialético.

Nesse sentido, pensando na relação entre sociedade e processos de significação, o presente trabalho tem por objetivo analisar duas posições adversas nas sequências discursivas da mídia sobre o evento ocorrido no Paraná em abril de 2015, o qual envolveu professores grevistas e policiais militares (PM). Conforme será discutido mais adiante, uma parcela da mídia apresentava o acontecimento como um confronto, onde os participantes teriam as mesmas condições de ação; já a parcela outra expunha o fato como um massacre, visto que os PM tinham equipamentos para ataque, ao passo que os professores não os possuíam.

O acontecimento se deu em frente à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, no dia 29 de abril de 2015, em função de os professores paranaenses protestarem contra um projeto de lei do governo Beto Richa (PSDB), o qual muda as regras da previdência estadual. Na prática, a aposentadoria dos professores, que hoje é paga pelo Estado, passaria a ser paga pelo Estado e pelos próprios servidores. O projeto, encaminhado pelo Executivo, estava sendo votado na Assembleia Legislativa a "portas fechadas", e o protesto se deu no momento da votação pelos deputados estaduais.

O conflito teve início por volta das 15 horas, em frente à Assembleia Legislativa, quando deputados estaduais começaram a sessão para votar o projeto de lei. Os professores teriam tentado romper o perímetro de segurança que a PM traçou em torno do prédio por solicitação do governo, o qual tentava evitar invasões à Assembleia - o que ocorreu há dois meses, quando deputados

tentaram votar uma proposta inicial enviada pelo Executivo. Na segunda tentativa de votação, os policiais reagiram com bombas de gás, balas de borracha e jatos de água. Os manifestantes recuaram e os PMs passaram a jogar bombas de efeito moral.

O fato rapidamente foi noticiado pelos meios de comunicação, porém ficaram claramente identificados, nas oposições das manchetes, os diferentes efeitos de sentido sobre o mesmo enunciado. Para nós, as formas como o acontecimento passou a ser noticiado ganham especial interesse em função dos efeitos de sentido possíveis de serem estabelecidos (ou seja, dos discursos) a partir dos enunciados colocados em circulação pelos diferentes jornais e revistas virtuais. A análise contribuirá para a constatação de que o efeito de sentido estabelecido depende da relação com as formações discursivas, por isso não se pode compreender a linguagem como transparente e os sentidos como evidentes, posto que dependem das formações discursivas de onde têm os saberes resgatados para poderem significar. Isso atesta a dependência da ideologia nos processos de significação.

Assim, para discorrer sobre o tema proposto, coletamos, na internet, seis manchetes veiculadas por jornais/revistas on-line que faziam referência ao fato, publicados no dia 29 de abril de 2015 (dia do acontecimento), constituindo o corpus a ser analisado. Observamos as manchetes utilizadas em cada jornal ou revista e verificamos quais elementos linguísticos foram empregados; além disso, buscamos resgatar a relação desses elementos com o funcionamento da ideologia através de diferentes formações discursivas, as quais são compreendidas como "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*" (PÊCHEUX, 1995, p. 160 [grifos do autor]).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Frente aos meios de comunicação de massa, somos espectadores dos fatos. Ao lermos, ouvirmos ou vermos uma notícia, constatamos que existem duas materialidades: a verbal e a imagética e, junto a isso, somos impregnados de sentidos (sociais, políticos, religiosos, etc), que estão materializados nela, seja na televisão, no rádio, no jornal ou em qualquer forma de mídia. Ao entrarmos em contato com a forma como um determinado fato é narrado, estamos acolhendo, junto com esse discurso que se materializa na língua, a materialidade da ideologia que está articulada com ele. Isso significa que a língua materializa o discurso; por sua vez, o discurso materializa a ideologia (cf. ORLANDI, 2003). Portanto, não existe relação de transparência entre os sentidos que circulam no mundo e a língua que os materializa.

Tomando por base os elementos acima citados, temos que a prática da leitura se torna um processo atravessado pela ideologia. Daí devemos refletir sobre a importância de sabermos "ler", ou seja, interpretar as diferentes manifestações da linguagem, já que, em Análise do Discurso, a leitura

não é considerada um processo diferente da interpretação, posto que, ao entrarmos em contato com determinado texto, já somos afetados pelos efeitos de sentido (pelo discurso) nele materializado, o qual é construído no momento da leitura do texto, dependendo da relação que o sujeito leitor possui com a ideologia. Os saberes que determinam a filiação ideológica do sujeito leitor serão responsáveis por instaurar a interpretação no momento da prática da leitura. Orlandi (2003) coloca que "os sentidos estão sempre "administrados", não estão soltos. Diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico, somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar. Ao falar, interpretamos. Mas, ao mesmo tempo, os sentidos parecem já estar sempre lá" (p. 10). A aparente "evidência" dos sentidos é um ponto importante de discussão na Análise do Discurso. É necessário abordar esse tema especialmente quando se vincula aos meios de comunicação, em função da aparência de verdade e de neutralidade presentes nos efeitos de sentidos que emergem da relação do texto jornalístico com o sujeito leitor.

Assim, como estamos sendo constantemente bombardeados por diferentes sequências discursivas, é necessário refletir sobre a relação entre os textos que circulam nas diferentes mídias da contemporaneidade com o papel desempenhado pelos sujeitos leitores nesse processo, o qual pode ser um papel de reprodutor dos saberes materializados nas notícias ou, também, pode ser um papel de inquisidor/questionador das evidências apresentadas nos textos jornalísticos. É com isso que percebemos a relação dos sujeitos com as formações discursivas que os interpelam: pode existir uma identificação com os saberes materializados nas notícias, mas, também, pode ocorrer o questionamento desses mesmos saberes, podendo acarretar, inclusive, a emergência de um discurso contrário àquele veiculado na mídia. Conforme Indursky (2010) "é o indivíduo que, interpelado pela ideologia, se constitui como sujeito, identificando-se com os dizeres da formação discursiva que representa, na linguagem, um recorte da formação ideológica" (p. 79). O processo de transformação do indivíduo em sujeito, conforme Althusser (1978) depende, portanto, do chamamento da ideologia (da interpelação da ideologia) para que o indivíduo ocupe determinada posição e reproduza os saberes da ideologia dominante em determinada formação social. É com essa representação de assujeitamento que a Análise do Discurso trabalha, sendo que esse assujeitamento não se dá de forma plena, pois é sujeito a falhas e é determinado não somente pela ideologia, mas, também, pelo inconsciente. Isso se dá porque Pêcheux admite o atravessamento da teoria da subjetividade de natureza psicanalítica no quadro epistemológico da Análise do Discurso, cuja constituição se dá pela Linguística, pelo Materialismo Histórico-Dialético e pela Teoria do Discurso (cf. PÊCHEUX & FUCHS, 1997). É esse atravessamento que garante ao processo de interpelação ideológica o rompimento do discurso-outro, instalando a diferença e a falha no ritual (não há fumaça sem fogo).

O filósofo francês Michel Pêcheux diz que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, o que nos leva a refletir que a ideologia tem uma existência material, presente em toda

forma de existência produzida pelo sujeito. É a ideologia que instala no sujeito o efeito do chamado esquecimento número 1: ilusão (necessária) de que o sujeito é a fonte dos sentidos (os sentidos nascem no próprio sujeito, de forma consciente, e não são oriundos de outro lugar que não dele mesmo). Há outro efeito importante no quadro teórico da Análise do Discurso, o qual diz respeito ao esquecimento número 2. Trata-se de um outro tipo de ilusão, referente à própria enunciação: o sujeito tem a ilusão de que possui o domínio de seu discurso, promovendo somente efeitos de sentido que podem ser controlados por si através da forma como materializa a ideologia pela linguagem. Assim, a ideologia tem influência marcante nos jogos do poder e na manutenção dos privilégios que distorcem a maneira de pensar e agir do sujeito, que acaba reproduzindo a ideologia dominante, iludido que ela lhe é própria. Sobre esse ponto, podemos citar o referido em Ferreira (2003):

> a ideologia não é um conjunto de representações nem a ocultação da realidade, nem tampouco um "defeito" dos que não têm consciência. Discursivamente, a ideologia, como prática significante, aparece como efeito da relação necessária da língua com a história, no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos. Por um mecanismo ideológico, aquilo que é constitutivo aparece como já-lá, como já-dito; o efeito é, então, o da evidência do sentido e a impressão do sujeito como origem do que diz (p. 191).

A ideologia coloca para o sujeito, então, os sentidos como sendo evidentes ("isso só pode significar x"; "aquilo só pode significar y"), de modo que os sujeitos têm a tendência de aceitar e de se identificar com os saberes colocados pela ideologia dominante, reproduzindo-os. Relacionando essas considerações com a mídia, sabemos que as notícias são parte importante para a formação da opinião pública e da identificação dos sujeitos com a ideologia, visto que possuem um caráter de "autoridade" com relação àquilo em que os sujeitos acreditam (com os quais os sujeitos se identificam). No entanto, compreendemos que as notícias, ao invés de trazerem fatos inquestionáveis, constroem uma versão de uma determinada prática do mundo, a qual não possui uma verdade (uma realidade) única, pois é, desde sempre uma interpretação. O interdiscurso, que é a memória discursiva (conjunto de todo dizer já-dito) fundamenta o jogo entre as muitas formulações e a evidencia real, designando o que se pode e o que não se pode ler e dizer.

## DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO CORPUS

O corpus a ser analisado é composto de sequências discursivas presentes em seis jornais/revistas on-line, do dia 29 de abril de 2015, que faziam referência ao fato ocorrido entre professores grevistas do Paraná e policiais militares. Observamos a "manchete" utilizada em cada um, verificando os termos utilizados e o efeito de sentido que elas produziam. Poderemos verificar uma relação entre ideologia e a designação empregada para fazer referência ao ocorrido em frente à Assembleia Legislativa do Paraná.

a) Manchete de veja.com: “Confronto entre professores e PM deixa mais de 100 feridos no Paraná”[125].

b) Manchete de Época: “Confronto entre PMs e professores deixa 120 feridos em Curitiba”[126].

c) Manchete de globo.com g1: “Professores e polícia entram em confronto durante votação na Alep”[127].

d) Manchete de Correio Braziliense: “Protesto em Curitiba deixa ao menos 200 manifestantes feridos”[128].

---

125 Disponível em <http://www.brasil247.com/pt/247/parana247/179021/Massacre-tucano-vira-'confronto'-em-Veja-e-%C3%89poca.htm>. Acesso em 25 de maio de 2015.

126 Disponível em <http://www.brasil247.com/pt/247/parana247/179021/Massacre-tucano-vira-'confronto'-em-Veja-e-%C3%89poca.htm>. Acesso em 25 de maio de 2015.

127 Disponível em <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/04/professores-entram-em-confronto-com-pm-durante-votacao-na-alep.html>. Acesso em 25 de maio de 2015.

e) Manchete de El País: “PM reprime protesto de professores em Curitiba e mais de 200 se ferem”[129].

f) Manchete de O presente: “Protesto de professores tem conflito com polícia e 213 feridos em Curitiba”[130].

Observamos que as manchetes a, b, c, possuem muitos elementos em comum. As três publicações utilizaram a designação “confronto” para fazer referência ao episódio ocorrido entre professores e policiais na capital do Paraná. Precisamos refletir, portanto, sobre os efeitos de sentido que surgem a partir dessa designação. O confronto diz respeito a, pelo menos, dois grupos que, em

[128]Disponível em <http://www.correiobraziliense.com.br/app/notícia/brasil/2015/04/29/internas_polbraeco, 481341/confronto-entre-professores-e-policiais-no-parana-deixa-mais-de-100-feridos.shtml>. Acesso em 25 de maio de 2015.

[129] Disponível em <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/29/politica/1430337175_476628.html>. Acesso em: 25 de maio de 2015.

[130] Disponível em <http://www.opresente.com.br/parana/2015/04/protesto-de-professores-tem-conflito-com-policia-e-213-feridos-em-curitiba/1392304/>.Acesso em 25 de maio de 2015.

situação de igualdade, entram em uma disputa por alguma coisa. No caso aqui relatado, temos professores e policiais. O questionamento que surge é: Será que eles estavam em situação de igualdade? Será que, tanto a polícia quanto os professores tinham à disposição os mesmos equipamentos para a referida disputa?

Através do emprego da designação "confronto" percebemos a relação que as três primeiras publicações mantém com a ideologia. O efeito de sentido estabelecido vai na direção de veicular uma situação de igualdade entre policiais e manifestantes, o que pode conduzir para a interpretação de que as três publicações materializam discurso vinculado à ideologia dominante. A polícia, aparelho repressivo do estado (cf. ALTHUSSER, 2008), tem sua atuação pautada no uso da violência legítima, tendo a função de manter a ordem, prevenindo e reprimindo crimes, mas dentro da lei, dos padrões de respeito aos direitos fundamentais do cidadão, como a vida e a integridade física, o que não se viu nos fatos ocorridos no Paraná. Podemos considerar que os três primeiros enunciados analisados se filiam ideologicamente a saberes que mantém uma relação de aliança com o governo do Estado do Paraná no momento do dito "confronto". Aqui, verifica-se uma formação discursiva capitalista, que vai contra a luta da classe trabalhadora e a favor da classe dominante.

Enquanto as três primeiras manchetes parecem materializar uma identificação com a ideologia dominante, as três últimas manchetes refletem, de acordo com a presente análise, uma identificação com o discurso na posição dominada. Nas manchetes d, e, f, observa-se que houve a preocupação de enfocar o protesto dos professores e, consequentemente, o conflito ocorrido com a polícia. Nesses três é possível constatar uma identificação com outra formação discursiva, a qual abriga saberes que dizem respeito aos direitos dos servidores sendo desrespeitados, os professores sendo reprimidos com um aparato policial que não hesitou em utilizar balas de borracha, cassetete, bombas de gás e outros. Aqui, a produção de sentido foi outra, o interdiscurso buscou um dizer já dito e esquecido que o constitui numa memória de luta dos professores diante de promessas politiqueiras que avançam em ano eleitoral e depois se perdem em ações contrárias. Aqui, as mídias demonstram não serem aliadas do governo, pois, nas designações que aparecem nas reportagens, os professores são as vítimas da violência da PM e do próprio governo Beto Richa. Podemos inferir que a formação discursiva com a qual essas mídias se identificam é a favor da luta da classe trabalhadora e contra a opressão da classe dominante.

Outro ponto que chama a atenção diz respeito ao número de pessoas feridas que consta em cada uma das manchetes. Tal ponto corrobora a análise desenvolvida até aqui referente aos discursos materializados linguisticamente pelos seis veículos de comunicação. Nos dois primeiros enunciados, o número é de 100 pessoas feridas (veja.com) e de 120 feridos (Época). A terceira manchete não apresenta o número de feridos (globo.com). Já as três últimas manchetes anunciam que o protesto deixou mais de 200 feridos (Correio Braziliense e El País), e 213 pessoas se feriram (O Presente). A diferença no número de feridos apresentada pelos seis jornais/revistas destacados é

grande, o que aponta para o efeito de sentido estabelecido em cada uma das publicações. Um número alto de feridos anunciado pelas publicações d, e, f pode remeter à austeridade com que o Estado, através da instância jurídico-política (o Aparelho Repressivo de Estado), lidou com a manifestação dos professores e servidores públicos do Estado do Paraná. Isso significa que as três últimas publicações podem estar materializando o discurso contrário àquele sustentado pelo Governo Estadual, com o qual as três primeiras publicações se identificariam. Posto isso, conseguimos resgatar duas materialidades, a partir das manchetes, as quais revelam as relações entre discurso, linguagem e ideologia, tornando o pressuposto de que a linguagem é transparente é inadequado, quando se pensa sobre os processos de significação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise aqui desenvolvida podemos constatar que o ser humano, enquanto sujeito de seu discurso, pode perceber que as notícias veiculadas na mídia são sempre compostas de apenas alguns elementos, e que estes podem estar a serviço de ideologias diferentes. Nenhuma delas mente, porém elas focalizam o que é de seu interesse, muitas vezes fragmentando ou alterando o fato/acontecimento noticiado. A linguagem é sempre parcial, no sentido de que todo o sentido não está nela contido, ocasionando diferentes desdobramentos semânticos em função das identificações dos sujeitos. Os meios de comunicação podem ocasionar processos de identificação com as ideologias dominantes, por isso existe a necessidade de os sujeitos sempre questionarem aquilo que lhes é apresentado como evidente. Assim, as formações discursivas verificadas na mídia refletem a constituição histórica da humanidade, constituída por uma permanente luta de classes, já que nas manchetes a, b, c, é reproduzido o discurso da classe dominante e, nas manchetes d, e, f, o discurso é da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ALTHUSSER, Louis. **Posições-I**. [trad.] Carlos Nelson de Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

_____. **Sobre a reprodução**. [trad.] Guilherme João de Freitas Teixeira. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O caráter singular da língua na análise do discurso**. Organon, Porto Alegre, nº 35: volume 17, 2003.

INDURSKY, Freda. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da nocção de formação discursiva. In: GADET & HAK (Org.). **Por uma análise automática da análise do discurso**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2010.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. [trad.] Eni P. Orlandi [et al.] 2.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso:** Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

# O GÊNERO RELATO COMO CENTRO DA REFORMULAÇÃO DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Renata Blessmann Ferreira (UFRGS)
Alexandre Ferreira Martins (UFRGS/UC)

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo procura, com base na experiência docente que tivemos em uma turma de segundo ano de Ensino Médio em uma escola pública estadual, demonstrar a constante reflexão metodológica a que os profissionais da educação devem, a todo o momento, impor-se. Por meio do exame crítico da primeira versão do projeto de ensino que produzimos, pudemos notar que, muito além de abarcar questões referentes à função do social de determinado gênero ou de determinado tema, de acordo com o papel que o aluno exerce na sociedade, é fundamental pensar no processo de letramento de nossos discentes.

Na seção *Quando uma boa proposta não funciona na prática*, pontuamos de que maneira nosso primeiro projeto pedagógico foi planejado: procuramos situar nossas motivações, ao nos aliarmos a uma perspectiva dialógica da linguagem, buscando expor o contexto de ensino e o público com o qual teríamos de lidar. Além disso, na mesma subseção explicitam-se as razões para o insucesso do referido projeto e a tomada de decisão por um novo planejamento. Ao assumirmos a perspectiva de gêneros do discurso, pudemos constatar que o contato restrito de nossos alunos para com gêneros mais próximos de suas realidades – a partir dos quais pudessem imprimir a sua individualidade e, assim, construir a sua percepção acerca da cidadania – motivou o insucesso de nosso trabalho, visto que previmos práticas de letramento que, aparentemente, foram insuficientes para a realização da tarefa por nós proposta.

Inspirados na proposta de Guedes (2009) e na tríade cidadania, fruição e autoria delineada por Simões *et al*. (2012), constituímos um novo projeto de ensino, cujo planejamento está descrito na seção seguinte. Ao fim desta, relatam-se os novos percalços, frutos de discursos disseminados pela tradição escolar, a fim de dar início à discussão traçada na antepenúltima seção deste trabalho, *Quando a tradição escolar compromete a educação linguística*. Na última seção, onde constam as considerações finais deste trabalho, retomamos nossas impressões como professores em formação relativamente às contribuições de nosso projeto para a conscientização dos alunos de suas próprias vozes dentro das aulas de língua portuguesa e, especialmente, dentro do ambiente escolar.

## 2 QUANDO UMA BOA PROPOSTA NÃO FUNCIONA NA PRÁTICA

Nossa primeira versão do projeto de ensino, fruto de nossas aulas de Estágio de Docência em Português II, fundamentou-se em uma tentativa de aproximar o contexto sócio-histórico dos alunos às práticas escolares, no que toca à educação linguística para a formação do *juízo crítico, da*

*autonomia e da responsabilidade* para com a escrita e os discursos que a partir dela são produzidos (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Assim, tendo em vista as observações feitas das aulas de língua portuguesa, com três períodos semanais, de uma turma do segundo ano do Ensino Médio, com alunos com idade entre 16 e 17 anos, pudemos perceber a necessidade deles de manterem uma constante interlocução com assuntos em voga na mídia brasileira por, justamente, já ocuparem um papel mais interveniente na sociedade. Dos quinze matriculados na turma de segundo ano noturno, apenas sete mantinham assiduidade nas aulas; todos eles, constatamos, deslocavam-se até a escola depois de um dia de trabalho e demonstravam uma vontade significativa de se colocarem na língua a partir das aulas de português e de exporem sua opinião sobre assuntos diversos, uma vez que a professora, apesar de transparecer autoritarismo, dava-lhes liberdade para se expressarem. A partir desse entendimento, fomos trabalhando, ao longo das observações, com a ideia de que os alunos precisariam entrar em contato com uma experiência escolar que lhes desse uma razão para estarem em sala de aula, tendo em vista o contexto no qual se encontravam.

As necessidades dos alunos de opinarem sobre assuntos contemporâneos – considerando, aqui, os movimentos argumentativos e, mesmo, as qualidades discursivas imbricadas para a efetivação do propósito de convencimento – e o tempo determinado para o estágio conduziu-nos a refletir sobre gêneros cuja estrutura composicional estivesse em similitude no que tange à audiência social. Sendo assim, levando em consideração o contexto atual de veiculação e compartilhamento de informações quer por mídia impressa, quer televisiva, quer virtual, além, é claro, do fluxo movimentado de circulação de informações proporcionado pelas redes sociais, decidimo-nos por construir um projeto centrado em gêneros jornalísticos. Por meio desses, sob os olhares da perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso, imporíamos a nós mesmos, professores-estagiários, a mediação do resgate das funções sociais inerentes às formas relativamente estáveis de enunciado (BAKHTIN, 2014), compreendidas em relação direta com o contexto sócio-histórico, a partir de temas recorrentes na mídia brasileira e que, como sabíamos, estavam no imaginário daqueles alunos.

Considerando, portanto, para o nosso trabalho, a necessidade de os alunos de saberem posicionar-se criticamente na sociedade a partir da língua, tanto escrita como oralmente, formulamos um projeto centrado em três gêneros jornalísticos diferentes, por suas características específicas, mas que, simultaneamente, mantivessem uma relação entre si. Dessa forma, nortearíamos o nosso trabalho a partir dos gêneros notícia/reportagem, carta do leitor e comentário, entendidos os três como essenciais para a construção de um sujeito leitor e dono de suas palavras – mas cujos discursos são construídos sócio-historicamente. Também por crermos na importância de nossos alunos saberem atuar socialmente a partir da fala, proporíamos uma mesa-redonda para cada tema, a fim de serem evidenciadas as opiniões e, principalmente, as argumentações deles acerca de

cada assunto, sendo esse um movimento relevante para a posterior escrita da notícia/reportagem e da carta do leitor.

Tínhamos o nosso projeto como finalizado, com os temas e seus respectivos textos selecionados, quando, finalmente, entramos em sala de aula enquanto professores. Nosso primeiro movimento foi o de aplicar uma avaliação diagnóstica com os alunos, em que os questionávamos a respeito de como tinham acesso à informação e indagávamos, a partir de tirinhas do personagem Armandinho, sobre quais eram suas opiniões acerca de três problemáticas (a saber, redução da maioridade penal, machismo e corrupção). Com essa atividade, concluímos que aqueles alunos não estavam acostumados a se colocarem em uma posição crítica, pois seus argumentos (a serem desenvolvidos nas questões referentes às tirinhas) eram muito incipientes e a formulação de suas respostas demonstrava a inexistência de momentos em que eles tinham de se assumirem autores. Na listagem abaixo, seguem, a título de exemplo, três respostas dadas, por alunos diferentes, sobre as três problemáticas apresentadas nas tirinhas. Como se verá, existe uma gradação entre os alunos, seja na forma como escrevem, seja na percepção acerca do mundo que os envolve:

a) *"Não sou a favor da* [redução da] *maioridade penal pois acredito que um jovem não vai sair uma pessoa melhor da prisão."*
b) *"O assunto* [da tirinha] *é machismo. A minha opinião é que eu sou à favor do machismo. Porque nós homens quase todos somos machistas."*
c) *"Essa tira aborda de forma bastante simples a natureza corrupta que todos apresentam se não sempre, em apenas alguns raros momentos quando conveniente. O homem é político, a política tem falhas e quebra, se corrompe. Protesta-se e julgam-se os políticos enquanto não se evita a contundente corrupção cotidiana de não devolver o troco a mais e não jogar o lixo no chão."*

Se a superficialidade estava tão presente naquelas poucas linhas da sondagem, esse problema agravou-se quando da elaboração de um artigo de opinião, atividade de produção textual para a avaliação final do semestre que fomos solicitados a produzir. Como eles já estavam acostumamos àquele momento, os alunos continuaram a nomear "redação" o artigo de opinião que deveriam escrever enquanto – em um contexto criado por nós – escritores de um jornal do colégio, já evidenciando, por meio dessa nomenclatura inconsciente, a visão de texto como sendo estritamente aquele voltado para o vestibular, "com quatro parágrafos, um de introdução – com mais ou menos quatro linhas –, dois de desenvolvimento e um de conclusão". Como relatado posteriormente por eles, o fato de termos contextualizado a produção escrita e de termos focalizado um público-leitor passou despercebido, confirmando a mecanização do ato de escrever na escola.

O insucesso da referida tarefa fomentou a busca por explicações teórico-metodológicas que nos fizessem compreender nossas práticas em sala de aula. Em um primeiro momento, indagamo-nos sobre a possibilidade de os textos produzidos na avaliação final serem uma reação-resposta ao

material didático de que fizemos uso e à nossa prática como professores de língua portuguesa (RODRIGUES, 2014). Contudo, ao confrontarmos nossas práticas às da professora titular, observadas durante o período anterior à docência, verificamos a existência de um embate ideológico entre o trabalho por nós empreendido durante as aulas de estágio, relativamente ao gênero artigo de opinião, e as construções coercitivas da produção de textos presentes na tradição escolar à qual os alunos eram submetidos. Em outras palavras, o desempenho deles indicou não uma reação-resposta à nossa prática, mas sim a existência de uma tensão entre a nossa proposta de ensino, ancorada em uma concepção dialógica de linguagem, e a tradição escolar. Nesse sentido, embora fosse nossa intenção que eles pensassem para além da estrutura típica desse gênero, apresentamo-lhes as regularidades dos enunciados do gênero em questão, o que, a nosso ver, aliou-se às concepções prévias dos alunos acerca da composição de um texto e converteu, erroneamente, a perspectiva de gêneros do discurso em uma noção estrutural e taxonômica de texto. Esse deslocamento conceitual sobrepôs-se aos elementos da comunicação e, por fim, traduziu nas produções escritas um apagamento de quaisquer discussões acerca das esferas humanas nas quais os textos seriam produzidos.

Além disso, a leitura dos artigos de opinião produzidos pelos alunos – em que deveriam estar presentes uma síntese das duas versões contrárias a respeito de um mesmo evento (a partir de dois artigos anexados à avaliação final) e, sobretudo, o posicionamento frente ao ocorrido – mostrou-nos que o problema não era tão somente questão de pouca intimidade com o pôr-se em um posicionamento crítico, mas, principalmente, de pouca familiaridade com o próprio texto escrito. Nesse momento, percebemos que tínhamos de retornar alguns degraus para oportunizar, primeiramente, a leitura de textos escritos, de forma que os alunos pudessem se deparar com a necessária interpretação do que liam – dificuldade apresentada, por exemplo, no exercício de sondagem, em que a maioria dos alunos não soube resumir nem o que estava acontecendo com os personagens nas tirinhas, nem a crítica a que se propunham. Além da leitura, àqueles alunos também nunca fora despendido qualquer oportunidade de autoria, e cabia a nós, também aprendizes, possibilitar o espaço de eles escreverem, antes de sua visão sobre o outro, sobre o que lhes era mais íntimo: suas vidas.

## 3 UMA NOVA POSSIBILIDADE DE APRENDIZADO

Com o fechamento do primeiro semestre da escola, tivemos acesso a não somente à avaliação final da disciplina (da qual participamos), como também à prova parcial dos nossos alunos. Após a leitura da correção desses materiais, pudemos comprovar o já percebido em aula: o predomínio de um ensino verticalizado, em que cabia aos alunos um aprendizado descontextualizado, com a enumeração de listas, regras e conceitos que deveriam, no momento da prova, ser bem empregados em questões que se utilizavam de texto como pretexto. A correção era,

por vezes, conflitante, porque respostas corretas, por não serem respondidas de forma "completa" (sujeito, verbo e predicado), eram consideras "meio certas"; da mesma forma, respostas que apresentavam apenas uma parte correta eram consideradas ora "meio certas", ora "erradas", a depender do aluno que tinha escrito, demonstrando a descrença da professora perante alguns deles.

Por considerarmos tanto a didática quanto a metodologia falhas, pretendemos, com a recomposição de nosso projeto, oportunizar uma maior autonomia a nossos alunos, entendendo que seus acertos e erros (no que compete aos níveis de análise linguística) serviam como contribuições para o desenvolvimento de nossas aulas. Dessa forma, trabalhando em círculo (visto que os alunos não interagiam entre si, na maioria das vezes), decidimo-nos por centrar nossas aulas na leitura das produções dos alunos, inculcando-lhes a possibilidade do estabelecimento da interlocução, já que, enquanto escritores, eles teriam de pensar no seu público-leitor (os colegas). Assim, em um primeiro momento, era apresentado um texto (ou o excerto de um) que se relacionava ao gênero daquele que eles teriam de escrever; após, os alunos liam suas produções em aula para que nós, professores, e os colegas, traçássemos comentários acerca do conteúdo expresso em suas escritas.

Nosso projeto, remanejado, passou a trabalhar com temas que problematizassem as experiências pessoais dos alunos, visto que, conforme Guedes (2009), temas que envolvam a auto-observação e a memória propiciam discussões em aula mais proveitosas, uma vez que os alunos têm de aprender a organizar as suas realidades interior e exterior para expô-las em forma de texto escrito. Esse tipo de projeto, de acordo com Guedes, é vantajoso também para os colegas (enquanto leitores concretos dos textos produzidos em aula), na medida em que podem, primeiramente, posicionar-se frente a um texto tal qual acontece no mundo – percebendo os sentidos em aberto, as informações dispensáveis –, como também podem comparar textos semelhantes feitos por alunos semelhantes a eles, o que ocasiona uma mais eficiente autocrítica relativamente a suas próprias produções escritas.

Também a tríade cidadania, fruição e autoria, proposta de Simões *et al.* (2012) para a reflexão sobre o planejamento didático e as práticas escolares em Língua Portuguesa (e em disciplinas adjacentes, tendo em conta uma proposta interdisciplinar de ensino), perpassou o desenvolvimento de nosso projeto, uma vez que buscamos propiciar aos alunos momentos em que eles assumissem suas posições de autoria. Primeiramente, então, tínhamos de oportunizar aos alunos o letramento, requisito básico para o pleno exercício da cidadania; para tanto, abrimos espaço para gêneros do discurso diferentes dos com que eles estavam acostumados a trabalhar, pois, a partir disso, outros temas seriam tratados, o que ampliaria os seus conhecimentos acerca de outras áreas de saber. Tal tipo de aprendizagem é essencial, porque os alunos, sabendo perceber o seu lugar nas diversas esferas sociais, podem questionar a constituição delas de forma ativa e interveniente. Aliada à cidadania, a fruição é igualmente necessária para a constituição da autoria, porque, de acordo com Simões *et al.*, é somente por meio de um encontro subjetivamente engajado

com outras leituras de mundo que o aluno alcança o seu espaço de liberdade por entre e com as expressões linguísticas.

Por acreditarmos que uma proposta inicial de apresentação pessoal, como sugere Guedes (2009), não seria bem aceita por nossos alunos – e, talvez, nem mesmo pela professora titular, em virtude do contato que com ela tivemos –, optamos por incentivar o intercâmbio de experiências entre os alunos por meio da produção de outros dois temas sugeridos pelo autor: em uma produção inicial, os alunos escreveriam um *relato de uma emoção forte* e, em seguida, o *relato de um acontecimento na escola que produziu um aprendizado* (este último delimitado ao ambiente escolar, por termos presenciado reclamações dos alunos sobre acontecimentos na escola e também por conhecermos a forma como a instituição é dirigida, visto que um de nós estudou no mesmo local).

Esses dois temas foram escolhidos por darem suporte à auto-observação, como já dito, e ao incentivo ao diálogo em sala de aula; isso porque, como alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fomos submetidos à mesma proposta delineada em Guedes (2009) na disciplina de Leitura e Produção Textual – em um momento semelhante ao de nossos alunos, uma vez que havíamos também recentemente deixado o ensino médio rumo à universidade. Acreditamos, apesar de se tratarem de contextos distintos – escola e universidade –, que a transposição dessa proposta didática para o contexto escolar nos daria o suporte necessário para que os alunos superassem parte de suas carências de escrita e pudessem encontrar, na experiência de produção de textos, o prazer que não haviam até então encontrado, porque a redação escolar, em razão de seu condicionamento estrutural, impedia-os de desenvolver suas habilidades de escrita e de visualizar a audiência que seus textos poderiam ter no mundo.

Considerando tanto a reescrita dos textos quanto a discussão em aula importantes para uma melhor internalização das qualidades discursivas – e, por isso, serem formas efetivas de aprendizagem –, decidimos por adotar tal dinâmica de aula, tal como recomenda Guedes (2009). Ao longo de seis semanas, os textos de todos foram analisados enquanto qualquer outro produto escrito; essa situação ocasionou uma perceptível melhora na avaliação crítica de nossos alunos, que passaram a argumentar melhor as suas opiniões sobre o texto do colega. Se, no princípio, eles se atinham aos aspectos positivos dos textos, explicando sua opinião de forma vaga – em enunciados como: "Eu gostei do texto, ela explicou tudo bem direitinho, falando todos os porquês" –, no final, eles sabiam identificar, de forma sistemática, se o texto cumpria com o exigido pela proposta e, caso não cumprisse, de que forma o colega poderia consertar o problema – como em: "Ela cometeu o mesmo erro que todo mundo, não relatou um momento específico, falou no geral o que aconteceu. Ela precisa escolher um só e falar só daquilo".

Relativamente aos aspectos gramaticais, ficara acordado com a professora que tínhamos de contemplar os tempos verbais. Como nosso intuito não era o de dar prosseguimento à sua metodologia, explicamos tal conteúdo quando se fazia notar a diferenciação entre os tempos nos

próprios textos dos alunos, visto que, por serem narrativas, em diferentes momentos, os alunos tinham de relatar algo passado, ou prever algo futuro, relacionando ao tempo presente. Além dos tempos verbais, também analisamos o uso dos pronomes relativos, na medida em que, apesar de não ter sido uma exigência da professora regente, percebemos que os usos inadequados ocorriam de forma generalizada. Visivelmente, os alunos procuravam trocar os pronomes "que" por "o/a qual", entendendo este não só como uma forma mais culta, mas também como a única maneira de se evitar o "queísmo". Para a transformação, todavia, os alunos passaram a incluir ora a preposição "de" ("do(s)/a(s) quais"), ora a preposição "em" ("no(s)/a(s) quais"), mesmo quando a regência do verbo não exigia essas preposições, em específico. Assim, a partir de frases dos alunos, sistematizamos o uso de pronomes relativos, bem como a maneira a partir da qual os alunos podiam depreender a preposição adequada para cada verbo, quando esta era necessária.

## 4 QUANDO A TRADIÇÃO ESCOLAR COMPROMETE A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Nosso projeto, após de ter sido reconstruído, foi, inicialmente, bem aceito pelos alunos. O fato de darmos voz àqueles que pouco eram ouvidos em sala de aula fez com que as aulas de português passassem a ser atraentes, apesar da carga de escrita que exigíamos – afinal, eles nunca haviam tido a obrigação de escreverem e reescreverem, semanalmente. Os trabalhos escritos, até então, eram entregues à professora e, por eles, os alunos recebiam alguma nota final, sem serem questionados a respeito do que e de como escreviam. Nós, ao contrário, corrigíamos os textos dos alunos após a leitura conjunta feita em aula; com isso, pensávamos que os alunos teriam suporte para refletir sobre suas reescritas não somente com base em nossas observações, mas também com nas dos colegas, os quais representavam os seus leitores. Nessa medida, salientávamos, a cada discussão em torno de um novo texto, a necessidade de darmos crédito ao que o leitor nos transmite a respeito do que escrevemos, a fim de que nos aperfeiçoemos e possamos tornar mais acessível a ele o que pretendemos comunicar.

A primeira proposta de produção textual foi antecedida da leitura de um dos textos do *corpus* analisado por Guedes (2009), cuja discussão em torno do assunto "descobrir-se mulher pela primeira vez" revela a ausência de uma problematização em torno do assunto proposto pela autora. Em seguida, tivemos de conduzir a análise do texto de apoio à luz dos descritores presentes na grade da qual fizemos uso para a correção dos textos dos alunos, fornecida pela professora regente da disciplina de Leitura e Produção Textual, Lucia Rottava, aquando da elaboração da proposta de mesmo tema em nosso primeiro ano como licenciandos. A partir dos pontos contemplados na referida grade, pressupusemos que, progressivamente, os alunos seriam capazes de perceber as qualidades discursivas sem propriamente assimilá-las em função de uma metalinguagem; compreenderiam, pois, os pontos que a partir de cada uma delas nós elencávamos, com o objetivo de elucidarmos os problemas apresentados pelo texto de apoio. Assim, além de terem o primeiro

contato com a proposta que deveriam desenvolver, já que se tratava de um texto produzido sob a mesma temática, eles, de antemão, entenderam que um texto não nasce de um egocentrismo, de um monólogo; o assunto a ser explanado deve pressupor um leitor.

Para a segunda proposta de produção escrita, propusemos o tema *relato de acontecimento na escola que provocou um aprendizado*. Antes da produção escrita, propriamente dita, levamos para a aula alguns excertos da obra *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, de Carolina Maria de Jesus, pois queríamos demonstrar, através da noção de que autora "(...) atende à função ética fundamental para a literatura ao requerer que o leitor renuncie de uma posição impassível e que se coloque no lugar dela" (FERREIRA; MARTINS, 2015, n.p.), que eles mesmos poderiam, pela essência – narrativa – de seus relatos, pensar a respeito da identificação de seus leitores com o assunto desenvolvido.

Embora a primeira proposta nos tenha apresentado bons resultados devido à adesão por parte dos alunos, reconhecemos que o movimento de produção e de leitura dos textos demandava uma dedicação que, com o decorrer de nossas aulas, foi comprometida. O que necessitaria de uma motivação para acontecer era, no simples imaginar que o período de estágio acabaria, a sentença de que seus textos de nada valeriam e de que voltariam a não ter a sua singularidade valorizada em sala de aula. Nesse sentido, os alunos passaram a duvidar da legitimidade de seus textos ante a avaliação da professora titular. Por vezes, ainda que salientássemos a verdadeira importância do ato de ler e de escrever, víamos o objetivo de nosso projeto comprometido pela descrença dos alunos relativamente ao valor de sua atuação em sala de aula, fosse pela produção, fosse pela leitura dos textos e dos debates a partir deles circunscritos.

Não por acaso, em nossa penúltima aula, ficamos responsáveis por devolver aos alunos a avaliação trimestral feita no período anterior à reelaboração de nosso projeto de estágio, na qual praticamente todos eles não haviam atingido sequer a média estabelecida pela professora. Por isso, a descrença no retorno positivo de nosso projeto para o desempenho deles, que, até então, apresentava-se para nós como uma hipótese, traduzia-se como certeza por meio da atitude de um aluno ao debruçar os braços sobre a classe e nos confessar a sua completa descrença na possibilidade de continuar a estudar. Ficamos de mãos atadas diante do acontecido e não soubemos como reagir senão dando continuidade ao nosso projeto, salientando aos alunos que seus textos se inseririam, de alguma forma, dentro da avaliação – ou da visão de avaliação – da professora, mas que não poderíamos garanti-lhes, exatamente, o que isso representaria.

Frente a essa situação desanimadora, iniciamos a última proposta de escrita, que, em nosso entendimento, exigiria um grau um pouco mais avançado de escrita, na medida em que os alunos deveriam escrever uma *carta do leitor para alguém da escola*, criticando ou elogiando algo, e, para isso, precisariam vincular noções de três tipologias textuais diferentes: a narração, a descrição e a argumentação, com ênfase na última. Como forma de estimularmos os seus próprios

questionamentos em relação às escolas públicas – para, em um movimento interior, pensarem a respeito da sua própria escola –, e também como forma de apresentar-lhes o gênero em questão, fornecemos-lhes uma carta do leitor em que um estudante procura evidenciar o gradual sucateamento da escola pública, no decorrer dos anos e dos governos.

Por mais que nossos alunos desconhecessem o quanto valeria sua participação em nosso estágio na avaliação da professora, sentimos que, pelo gênero e pela temática, eles, novamente, entusiasmaram-se para a escrita dessa produção, talvez porque tenham enxergado a forma genuína de um texto: a de que os gêneros circulam socialmente e que, nessa medida, estabelecem o que podemos denominar como redes de relações interlocutivas. Tendo em vista o pouco tempo restante de estágio e a necessária realização dessa atividade, disponibilizamos tempo em aula para que eles escrevessem suas cartas, podendo questionar-nos enquanto as faziam. O resultado dessa atividade foi ao encontro de nossas expectativas, porque já tínhamos presenciado comentários negativos, por parte dos alunos, acerca da forma como a escola lidava com o turno da noite em comparação aos outros turnos. Assim, nas produções das cartas, eles as endereçaram a responsáveis pela escola, de diferentes setores de administração, e puderam manifestar um posicionamento crítico, diametralmente oposto àquele que constatamos no início de nosso estágio.

## 5 CONCLUSÃO

A experiência de um mês de aulas com uma turma de segundo ano do ensino médio revelou-nos, mais uma vez, o que já havíamos vivenciado em nosso primeiro estágio de docência em língua portuguesa: as bases teórico-metodológicas que subjazem os projetos de ensino propostos entram em confronto quando inseridos em contextos deteriorados pela tradição escolar, no que toca ao ensino de língua materna. Nesse meandro, a ideia dos alunos de que o projeto não teria continuidade para além do período de estágio, assim como a crença de que as produções escritas não comporiam a avaliação da professora, comprometeu a continuidade de nosso projeto.

Ainda assim, acreditamos que fizemos o possível para suprir as carências dos alunos e para inculcar neles a possibilidade de mudança; nessa medida, a reelaboração de nossa ideia inicial mostrou-se essencial, uma vez que demonstramos ter refletido sobre as reais condições dos estudantes, de maneira a perspectivar os meios mais cabíveis para que as práticas de leitura e de escrita servissem à educação linguística. O relato como centro reformulador do planejamento didático possibilitou que os alunos se conscientizassem de suas posições como cidadãos por meio da linguagem, na medida em que, como bem elucida Simões *et al.*, "não há como a atividade de produção de textos afetar as identidades dos alunos, permitindo-lhes forjar seus modos próprios de expressão, sem que possam experimentar, sem que haja fruição da busca por um projeto de interlocução, da luta com as palavras e do encontro com uma linguagem de fato sua" (p. 45).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2014.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.

FERREIRA, Renata; MARTINS, Alexandre. Variedades da língua portuguesa em perspectiva: caminhos e percalços no estabelecimento da relação interlocutiva no ensino de português como língua materna. In: **Congresso Internacional Linguagem e Interação**, 3, 2015, São Leopoldo. Anais do III Congresso Internacional Linguagem e Interação. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2015.

GUEDES, Paulo. **Da Redação à Produção Textual**: o Ensino da Escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RODRIGUES, Rosângela. Os gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa: (re)discutindo o tema. In: NASCIMENTO, Elvira; ROJO, Roxane. **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura e Realidade Brasileira**. 5ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SIMÕES, Luciene Juliano *et al.*. **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012. (Ente Nós – Anos Finais do Ensino Fundamental).

# O GÊNERO RESUMO VISTO SOB UMA PERSPECTIVA FUNCIONALISTA

Rejane Flor Machado (UFPel)
Gedeon E. Rodrigues Messa (UFPel)
Jeivi Rizzo (UFPel)
Ulisses Coelho da Silva (UFPel)

## INTRODUÇÃO

Este é um grupo de pesquisa que procura reportar um percurso que se está fazendo em relação ao gênero resumo sob uma perspectiva teórica sistêmica e funcional.

De forma mais geral, o trabalho que se apresenta tem por objetivo provocar reflexão sobre a linguagem, o texto e o contexto em uma abordagem que privilegia como os significados associados a práticas sociais são construídos e como se diferenciam levando-se em conta a comunidade discursiva em que se realiza. Entende-se que o conhecimento dos gêneros discursivos permite a sua operacionalização nos diversos contextos educacionais.

De forma mais restrita, o objetivo deste grupo é discutir conceitos que possam reverter em práticas a ser levadas para a sala de aula em prol da leitura e da produção de textos.

Para atingir esse objetivo primeiramente coloca-se em pauta conceitos e ponderações sobre o gênero resumo e seu uso nos diferentes contextos letrados. Discute-se posteriormente alguns conceitos nucleares da gramática sistêmico-funcional e passa-se a uma ilustração, com análise de texto, que se pensa poder ajudar a entender a constituição do resumo e como se pode chegar à proficiência em sua realização.

Centra-se o trabalho no resumo, precipuamente partindo da constatação de que se tem necessidade vez ou outra de apresentar de forma concisa o texto que se lê. Levando-se em conta a frequência do uso do gênero resumo, pode-se dizer que poucos estudos tem se dedicado a esta questão.

Os usos sociais do resumo tanto em contextos escolares como não escolares são os mais diversos. Conforme Machado ( 2010), é necessário examinar a confusão terminológica que o cerca, definindo claramente a que se refere quando se está falando em resumo como gênero textual-discursivo. Embora se saiba ser necessário empreender esse estudo, não é esse o objetivo deste trabalho. Vai se colocar aqui um conceito de resumo, à luz de alguns pressupostos teóricos, deixando de lado outros entendimentos.

O resumo, cujo conteúdo é subordinado à função informativa, apresenta de forma concisa o que é importante informacionalmente no texto-fonte. Esses textos são a redução fiel da informação sumarizada, com a retenção das informações básicas e eliminação das acessórias, o que permite, ao final desse processo, chegar à significação básica do texto. É importante que se veja como esses textos são materializados linguisticamente tendo presentes as escolhas léxico-gramaticais que os definem e os padrões retóricos em que se estruturam.

Passa-se a realçar alguns tópicos da teoria que sustenta o estudo que se apresenta. Ao se falar em Linguística Sistêmico-Funcional, deve haver a preocupação em ressaltar como os significados ideacional, interpessoal e textual trazem para dentro do texto o que aparece no contexto. Nesse quadro, os textos podem ser produzidos e analisados em relação à variedade de significados pertencentes a um dado gênero, percebendo-se a natureza dos significados presentes nas escolhas léxico-gramaticais feitas para esses textos. Escolhas que estão sempre relacionadas ao contexto em que o texto é produzido.

Pressupõe-se, tal como a teoria sistêmico funcional dita, a linguagem como um potencial de significado à disposição dos usuários, sejam eles ideacionais, interpessoais ou textuais. A noção de metafunção está presente na gramática sistêmico-funcional (Halliday, 1994, 2004) e se ocupa dos significados. Assim se troca significados (metafunção ideacional), ao mesmo tempo em que se interage com o outro (metafunção interpessoal), o que exige escolhas referentes ao modo como se vai dirigir a esse outro. Tendo esses significados presentes estrutura-se, organiza-se o conteúdo da mensagem, fazendo o texto significar (metafunção textual)

Os significados presentes nas escolhas léxico-gramaticais estão sempre relacionados ao contexto em que o texto é produzido. De acordo com a teoria, vê-se um contexto de cultura e um contexto de situação.

A noção de contexto de cultura relaciona-se ao contexto mais amplo, aquele que diz respeito às convenções sociais e às instituições. Os gêneros aí se encontram para dar conta dos propósitos interacionais.

No contexto de situação, nível mais restrito, mais imediato, em que a situação discursiva se insere, encontram-se três variáveis *campo, relação* e *modo.* Cada uma delas influencia a forma e o significado dos textos. O campo refere-se tanto a natureza da atividade social na qual se engajam os interactantes como o assunto que os motiva. Interferem ainda nos significados, os papéis que desempenham (relação) e a forma, modalidade de linguagem (modo).

Na metafunção ideacional, os significados relacionam-se à variável de registro campo e realizam-se léxico-gramaticalmente em um texto pelo sistema de transitividade. Há seleção de processos, participantes e circunstâncias.

Cada processo associa-se a um tipo de participante. Os processos são: material, mental, relacional, verbal, comportamental e existencial.

As circunstâncias são representadas por grupos adverbiais e preposicionais e expressam: localização, extensão, modo, causa, contingência, acompanhamento, papel, assunto, ângulo.

Os recursos gramaticais que desempenham a função interpessoal são influenciados pela variável registro. Esses recursos evidenciam negociações nas relações entre indivíduos em diferentes contextos sócio-históricos. A modalidade (modo assumido perante o que diz) expressa ponto de visto e julgamento. Na troca de bens de serviço, ocorre a Modalização e a Modulação.

O significado realizado léxico-gramaticalmente é realizado pela metafunção textual, influenciado pela variável registro de modo. É a maneira como se estabelece as conexões e como se organiza a informação que se evidencia. Temas marcados ou não, que se subclassificam e se organizam em estruturas temáticas.

## 2 APROFUNDAMENTO TEÓRICO

### 2.1 Considerações sobre Resumo

Procurar definir o gênero resumo não é uma tarefa fácil para um professor, tampouco deixar claro aos alunos como é a sua construção. A partir dessa preocupação, nesta seção, procura-se delinear algumas considerações sobre esse gênero, desde trabalhos que abordam um aspecto mais estrutural/técnico a trabalhos que lançam um olhar mais funcional para o resumo.

Numa perspectiva técnica, Medeiros (2007) expõe que resumo "é um tipo de redação informativo-referencial que se ocupa de reduzir um texto a suas ideias principais" (p. 121). Esse autor destaca que o resumo é um tipo de paráfrase de um texto lido e que dele não se pode fazer comentários. Ao desenrolar o conceito de fichamento de resumo, Medeiros leva em consideração algumas regras de elaboração de sínteses propostas por Serafini (1986), a saber: a) supressão: eliminação de palavras secundárias do texto; b) generalização: substituição de elementos específicos por mais amplos; c) seleção: eliminação de informações óbvias e secundárias; d) construção: realização de paráfrase como sendo um novo texto (MEDEIROS, 2007, p. 121-122).

Cabe ressaltar que ainda há algumas informações importantes que um resumo deve conter quanto ao conteúdo e a forma; em relação à primeira, as propriedades a serem observadas são: assunto do texto, objetivo, articulação das ideias, e conclusões do autor do texto objeto do resumo; em relação à segunda, os procedimentos que o redator deve atender são: linguagem objetiva; eliminação de repetições de frases do texto original; respeitar a ordem das ideias e fatos apresentados. Além disso, conforme o autor supracitado, o resumo não deve atribuir juízo de valor ou crítica ao texto fonte, bem como deve ser compreensível por si mesmo, dispensando consulta ao original (MEDEIROS, 2007, P. 137).

Muitas vezes ao solicitar para que os alunos façam esse processo de condensação de um texto por meio da paráfrase – técnica apontada por Medeiros (2007) – dúvidas persistem. Diante disso, recorremos às palavras de Emediato (2010) que diz: "A paráfrase consiste, basicamente, na prática do comentário, da explicação e da interpretação de textos. Comentar um texto é parafraseá-lo, é enunciá-lo com outras palavras" (p.126). Este autor explana que há dois tipos de paráfrase: a lexical – alteração de vocabulário e de estilo; e a explicativa – além da alteração do estilo e vocabulário, o redator explica e comenta o texto fonte (EMEDIATO, 2010, p. 121).

Os autores que seguem uma linha mais técnica trazem, em geral, essas informações do resumo de texto; contudo, deve-se ficar atento aos vários tipos de resumo, que atendem diferentes finalidades. Assim, entende-se que o uso social do resumo tanto em contextos escolares como não escolares é bastante diverso. Conforme Machado (2010), é necessário examinar a confusão terminológica que os cerca, definindo claramente a que se está referindo quando se fala em resumo como gênero textual-discursivo (p. 149).

Entende-se por resumo um texto cujo conteúdo é subordinado à função informativa. Apresenta concisamente o que é relevante informacionalmente no texto-fonte. Configura-se como um texto autônomo e não como parte de outro e é destituído de marcas enunciativas. Essas características emprestam a esse texto uma aparente objetividade, típica dos gêneros jornalísticos (Machado, op. cit. p. 157).

Acrescenta-se ainda como característica que esses textos são a redução fiel da informação sumarizada, com a retenção das informações básicas e eliminação das acessórias, o que permite, ao final desse processo, chegar à significação nuclear do texto.

Salienta-se algumas das conclusões de Machado (2010) que diz:

> ·... a produção do resumo como parte de outro texto é orientada pelas representações sobre o contexto de produção do texto em que está inserido; portanto, sobre os destinatários, a instituição social, os objetivos típicos do gênero a que pertence etc. (...); textos autônomos que, dentre outras características distintivas, fazem um apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, com uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original, podem legitimamente ser considerados como exemplares do gênero resumo de texto. (p.161-162).

Para encerrar, por ora, essas primeiras discussões sobre resumo, Machado coloca que o resumo deve ser visto como ensino de um gênero, relacionado a uma situação concreta de comunicação, implicando, portanto, na especificação clara dessa situação (p. 162, 2010).

Diante do exposto, orientando-se por essas considerações acerca do gênero resumo, considera-se importante que se veja como esses textos são materializados linguisticamente tendo presentes as escolhas léxico-gramaticais que os definem e os padrões retóricos em que se estruturam, levando em conta uma análise que, além de estrutural, seja funcional. Para isso, vale-se da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday que vem ser apresentada na seção a seguir.

## 2.2 Gramática Sistêmico-Funcional

A Gramática Sistêmico Funcional é objeto de estudo desde a década de 1960. Contudo, sua primeira publicação consistente foi em 1985 com o título *An Introduction to Funcional Grammar* com autoria de Michael Alexander Kirkwood Halliday. Desde então, diversos pesquisadores

dedicaram-se a estudá-la. Esta teoria surge como uma alternativa às gramáticas até então existentes. Carlos Gouvea diz:

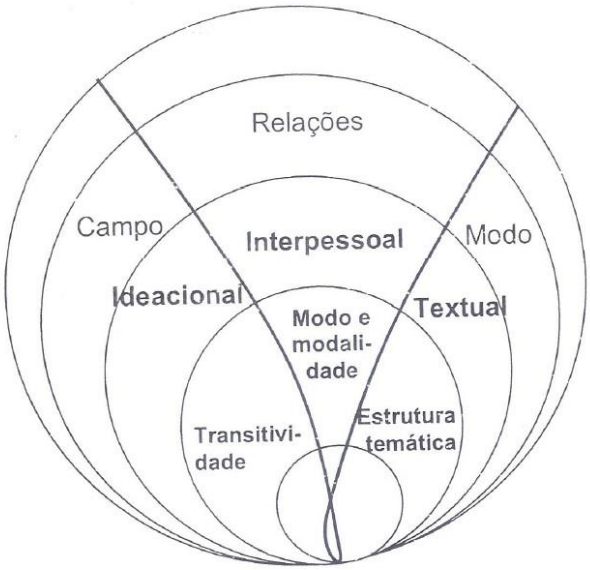
> Em concreto, trata-se de uma teoria de descrição gramatical, uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso. (GOUVEA, 2009, p. 13).

Segundo VIAN e IKEDA, "...a Gramática Sistêmico Funcional (GSF) concebe a língua como um potencial de significados à disposição dos usuários" (2008, p. 18). Assim sendo, pode-se perceber a língua como um instrumento para servir aos usuários e atuar conforme o contexto cultural. Halliday vai ao encontro deste pensamento ao se questionar sobre a língua:

> Por que é a língua como é? A natureza da língua está intimamente relacionada com as necessidades que lhe impomos, com as funções que deve servir. Nos casos mais concretos, estas funções são específicas de uma cultura; o uso da língua para organizar expedições de pesca nas Ilhas Trobriand, descrito há meio século atrás por Malinowski, não tem paralelo na nossa sociedade. Mas subjacentes a tais instâncias de uso da língua estão funções mais gerais que são comuns a todas as culturas. Nem todos nós participamos em expedições de pesca; porém, todos nós usamos a língua como um meio de organizarmos outras pessoas e determinarmos os seus comportamentos (HALLIDAY, 1970, p.141 apud GOUVEA, 2009, p. 14).

FUZER e CABRAL (2010) definem a linguagem como sistêmica, a exemplo de Halliday (1994, 2004), porque veem a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, ela é também funcional porque explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, tendo em vista as funções que a linguagem desempenha em textos.

A gramática sistêmico funcional se utiliza basicamente de três metafunções da linguagem: ideacional (compreensão do meio) , interpessoal (o modo de relacionar-se com os outros) e textual (organização das informações). Cada uma dessas metafunções relaciona-se a uma variável do contexto de situação, como se pode perceber na seguinte figura:




Fonte: FUZER e CABRAL, 2010, p. 22

Segundo Gouvea, a metafunção ideacional:

> se organiza em dois níveis distintos ou subfunções: um nível ou subfunção experiencial, muitas vezes correlacionado diretamente com a função que o comporta, construindo-se, assim, experiencial e ideacional como termos sinônimos, e um nível lógico" (GOUVEA, 2009, p. 15).

Pode-se entender que em nível experiencial tem-se a ordem direta e a subfunção lógica que permite ligar as orações. Exemplo: "João está cansado." É a nível experiencial e "João está cansado porque jogou futebol." é o que nos possibilita a concepção lógica.

Segundo Cabral e Fuzer (2010), a metafunção ideacional também está ligada à variável "transitividade", que atende à construção da experiência em termos de configuração de processos (verbos), participantes (entidades envolvidas - pessoas, coisas, seres animados ou inanimados) e de circunstâncias (modo, tempo, lugar, causa, âmbito em que o processo se desdobra). Nesse sistema, a oração é vista como "representação", tendo as já citadas subfunções: experencial - responsável pela construção de um modelo de representação no mundo, tendo como unidade fundamental a oração - e lógica - imbuída de realizar combinações entre grupos lexicais e oracionais, sendo a sua unidade de análise o complexo oracional.

Em relação à metafunção interpessoal, o sistema avaliado é o do "modo", sendo este um recurso gramatical para expressar a interação entre os participantes do discurso. Dessa forma, a oração é vista como um sistema de "troca" de informações - em que aquilo que é trocado é a própria linguagem - ou um sistema de bens e serviços - onde o interlocutor usa a linguagem como um instrumento de ação, influenciando o comportamento do seu receptor. No seu estudo, são contempladas "as informações relativas ao tempo (presente, passado, futuro) em que ocorre o

evento, à modalidade (probabilidade, usualidade, obrigação, disposição), à polaridade (positiva ou negativa) e aos complementos e adjuntos" (FUZER, CABRAL, 2010, p. 22).

Na metafunção textual, a oração é vista como "mensagem" tendo a sua realização no nível léxico-gramatical pela estrutura temática que engloba funções como "tema" e "rema". O Tema seria, portanto,

> o elemento que serve como ponto de partida da mensagem [sendo colocado na posição inicial da oração]: é o que localiza e orienta a oração dentro de seu contexto. Assim, a variável contextual "modo" tende a determinar as formas de coesão (elipse, referência, substituição), os padrões de voz e tema (voz ativa e passiva), as formas dêiticas (exofóricas, referenciais) e a continuidade léxico-lógica (repetição) (FUZER, CABRAL, 2010, p. 22).

Na Gramática Sistêmico-Funcional, além da estrutura temática, há outro nível de organização da mensagem em um texto: a Estrutura de Informação. Esta, por sua vez, envolve elementos intitulados de Informação Dada - não só o que é consenso entre os interlocutores, mas o que é recuperável no texto e na situação - e de Informação Nova - o que é desconhecido ou imprevisível e, até mesmo, recuperável para o onvinte/leitor a partir do discurso realizado. "Assim, Tema-Rema é orientado pelo falante, enquanto Dado-Novo é orientado pelo ouvinte, mas ambas as estruturas são selecionadas pelo falante na elaboração do texto" (FUZER, CABRAL, 2010, p. 131).

## 3 ANÁLISE DE TEXTO

A pesquisa ainda em andamento assim se constituiu: alunos de graduação escreveram um resumo a partir do texto Guerras Simbólicas, de autoria de Cláudio Moura Castro. Para escrever este resumo, algumas observações foram feitas sobre o gênero resumo, quanto a sua extensão, quanto à sua autonomia em relação ao texto fonte, quanto à ausência de marcas de enunciação, quanto ao predomínio do presente genérico, além disso, salientou-se a procedência de uma objetividade aparente.

Esses resumos tornaram-se o corpus de um estudo do grupo de pesquisa em que se procura verificar que diferenças há entre os resumos, que mecanismos foram usados pelos produtores de resumos e os arranjos linguísticos realizados para que esses resumos fossem aceitos como exemplares pertinentes ao propósito estabelecido.

Para a realização do resumo distribuiu-se o texto acima mencionado, que assim pode ser definido em termos de registro (campo, relação e modo): é um texto de opinião veiculado em revista de grande circulação. O texto trata de uma guerra simbólica entre educadores e economistas. O autor procura difundir e ratificar o seu ponto de vista de que nessa guerra perdem todos, mas perdem mais os alunos. Esse autor, reconhecido pelo trabalho e pela competência, destina seu texto a leitores da revista. Em relação à variável modo: é um texto escrito, em linguagem formal e bem estruturada. É uma argumentação. Há recursos estilísticos ligados ao léxico e à estrutura gramatical.

Coloca-se aqui um resumo que consideramos como próximo ao prototípico:

*Há dois grupos ideológicos que se afrontam continuamente, os economistas e os educadores. Em outras épocas, os donos da educação eram os pedagogos, mas os economistas passaram a ocupar lugar importante nessa área. E embora os educadores não deixassem de ocupar espaço importante com suas teorias sobre homem integral, saber pedagógico, os economistas persistem medindo e quantificando conhecimentos, fazendo avaliações, tudo, mas sem explicações. Nessa guerra, os economistas erram ao exagerarem em seus cálculos e educadores perdem a oportunidade de apontar falhas nas pesquisas.*

Analisa-se então os resumos dos alunos tendo presentes as metafunções ideacional, interpessoal e textual, levando em consideração o registro (campo, relação e modo). E encontrou-se:

1) Em relação aos processos:

   Aparecem, na maioria dos resumos pesquisados, processos mentais e relacionais. Isso acontece com mais intensidade nos textos que estão mais próximos da forma prototípica. Também há vários textos com processos verbais e outros ainda com processos materiais. Aqueles que apresentam processos verbais constituem uma forma de texto que destoa do conceito de resumo assumido nesta pesquisa, aproximando-se, por outro lado, do gênero resenha. Por sua vez, os que comportam processos materiais muitas vezes não apresentam um ator agentivo como participante.

2) Em relação aos participantes:

   Aqueles participantes que antecedem o verbo retomam normalmente os temas e subtemas. Verificamos, no entanto, que há, por parte dos resumidores, a inserção de participantes não pertinentes à estrutura temática, tendo presente a informação que está sendo veiculada. Um problema recorrente e que interfere no sentido do texto. Outro problema que foi observado nesta parte é que alguns autores alçam à condição de tema tópico da oração participantes que não fazem parte da informação nuclear do texto.

3) Temas marcados não aparecem com frequência. Em muitos casos, o tema é, ao mesmo tempo, sujeito na oração, pertencendo a sua estrutura. Talvez alguns autores dos resumos se deem conta de que, em um texto sumarizado, é necessário privilegiar uma estrutura da informação que facilite a sua apreensão pelo leitor. Aparecem, por outro lado, com uma certa frequência, temas textuais.

4) Alguns textos apresentam evidências de interpessoalidade, como modalizadores e moduladores. Um número representativo, no entanto, obedece ao quesito de

ausência de marcas enunciativas, predomínio do presente genérico e realce da objetividade aparente.

Nos resumos feitos viu-se que aqueles que identificaram o primeiro elemento com função experiencial na oração como “economistas” ou “educadores” apresentaram um resumo mais coeso e coerente, mais próximo do que consideramos como prototípico.

Sobre esta questão, vale lembrar o que dizem Fuzer e Cabral (2014): “O texto para ser coerente e coeso precisa avançar no nível informacional, mantendo um equilíbrio entre os elementos dados e os novos. Assim o leitor pode acompanhar a linha de raciocínio que conduz o texto, recuperando o que já foi dito, sempre relacionado ao que ainda não é conhecido pelo leitor”(p.130).

Ainda em consonância com o que dizem as autoras e que é nossa observação na pesquisa, a organização do texto no nível gramatical se dá principalmente pelo elemento que ocupa a posição inicial de cada oração. Os temas vão se organizando a cada oração obedecendo a fatores de registro, como campo e relação, ao que é importante informacionalmente e ao que é importante para o leitor se conduzir em um texto. Esses fatores vão se interpondo no discurso.

## 4 CONCLUSÃO

O trabalho que se apresentou é resultado de reflexão de grupo de pesquisa do CLC (UFPel) sobre o resumo visto sob a ótica da linguística sistêmico-funcional. Entende-se que o projeto que se desenvolve poderá melhorar os usos sociais do resumo, tanto em contexto escolar como não escolar. Defende-se a tese de que o ensino de leitura e escrita de textos deve centrar-se no trabalho com gêneros. Para isso, vê-se como necessário refinar o olhar sobre o gênero, tendo presentes princípios funcionalistas como os que aparecem na Gramática Sistêmico-Funcional. Dois objetivos nortearam o trabalho que aqui se apresenta, um mais geral e outro mais específico: utilizar os recursos da Gramática Sistêmico-Funcional para caracterizar resumos realizados por alunos de graduação da UFPel em relação às formas mais ou menos estáveis já interiorizadas pelos resumidores, a partir da comunidade discursiva em que estão inseridos; investigar os mecanismos usados pelos produtores de resumos, os arranjos linguísticos realizados para que esses resumos possam ser vistos como exemplares pertinentes ao propósito estabelecido.

Como se disse antes os resultados que aqui apresentamos são parciais, visto que a pesquisa ainda não está encerrada. Esse é um primeiro passo para um trabalho de conscientização dos alunos sobre os elementos que compõem a estrutura dos resumos e sobre a linguagem neles utilizada.

## REFERÊNCIAS

EMEDIATO, Wander. **A fórmula do texto**: redação, argumentação e leitura. São Paulo: Geração Editorial, 5ª ed., 2010.

FUZER, Cristiane e CABRAL, Sara R.S. (orgs). **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Letras e Artes, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.
GOUVEA, Carlos A. M. **Texto e Gramática**: Uma Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional. Rio de Janeiro: Matraga, 2009.
HALLIDAY, M.A.K., MATTHIESSEN, C.M.I.M. **An introduction to functional grammar.** 3 ed. New York: Arnold, 2004.
_____. **An introduction to functional grammar.** 2 ed. Londres: Arnold. 1994.
MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos, in: Dionsio *et al*. (org.) **Gêneros Textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. São Paulo: Atlas, 2007.
VIAN, Orlando Jr. e IKEDA, Sumiko N. **O Ensino do Gênero Resenha pela abordagem Sistêmico-Funcional na Formação de Professores.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 12, n.1, p.13-32, jan./jun. 2009.

# O IMAGINÁRIO ERÓTICO NA PUBLICIDADE: UMA LEITURA PELA LENTE SEMIÓTICA DE ROLAND BARTHES

Ema Helena Pontes Torino (FURG)
Maria Cristina Freitas Brisolara (Orientadora – FURG)

Neste trabalho, analisamos, de acordo com o modelo proposto por Roland Barthes, uma peça publicitária, direcionada à divulgação da nova fórmula de uma marca de shampoo. Crítico literário, sociólogo e filósofo francês, Roland Barthes é figura relevante no desenvolvimento da semiótica. Diferentemente de Saussure, estabelece que a semiótica é um ramo da linguística.

Em sua obra "Elementos de Semiologia" (1964), assinala que: "A Linguística não é uma parte, mesmo privilegiada, da ciência dos signos: a Semiologia é que é uma parte da Linguística; mais precisamente, a parte que se encarregaria das grandes unidades significantes do discurso". Não deixa de ser estruturalista, porém se recicla. A semiótica barthesiana se singulariza. Adquire fisionomia própria. Apresenta uma nova abordagem sobre o signo, por meio de uma perspectiva dialética, que abarca o social e o subjetivo. Sem preconceitos temáticos, escreveu sobre literatura, cinema, fotografia, música, teatro.

Da peça publicitária escolhida, verificamos sua constituição retórica, por meio da análise dos diversos tipos de mensagens nela transmitidas:

– a *mensagem linguística* (os elementos verbais, as palavras);

– a *mensagem icônica não codificada* (os elementos que, organizados, formam a imagem em si, remetendo a algo conhecido da realidade, ou seja, uma mensagem perceptiva, superficial);

– a *mensagem icônica codificada* (os sentidos resgatados a partir da observação dos elementos imagéticos, com base em uma visão ideologicamente construída, isto é, uma mensagem cultural, profunda). São levantados os aspectos ideológicos responsáveis pelo engendramento de sentidos, considerada a carga semântica/simbólica que esses sentidos carregam.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Barthes (1990) faz uma análise de uma imagem publicitária e dela extrai mensagens *linguística* e *icônica*. A *mensagem linguística* segundo o autor possui dois níveis: o conotado e o denotado. Já as *mensagens icônicas* são divididas entre *codificada* e *não-codificada*. A *mensagem icônica codificada* seria aquela *simbólica* e a *não-codificada* aquela considerada literal. O autor (op. cit.) faz uma classificação de relações entre estas mensagens – *linguística e icônica* – e trata o texto como elemento dominante nesta relação.

Isto se dá pelo fato de Barthes considerar que, apesar de sermos inundados de imagens, a cada dia mais, ainda somos fundamentalmente uma civilização da escrita, ao contrário do que possa parecer.

Assim, Barthes (op. cit.) aponta duas funções da *mensagem linguística* em relação à *mensagem icônica*: a de *ancoragem* e a de *relais*. A palavra "ancoragem" vem do original francês *ancrage*. Em português, há também para *ancrage* a tradução "fixação". Para *relais* do original em francês, há traduções, em português, como "revezamento" e "complemento.

Na função de *ancoragem*, a *mensagem linguística* tem um valor substitutivo ao da imagem, isto é, a informação que consta do texto também consta da imagem.

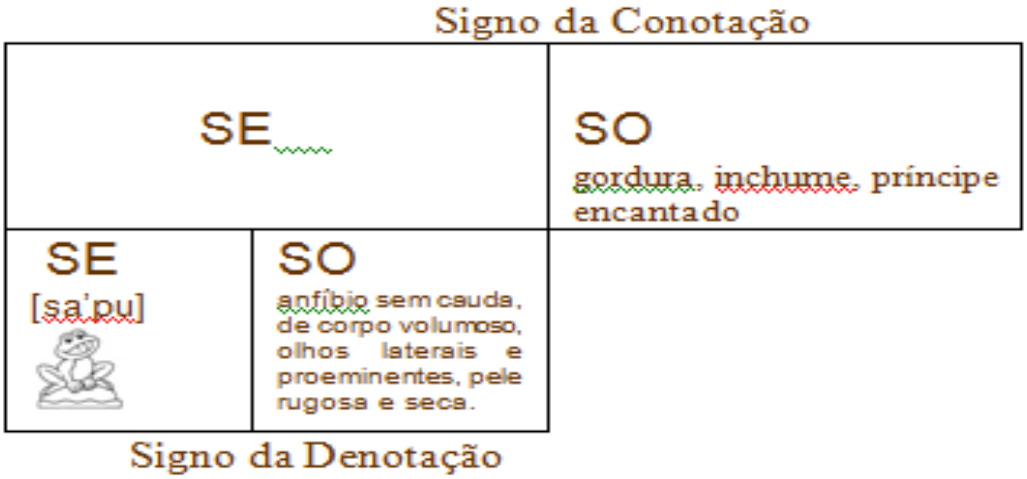
Além disso, Barthes considera toda imagem polissêmica. Dessa forma, o leitor escolhe alguns significados entre vários. A fim de se combater estes signos incertos emprega-se a técnica da ancoragem.

No que tange à função de *relais* da *mensagem linguística* em relação à *mensagem icônica*, uma mensagem tem um valor de *complementaridade* em relação à outra.

Nessa perspectiva, voltando ao conceito de *relais*, uma mensagem (*linguística ou icônica*) faz a ação da outra progredir, colocando os sentidos que a outra não contém (op. cit.). Barthes (op. cit.) alerta, porém, que os dois tipos de função – *ancoragem* ou *relais* – podem coexistir em um mesmo conjunto icônico.

Para uma compreensão mais efetiva do modelo apresentado por Barthes para análise do texto publicitário, é importante retomarmos seus estudos sobre denotação e conotação. Na obra "*Elementos de Semiologia*", lançada em 1964, Roland Barthes introduziu a ideia de várias ordens de significação ou níveis de sentido. Para o autor, a primeira ordem de significação é a denotação (um signo é composto por um significante e um significado); a segunda ordem de significação é a conotação (usa-se o primeiro signo, isto é, o signo da denotação – significante+significado – como significante do signo da conotação e a este acrescentam-se outros significados).

Desse modo, de acordo com o estudioso, o signo da denotação, ou seja, o composto significante/significado da denotação torna-se o significante de outro signo: a conotação. O teórico expressa a denotação e a conotação através de um gráfico que pode ser representado da seguinte forma:




Denotativamente, temos:

SE → imagem acústica: [sa'pu] / imagem visual:

SO → anfíbio sem cauda, de corpo volumoso, olhos laterais e proeminentes, pele rugosa e seca.

Conotativamente, temos:

SE → anfíbio sem cauda, de corpo volumoso, olhos laterais e proeminentes, pele rugosa e seca.

SO → pessoa gorda; metáfora da própria gordura, do inchume; príncipe encantado que pode reassumir a forma humana, se for beijado por uma mulher, conforme o imaginário dos contos de fadas.

Assim, o significado conotativo está inteiramente ligado ao significado denotativo e qualquer signo linguístico pode receber novos significados que se agregam ao sentido original, tomando este como referência.

Seguindo a lição de Barthes quanto à denotação e à conotação, compreende-se, então, que, as mensagens *linguística*, *icônica codificada* e *icônica não codificada*, que ele contempla, no estudo do discurso publicitário, na verdade, resumem-se em duas mensagens: a *mensagem de denotação*, cujo significante e significado se encontram "com relação ao real que toda a linguagem supostamente "traduza" (BARTHES, 1987, p. 166), e a *mensagem de conotação*, cujo "*significado é único e é sempre o mesmo, em todas as mensagens publicitárias*" ("a excelência do produto anunciado"), e cujo significante é "formado pela *primeira mensagem na sua totalidade*. Desse modo, podemos dizer "que a segunda mensagem *conota* a primeira (que, como vimos, era de simples denotação)" (BARTHES, 1987, p. 166-167; grifos do autor).

Nesse sentido, a mensagem publicitária é constituída por uma reunião de significante e significados, pois a primeira mensagem torna-se o simples significante da segunda mensagem,

segundo uma espécie de movimento desgarrado, já que só um elemento da segunda mensagem (o seu significante) é extensivo à totalidade da primeira mensagem. (BARTHES, 1987, p. 167)

Considerando que os elementos constituintes de uma mensagem publicitária são múltiplos e articulam suas significações específicas umas às outras para produzir uma mensagem global, a análise da peça publicitária selecionada para a realização deste trabalho contempla os diferentes materiais que se trançam para compô-la, o *linguístico*, o *icônico codificado* e o *icônico não codificado*.

Dizendo de outra forma: se o texto publicitário compõem-se de *mensagem linguística*, *mensagem icônica codificada* e *mensagem icônica não codificada*, a análise contempla:

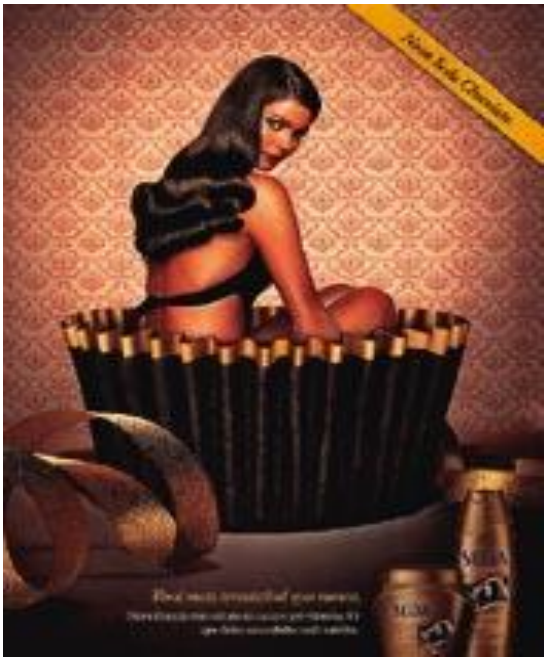
– na *mensagem linguística*, o significante da denotação e o significado da denotação;

– na *mensagem icônica codificada,*; o significante da denotação e o significado da denotação;

– na *mensagem icônica não codificada,* o significante da conotação (formado pela totalidade de tudo que já foi detectado nas duas análises anteriores) e o significado global dessa conotação.

A PEÇA PUBLICITÁRIA

Passemos, agora, a analisar o anúncio impresso do Shampoo Seda Chocolate, veiculado na revista Istoé, de 29 de agosto de 2007.



**Fonte: Revista ISTOÉ, nº1974, de 29/08/2007.**

Do material icônico não codificado, analisamos a imagem pura, ou seja, tudo o que não é linguístico no anúncio, seus diversos significantes: os objetos, as cores, as formas, a composição, as texturas.

Do material linguístico, analisamos sua retórica e seu modo de articulação com a mensagem visual, pois o sentido inferido a partir dessa relação pode ser orientado pelo que está escrito.

MENSAGEM LINGUÍSTICA

Apesar da predominância imagética, o anúncio conta com um suporte linguístico que, a partir de uma função de *relais*, ou seja, de uma relação de complementaridade com a composição da cena, ajuda-nos a apreender e compreender melhor os elementos indiciais da mensagem. Em uma tarja, no ângulo direito superior da página, aparece uma primeira frase: "*Novo Seda Chocolate"* (frase 1). Bem abaixo, centralizadas, estão mais duas frases: "*Você mais irresistível que nunca"* (frase 2) e "*Nova fórmula com extrato de cacau e pró- vitamina B5 que deixa seus cabelos mais nutridos" (frase 3).* Outros elementos verbais podem ser lidos nas embalagens do produto anunciado que ocupam o ângulo inferior direito da página.

Frase 1: Você irresistível como nunca

Frase 2: Novo Seda chocolate

Frase 3: Nova fórmula com extrato de cacau e pró- vitamina B5 que deixa seus cabelos mais nutridos

MENSAGEM LINGUÍSTICA

A mensagem linguística busca um diálogo com o próprio destinatário da mensagem, o público feminino, alvo do anúncio e provável consumidor do shampoo. A frase "*Você mais irresistível que nunca"* é um apelo à autoestima da mulher que lê a mensagem. Com este elogio, de imediato, a leitora identifica-se com a modelo que ocupa a parte central da página. Acende-se também na possível compradora do produto aquele poder de sedução inato às mulheres.

Texto e imagem potencializam-se, de modo a despertar a leitora para as significações apenas insinuadas na criação artística do anúncio. Os adjetivos "novo" e "nova" remetem à condição daquilo que aparece pela primeira vez: um novo shampoo de uma marca já consagrada, uma nova composição química constituída com um ingrediente que foge aos padrões costumeiros, o cacau, matéria-prima do chocolate. O advérbio "mais", empregado duas vezes, apresenta-se como mecanismo verbal que vem intensificar a força atrativa feminina pelo fascínio advindo de cabelos bem cuidados. Na tarja e nas embalagens, a palavra "Seda" é imprescindível porque remete a uma marca que já tem lugar na mente da possível consumidora pela sua tradição.

MENSAGEM ICÔNICA NÃO-CODIFICADA

A composição mulher na forminha de doce, que domina toda a página, define primordialmente o caráter icônico da mensagem.

Na composição estética, a cor predominante – o marrom – e suas nuances acobreadas são utilizadas para estimular nossos sentidos, numa primeira percepção da mensagem, e representam ícones, na medida em que guardam relações de semelhanças qualitativas com os referentes (os recortes do real) de cada leitor.

Os ícones são distinguidos por conter uma qualidade intrínseca, guardar uma estreita relação de semelhança com a realidade a que dizem respeito e, assim, despertar uma percepção de primeiridade, como ensina Peirce, ligada principalmente aos nossos sentidos.

Desse modo, pelo fato de o elemento central da imagem ter características do ser humano feminino (índices), percebemos tratar-se de uma mulher (ícone). Desse modo, através dos índices, percebemos os demais ícones: a forminha, a parede, o piso, enfim, tudo o que a foto mostra.

Importante ressaltar que o significado denotativo surge, quando um signo indica direta e objetivamente um objeto referente, orientando-nos na realidade.

Assim, vemos, em página inteira, a foto de uma linda mulher dentro do que nosso conhecimento prévio entende como sendo uma forminha/recipiente onde se costuma colocar docinhos de aniversário. A mulher é morena, aparece sentada na forma, cujas dimensões são hiperbolizadas. Seu corpo sentado posiciona-se de modo a expor, sobretudo, os cabelos, ondulados e sedosos, principal alvo do texto, haja vista tratar-se de um anúncio de shampoo.

O modo como está sentada deixa à mostra, também, coxas e braço direito. Ela veste apenas um soutien marrom que lhe cobre os seios. Seu rosto, volta-se para quem lê a revista, deixando perceber lábios vermelhos e olhar sedutor.

A cor marrom se propaga por todo o anúncio: cabelo da moça, soutien, papel floreado da parede, forma de doce, piso do ambiente, embalagens do produto anunciado e luminosidade da cena.

Ao lado direito da mulher, há tiras finas e espiraladas que podem ser lidas tanto como lascas de chocolate ou como um laçarote de fita próprio para decorar embalagens de presentes.

Em se tratando da mídia impressa, há uma hierarquia no que tange à publicação de qualquer produto dependendo do espaço onde o produto é publicado. O valor de uma matéria é proporcional ao espaço dado. Maior espaço valoriza. Menor espaço desvaloriza. E o anúncio dos produtos SEDA ocupa uma página inteira, do lado direito de quem folheia a revista. E o produto a ser vendido, apesar de ser uma imagem menor, também ocupa o lado direito do local de anúncio.

Veja-se que, afora a veiculação do anúncio em página direita e inteira, a modelo está bem enquadrada. É o centro da atenção da fotografia. O foco está nela. Há dependência entre imagem e

texto. Palavra e imagem se complementam, o que faz ocorrer o *relais*. As palavras *chocolat*e e *cacau* têm alta influência na interpretação da imagem.

Se a fotografia tem a função de informar, representar, surpreender, fazer significar, dar vontade e, se um *punctum*[131], conceito barthesiano que define, na fotografia, o detalhe, o instigante, aquilo que toma a atenção, parecendo sair da foto para tocar o observador, arriscamo-nos a dizer que, na foto em análise, o *punctum* seria o olhar da modelo.

MENSAGEM ICÔNICA CODIFICADA (OU MENSAGEM SIMBÓLICA)

A imagem, no discurso publicitário, é basicamente denotativa. A imagem icônica é denotada, já a imagem simbólica é conotada.

O elemento conotativo nela está presente como a parte simbólica e cultural, sem a qual não há apelo de compra. A cadeia de significados flutuantes da imagem ancora-se mediante a mensagem do texto.

Há imagens criadas para anúncios que têm alto poder de gerar representações. É o caso da imagem do comercial que estamos analisando.

Quem conhece docinhos dentro de uma forminha de papel ondulado sabe que a imagem do anúncio rompe a linearidade do real. Por isso, na leitura de símbolos em geral é preciso que o leitor tenha determinados saberes, seja capaz de acionar seus conhecimentos prévios, estabelecer relações, transferir informações, extrapolar o puramente explícito, para só então ser capaz de ler, naqueles elementos que lhes são apresentados, o seu significado.

Caso contrário, ícones serão apenas representações gráficas sem nenhuma razão de ser, ou com uma razão diferente daquela tacitamente estipulada.

A cor é portadora dos sentidos que a mensagem quer construir, é elemento indutor de associações. A cor marrom, sobremodo enfatizada em toda superfície do anúncio, remete ao novo shampoo "Seda" que tem em sua fórmula extrato de cacau, elemento pertinente ao chocolate.

Para vender, as marcas usam mecanismos de sedução do desejo dos consumidores em potencial, ao apresentarem objetos carregados de significados que preencham anseios, inclusive, como no caso, por meio do fetiche de certas imagens.

O produtor da mensagem cria uma suprarrealidade e almeja que o público alvo do anúncio – a mulher – embarque na fantasia e que passe a ver a imagem do anúncio como a imagem que tem de si própria, de modo a vir a perseguir o ideal de união com aquela imagem projetada. Assim, sucumbe à imagem que o enunciador lhe oferece como promessa de satisfação garantida e passa a ter em seu universo simbólico um valor alto para a ideia de ser como a mulher do anúncio.

---

[131] Conceito que Roland Barthes apresenta, ao tratar do estatuto do signo fotográfico, em sua obra "*A câmara clara"*, um clássico da teoria fotográfica, publicado, originalmente, em 1980.

Ainda que produzida em estúdio, montada com alta tecnologia, com modelo cuidadosamente escolhida, com enquadramento de luzes e de filtros usados na câmera, e até com efeitos posteriormente incluídos na fotografia, ainda que criada, enfim, pela publicidade, a imagem tem o poder de gerar representações com as quais a leitora possa se identificar. A identificação é, portanto, um aspecto muito importante nos anúncios.

A figura centralizada da mulher imprime, concomitantemente, a ideia de imponência, tanto de beleza quanto de sedução. Nessa perspectiva, a mensagem simbólica centra-se na relação de poder. O simulacro da cena produz o efeito de que a mulher detém o poder de seduzir o homem.

A mulher-docinho-de-chocolate quer despertar o desejo por seu corpo. O rosto virado, seu olhar, o fetiche dos cabelos, a boca colorida pelo batom, tudo é pura sedução.

E, quando arriscamos localizar o *punctum* da imagem no olhar da modelo, é porque entendemos que a dona dos belos cabelos é o elemento que promete o prazer, como sugere sua postura e, principalmente, seu olhar. É sobre este olhar que atua a ação publicitária para conseguir o comportamento desejado do consumidor.

Pela identificação produzida, o olhar sedutor constrói a ideia de que, ao lerem o anúncio, as mulheres não resistirão em comprar o produto "Seda", pois ficar bonita e poder conquistar o homem desejado é ideia presente no imaginário feminino.

Com sua perfórmance, a modelo transfere os poderes necessários ao novo produto da marca de shampoo "Seda", a fim de impulsionar o consumo. O shampoo "Seda" chocolate contém cacau na fórmula, o que ampliará o poder de sedução das mulheres que se propuserem a adquirir e usar o produto em evidência.

É comum ouvir-se dizer que nove em cada dez pessoas dizem gostar de chocolate e que a décima mente. O fato de o chocolate ser um produto muito apreciado e degustado, porque estimula a produção de serotonina, a substância do bem-estar, colabora para que um simples shampoo incorpore uma aura de significação que o coloca além do valor de uso que tem como produto de higiene para lavar os cabelos. E pela artimanha de sedução em que a mulher é o próprio chocolate novos sentidos se produzem.

A propósito de outros sentidos possíveis, um ao qual não podemos deixar de fazer referência, quanto aos simbolismos da mensagem, é o de a mulher do comercial ser representada, como um produto comestível. A relação prazerosa entre a ingestão de alimentos com o prazer sexual é comum em muitas culturas, inclusive na nossa. Assim, equaciona-se simbolicamente a mulher com a comida e o doce com o feminino. Mulheres bonitas são tidas como "gostosas".

Sabendo-se olhada pelo homem que a vê no anúncio, a modelo, através do seu próprio olhar, oferece-se à degustação e à posse, como um docinho-de-chocolate pronto para ser comido. O anúncio traz uma referência clara a uma sedução explicitamente sexual.

Um outro aspecto a ser considerado é o sentido que se constrói a partir da presença das embalagens de shampoo, no ângulo inferior esquerdo da página. Junto a toda fantasia criada pela presença da mulher-docinho-de-chocolate, as embalagens de shampoo são concretas, podem ser vistas, tocadas, levadas para casa. Serão reconhecidas nas lojas, no ato da compra. Elas são os objetos reais que ligam a mulher ao mundo que a imagem do anúncio apresenta.

Cada cultura possui suas imagens com seus significados. As significações são sempre determinadas culturalmente. O que se quer vender não é apenas um líquido denso dentro de uma garrafa plástica, mas um sonho feminino de beleza e poder de sedução. Quem acredita no sonho, não leva para casa apenas um shampoo. Em sua ação consumista, está comprando um desejo de ser, está satisfazendo necessidades emocionais.

Ao analisarmos as mensagens da peça publicitária, estivemos, concomitantemente, analisando um certo contexto; uma época, uma cultura, valores de uma sociedade, sistemas de comunicação e consumo específicos.

O anúncio do shampoo "Seda" lida com um universo de sedução e desejo que se confunde com o produto anunciado, com a imagem mostrada e com a própria tática utilizada pela publicidade para induzir ao consumo. Através da imagem de uma mulher representada como um ser feito para o olhar do homem, o mercado midiático quer vender o sonho da beleza.

A sedução é, então, usada para conquistar consumidoras que se identifiquem com a representação do anúncio. A imagem feminina é produzida e tratada ,a fim de remeter o público alvo do anúncio a arquétipos que circulam no imaginário cultural e produzem sentidos. Desejável como um docinho-de-chocolate, a imagem indica como as mulheres devem parecer e ser para serem amadas, numa sociedade que exige que elas sejam belas e cobiçadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

_____ (1964). **Elementos de Semiologia**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

_____. "A mensagem publicitária". In: **A aventura semiológica**. Lisboa: Edições 70, 1987.

_____. **A câmara clara.** Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

Revista ISTOÉ, nº1974, de 29/08/2007.

# O LETRAMENTO DIGITAL NO MOODLE: UMA ANÁLISE DAS EMOÇÕES A PARTIR DO SISTEMA DA AVALIATIVIDADE

Leandro Coimbra da Silva (UNISINOS)
Isa Mara Alves (UNISINOS)

## INTRODUÇÃO

Magda Soares (2002) explica que o letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participando competentemente de eventos de letramento. A autora avança, também, para outra definição, a do letramento digital. Para ela, essa prática configura-se num certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

A partir deste cenário, propusemos cinco aulas em uma turma institucional do Moodle para uma escola de Novo Hamburgo entre junho e julho de 2014. As aulas foram orientadas a partir dos conteúdos da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa e os conteúdos postados nos diários do ambiente virtual são o nosso *corpus*. Nesse contexto, pretendo propor uma reflexão do que venho pesquisando junto ao grupo MAS-EaD[132], através do mapeamento dos conceitos reveladores de emoção de Grupos de Avaliação (GAs) (WHITELAW et al., 2005) que compõem o *corpus*.

Com isso, espero construir caminhos para refletir (entender) a tríade *ensino on-line*/*cibercultura*/*letramento digital* através do Sistema da Avaliatividade[133] (MARTIN; WHITE, 2005). O *léxico da emoção* (SCHERER, 2005) é que fará essa costura.

Minha análise preliminar mostra que o Sistema de Avaliatividade é um método eficaz tanto de avaliação do ambiente digital, consolidando-se como lugar de ensino aprendizagem no ensino fundamental, como para o mapeamento do léxico da emoção da faixa etária que compõe o grupo analisado. Mais que isso, mostra a possibilidade de um cenário de satisfação do aluno de ensino

[132] MAS-EaD – *Mapeamento automático de sentimentos na EaD: a construção de um léxico da emoção* – é um projeto coordenado pela professora Doutora Isa Mara da Rosa Alves. Financiada, em sua primeira fase, pela Fapergs e em andamento em sua segunda fase com apoio da empresa GVDasa, a pesquisa é voltada para a construção de recursos linguísticos que contribuam para a construção de um software de apoio ao ensino que mapeie e classifique automaticamente relatos de opinião e emoção. O objetivo da pesquisa, cujo coordenador parceiro é o Dr. Sandro José Rigo (Computação), é contribuir para a prevenção da evasão e a otimização dos processos de ensino-aprendizagem. O projeto está em fase de testes do protótipo do software (RIGO et al, 2013; RIGO; BARBOSA; ALVES, 2014).

[133] De acordo com Martin e White (2005), o Sistema da Avaliatividade (SA) se encontra dentro da tradição da Linguística Sistêmico-funcional (LSF). Gouveia (2009) destaca a LSF como uma teoria geral que trata do funcionamento da linguagem de maneira descritiva guiada pelo próprio uso. Dentro do cenário da LSF (Halliday, 2005, 2009; Eggins, 2004), a linguagem é percebida como um sistema operado pelos falantes para a construção do significado. Para Hunston (2011), nesse sentido, a linguagem é concebida como um sistema de escolhas e o AS enfoca os recursos semânticos, pensando nos significados produzidos e não só nos padrões linguísticos que ocorrem para tal manifestação.

fundamental para com o processo de letramento digital a partir do ambiente virtual de aprendizagem.

## 1 LETRAMENTO DIGITAL

O conceito do que seja *letramento digital* reúne múltiplas concepções. Souza (2007), por exemplo, cita uma definição restrita, que se refere ao relatório *Digital Transformation*, em que o letramento digital é definido como o uso da tecnologia digital, das ferramentas de comunicação e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento. Souza ainda mostra um conceito, também restrito, elaborado pela *Association of College & Research Libraries*, que define letramento digital como uma série de habilidades que requer dos indivíduos o reconhecimento de quando a informação faz-se necessária.

Dentre definições de letramento digital mais amplas citarei três, até chegar em Soares (2002). Começo por Selfe (1999), para quem letramento digital se constitui como uma complexa série de valores, práticas e habilidades situadas social e culturalmente, em que os sujeitos estão envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação. Aqui, letramento digital refere-se aos contextos social e cultural para discurso e comunicação, bem como aos produtos e práticas linguísticos e sociais de comunicação, e as formas pelas quais os lugares de comunicação têm se constituído em partes fundamentais de nossa compreensão do que é ser letrado.

Gilster (1997), por sua vez, centra-se nas competências básicas para tal processo. Para ele, letramento digital é a habilidade de entender e usar informação em formatos múltiplos de uma vasta gama de fontes quando esta é apresentada via computadores. Ele ressalta que as ferramentas disponíveis no ambiente digital implicam em aprender a lidar com ideias, e não a memorizar comandos. Gilster (1997) propõe que o sujeito deve alcançar a capacidade de dominar quatro competências básicas para a aquisição de letramento digital:

i. avaliar criticamente o conteúdo: a habilidade de julgar o que encontramos na rede;
ii. ler usando o modelo não-linear ou hipertextual;
iii. aprender como associar as informações dessas diferentes fontes: a construção de conhecimento diante da internet;
iv. desenvolver habilidades de busca: lidar com a “biblioteca virtual”.

Lankshear e Knobel (2005), no entanto, posicionam-se contra a visão de Gilster (1997), sistematizada e mensurável. Eles pensam o letramento digital numa perspectiva do plural: letramento*s* digitai*s*. Estes, fundam formas diversas de prática social que emergem, evoluem, transformam-se em novas práticas e, em alguns casos, desaparecem, substituídas por outras. Aqui, de tal modo, teremos o diálogo com Soares (2002), que segue a linha apontada por Lankshear e Knobel (2005). Soares (2002), além de trazer o conceito exposto na introdução deste artigo, propõe que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham

um papel de organização e reorganização desse estado ou condição. Então, ela dialoga com Lévy (1993), quando este inclui as *tecnologias de escrita* entre as *tecnologias intelectuais*, responsáveis por gerar estilos de pensamento diferentes.

Soares (2002) enfatiza, neste sentido, que a escrita na tela possibilita a criação de um texto fundamentalmente diferente do texto no papel: o *hipertexto*. Segundo Lévy (1999), trata-se de um texto móvel, caleidoscópico, que oferece suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade perante o leitor. Lévy (1999) acrescenta que, enquanto o texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra –, o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multissequencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. O autor acrescenta que o hipertexto tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado. Ou seja, enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal.

Para Soares (2002), a tela como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Assim, Soares arremata que a tela, como espaço de escrita e de leitura, acarreta não somente novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, de modo que se configura um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

## 2 A EMOÇÃO

Para Scherer (2005), a emoção é reflexo da percepção individual das circunstâncias, numa relação intrínseca entre pensamento e sentimento, em que as formas de interpretação do ambiente são emocionais e as emoções influenciam os pensamentos. No quadro de modelo do processo componente, Scherer (1987) afirma que a emoção é definida como "[...] um episódio inter-relacionado, sincronizado com as mudanças de estado de todas ou a maioria dos cinco sistemas orgânicos em resposta a um estímulo interno ou externo, relevantes para as principais preocupações do organismo" (Scherer, 1987, 2001). Nesse contexto, os componentes de um episódio de emoção são os respectivos estados dos cinco subsistemas e o processo consiste nas mudanças coordenadas ao longo do tempo.

Segundo Scherer (2005) tais componentes da emoção são (1) os *cognitivos*, (2) os *neuropsicológicos* (sintomas do corpo), (3) os *motivacionais* (tendências de ação), (4) a *expressão motora* (facial e vocal) e (5) os *sentimentos subjetivos* (experiência emocional). O Quadro 1, a seguir, mostra a relação entre os componentes e subsistemas bem como presume substratos e

funções. Scherer lembra que três dos componentes têm estatuto de longa data, como modalidades de emoção-expressão, sintomas corporais e excitação, e experiência subjetiva.

Scherer (2005) afirma que o levantamento de tendências de ação e a preparação da ação também têm sido implicitamente associados com a excitação emocional (ele cita o exemplo de tendências de luta-fuga), mas é somente após a inclusão explícita destas consequências motivacionais em teorias componenciais da emoção que elas adquiriram o status de um dos principais componentes. Ainda assim, ele destaca que todos os subsistemas, subjacentes à função componencial da emoção, coordenam-se e sincronizam-se durante um episódio de emoção, impulsionadas por avaliação. E é no componente 1, cognitivo, justamente porque abraça a avaliatividade, que estamos situados em nosso trabalho, junto a Martin e White (2005).

Scherer (2005) assevera que, sendo a emoção despertada através de algum estímulo, este instiga o organismo a produzir uma resposta depois de submeter-se a uma *avaliação* do seu sentido. Tais estímulos, afirma Scherer, podem estar ligados a eventos, como uma tempestade, ou comportamento de algum ser que pode significar algo para o indivíduo, ou seja, a emoção acontece quando se percebe que alguma coisa ou pessoa o afeta.

Scherer (2013) acredita não haver um método padrão único para sua mensuração. Mais que isso, defende que uma aferição abrangente de emoção nunca foi realizada e é improvável que se torne procedimento padrão em um futuro próximo. No entanto, reconhece haver grandes avanços nos últimos anos com relação ao indivíduo, referindo-se dentre os quais a componentes como avaliação (SCHERER, 2013).

Scherer vai nos oferecer, nesse contexto, o suporte da teoria psicológica componencial de emoção. Tal teoria visa a propor uma metodologia para a elaboração de um instrumento de avaliação, decisivo para o objetivo do nosso trabalho como um todo.

## 3 O SISTEMA DA AVALIATIVIDADE

O Sistema da Avaliatividade tenta compreender como acontece o processo de avaliação dos eventos com respostas emocionais vinculadas como resultado (SCHERER, 2001, 2005; EKMAN, 1992). Isso é feito contextualizando esse processo dentro de uma dimensão interacional de produção linguística (MARTIN; WHITE, 2005).

Na perspectiva linguística, conforme Martin e White (2005), o Sistema da Avaliatividade aborda a linguagem de *avaliação, atitude e emoção* de modo a compreender as relações estabelecidas entre os falantes através da linguagem e suas respectivas escolhas linguísticas para representá-las. Para eles, é possível afirmar que este sistema se empenha em entender os mecanismos linguísticos voltados ao compartilhamento de emoções, preferências e normas e com a maneira com que os falantes se posicionam em relação aos seus textos e aos outros falantes.

Dentro da perspectiva psicológica, segundo Johnstone, Reekum e Scherer (2001), o Sistema da Avaliatividade focaliza o processo envolvido na elicitação de respostas emocionais, tendo em vista que a avaliação cognitiva dos estímulos e eventos aciona emoções distintas a partir do processo de *avaliação*.

De acordo Ellsworth e Scherer (2003), este sistema tem por objetivo mais do que descrever as emoções: *tenta explicá-las na sua relação com o processamento da informação, já que a avaliação das circunstâncias desempenha um papel importante no tipo de resposta emocional produzido*. Este objetivo está vinculado à perspectiva da Psicologia Cognitiva. Numa perspectiva Linguística, por outro lado, Martin e White (2005) destacam que a o Sistema da Avaliatividade agrega a análise da língua como resultado de uma interação e a respectiva utilização de mecanismos, que são as escolhas lexicogramaticais, para o compartilhamento de emoções.

Nesse contexto, durante o processo de utilização dos materiais pedagógicos disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem, as emoções do aluno interferem de forma direta em sua leitura e na avaliação que faz das atividades que realiza e nas interações de que participa. Em tal cenário, para a análise do processo de uma primeira experiência no Moodle serão utilizados os preceitos do Sistema de Avaliatividade, que afirma que as emoções são carregadas por nossas avaliações e por nossas escolhas linguísticas.

Desse processo, decorrem três domínios semânticos (ou interativos) a partir dos quais as análises pela *avaliatividade* começam a ser mais bem compreendidas. O primeiro domínio é o da **atitude**, que compreende os sentimentos, as reações emocionais, os juízos de valor; o segundo é do **engajamento**, que evidencia o posicionamento do falante; o terceiro, da **gradação**, lida com diferentes níveis de força e foco (MARTIN; WHITE, 2005).

De tal modo, teremos que o da **atitude** contempla a valoração pela qual o falante evidencia julgamentos e associa respostas emocionais ou afetivas a outros falantes ou processos. O domínio do **engajamento** trata dos recursos de posicionamento do falante através do seu texto. Por fim, o da gradação lida com as escolhas que evidenciam amplificação e intensificação, de forma a variar o impacto interpessoal do texto (força) e a elucidar a categorização semântica pretendida (foco).

A Figura 1, a seguir, ilustra um panorama da organização dos domínios semânticos da AT. Os domínios (em vermelho) são subdivididos em subsistemas (em verde) para explicar o fenômeno linguístico de forma mais detalhada.

Figura 1 - Domínios e subsistemas da AT

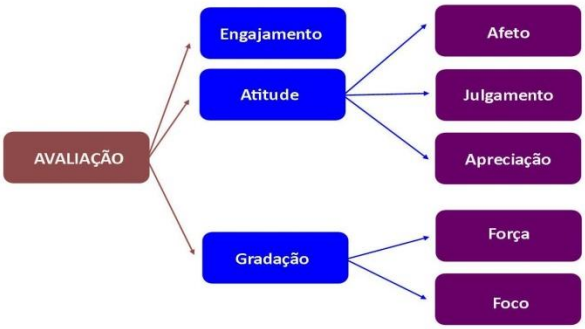



Figura 1: Elaborado pelo autor (baseado em Martin e White, 2005, p. 38).

Visualizando nosso corpus e objetivos do trabalho, é para o domínio semântico da **atitude** que vou olhar, uma vez que, segundo Martin e White (2005), é nele que fica alocada a dimensão emotiva do significado. Este domínio revela características peculiares e complexas por se tratar da dimensão emocional do significado proposto pelas instanciações e pelas escolhas lexicogramaticais dos falantes.

O domínio semântico da **atitude** se ramifica em três subsistemas (WHITE, 2012; HALLIDAY; WEBSTER, 2009):

1) *afeto*: compreende a caracterização do fenômeno com referência à emoção;
2) *julgamento*: lida com questões éticas, com a avaliação do comportamento humano a partir de normas sociais;
3) *apreciação*: absorve a avaliação de objetos e produtos a partir de princípios estéticos e outros sistemas de valor social.

A ramificação acima revela uma vinculação elucidativa para que se compreenda o processo de avaliação no domínio da atitude, ou seja, temos que o subsistema do *afeto* está relacionado à *emoção*, o julgamento está vinculado à *ética* e o subsistema da *apreciação* está relacionado à *estética*.

De acordo com Martin e White (2005), há três agrupamentos fundamentais de emoções relacionadas ao subsistema de afeto: (a) in/felicidade (*un/happiness*), (b) in/segurança (*in/security*) e (c) in/satisfação (*dis/satisfaction*). Ao pensar em tal subsistema do domínio da atitude, as principais perguntas relacionadas devem ser "como eu me sinto?" e "como isso me afeta?". Essas indagações, afirmam Martin e White (2005), vinculam-se à abordagem psicológica do Sistema da Avaliatividade uma vez que tentam compreender e rastrear as emoções dentro da manifestação linguística do falante.

O agrupamento da in/felicidade trata das "emoções do coração", como *tristeza*, *ódio*, *felicidade* e *amor*. O da in/segurança trata das emoções ligadas ao "bem-estar ecossocial", como *ansiedade*, *medo* e *confiança*. O agrupamento da (in/satisfação) lida com a busca dos objetivos e as

emoções vinculadas a eles, como *respeito*, *curiosidade* e *descontentamento*. De acordo com Martin e White (2005), a in/satisfação lida com nossos sentimentos de sucesso e frustração em relação às atividades nas quais estamos engajados.

O subsistema de julgamento reúne, segundo Martin e White (2005), sentidos e significados que abarcam a avaliação de comportamentos humanos (positiva ou negativamente), levando em consideração uma série de normas institucionalizadas. Os julgamentos, conforme os autores, lidam com a estima social, atrelados à tradição oral, ou com sanção social, aqueles de tradição escrita. Os julgamentos que são baseados na cultura oral classificam-se por sua (i) normalidade, (ii) capacidade e (iii) tenacidade. Julgamentos baseados em regramentos de tradição escrita, por sua vez, são analisados por sua (i) veracidade e (ii) propriedade, de acordo com o código (sanção social: leis, normas e convenções sociais, regras religiosas etc.) usado como base.

Conforme Martin e White, o subsistema da **apreciação**, nesse contexto, dedica-se à avaliação de produtos e processos, tendo em vista as valorações estéticas e sociais. Assim, destaca as qualidades composicionais do item avaliado em na seguinte associação: (a) reação causada e (b) impacto estético. Tal perspectiva, de acordo com Martin e White (2005), possibilita que a apreciação seja analisada a partir de três subcategorias:

(i) **reação**: descreve o impacto emocional das coisas sobre os falantes;

(ii) **composição**: contempla a análise visual, pensando-se na verificação da conformidade com convenções formais de organização;

(iii) **valoração**: abraça a análise a partir de convenções sociais.

Martin e White (2005) asseveram que o domínio semântico da atitude envolve significados gradativos. A avaliação representada por esse domínio e suas categorias, segundo eles, costuma se encontrar entre os polos negativo e positivo e cada significado está localizado em uma escala de intensidade. A partir de Whitelaw et al. (2005), esta constatação evidencia que, embora seja um domínio semântico isolado, a gradação perpassa os demais na medida em que lhes empresta, principalmente, o eixo da intensidade. Martin e White (2005) destacam que afeto, julgamento e apreciação podem ser polarizados em negativo/positivo e classificados em uma escala de intensidade. Desse modo, considerado o domínio da atitude, os autores destacam que a gradação trabalha com o ajustamento do grau de avaliação. Nesse sentido, explicam que a gradação se organiza em dois grandes eixos de escalabilidade: (1) força; (2) foco.

O primeiro eixo opera com intensidade e quantidade, o segundo trabalha com aspectos relacionados à prototipicalidade associada à perspectiva experiencial do falante (ex.: "Eles não jogam futebol **de verdade**."). O eixo de foco enfatiza (como "futebol" no exemplo anterior) ou suaviza uma categoria (ex.: "Eles jogam **algo que se parece** futebol."). O eixo de força, por sua vez, empresta intensificação e quantificação às avaliações. A intensificação se refere principalmente

a qualidades e processos. A quantificação trata do aspecto de quantidade e extensão no tempo e no espaço.

De acordo com Martin e White (2005), o processo de intensificação pode se estabelecer dentro das seguintes possibilidades: (1) isolamento; (2) infusão; (3) repetição. No **isolamento**, um item lexical (advérbio) determina o nível de intensidade (ex.: "A tarefa é *muito* legal."). Na **infusão**, a intensidade é conferida por um item lexical de outra função semântica (ex.: "A tarefa é *massa*".). Na repetição, por fim, há a reprodução de um mesmo item lexical ou a enumeração de termos relacionados determina a intensificação (ex.: "Eu estou *muito muito muito* feliz com esta tarefa".). Além disso, há um caso específico de escala máxima de intensificação: a maximização (ex.: "Eu estou *extremamente feliz* com essa tarefa.").

## 4 METODOLOGIA

Segundo Whitelaw et al. (2005), grupos de avaliação (GAs) são grupos coerentes de palavras que expressam em conjunto uma atitude particular. Eles trazem-nos exemplos como "extremamente chato" (extremely boring) e "não é realmente muito bom" (not really very good). Para promover esta via metodológica, os autores focaram-se na extração e análise de grupos de avaliação por adjetivos chefiados por um adjetivo avaliativo (como "belo" ou "chato") e, opcionalmente, alterados por uma sequência de modificadores (como 'muito', "espécie de", ou "não"). Para tanto, adotaram as taxonomias para os atributos de tais expressões do Sistema da Avaliatividade. Foi construído um léxico utilizando técnicas semiautomáticas, coleta e classificação de 1329 adjetivos e modificadores para as categorias em várias taxonomias de atributos de avaliação.

Whitelaw et al. (2005) alertam que extrair essas informações com precisão é um processo difícil, que exige a identificação de quem está falando sobre o que nos textos potencialmente complexos. Por isso, propuseram primeiro resolver um problema simples, mas útil, que é a extração de grupos de avaliação, definindo como esses grupos e frases expressam em um texto o tipo e a intensidade da avaliação.

Para este artigo, foram mapeados, transcritos e analisados quatro (4) GAs orientados por adjetivos. Todas as ocorrências foram organizadas com olhar direcionado às escolhas lexicogramaticais nos referidos adjetivos e na gradação utilizada pelos falantes, tomando-se como base o Sistema da Avaliatividade.

A análise dos GAs foi guiada pela distribuição sugerida por Martin e White (2005) e Whitelaw et al. (2005), enfatizando avaliador, atitude expressa (afeto/apreciação/julgamento), orientação da atitude (positiva/negativa), gradação utilizada e avaliado.

Os grupos de avaliação (GA) foram organizados levando em consideração três coordenadas: (a) a aula em que ocorreram (Aula), (b) pelo login de qual dupla foram postados (Dupla) e (c) pela

inicial do nome do aluno que o produziu (Aluno/a). Então, na identificação de cada GA, deve-se observar, respectivamente, as letras referentes a cada coordenada do seu processo de construção:

•A – Aula;

- D – Dupla;
- A a Z – Inicial do nome do aluno.

*É preciso, ainda, esclarecer que às coordenadas Aula e Dupla será acrescido um número arábico. Logo, A1-D3-R, por exemplo, representa Aula 1 – Dupla 3 – Renata. Os GAs a serem analisados a seguir foram escolhidos pela variedade da escolha lexicogramatical dos adjetivos e são representativos das ocorrências dessa classe no restante do corpus.*

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

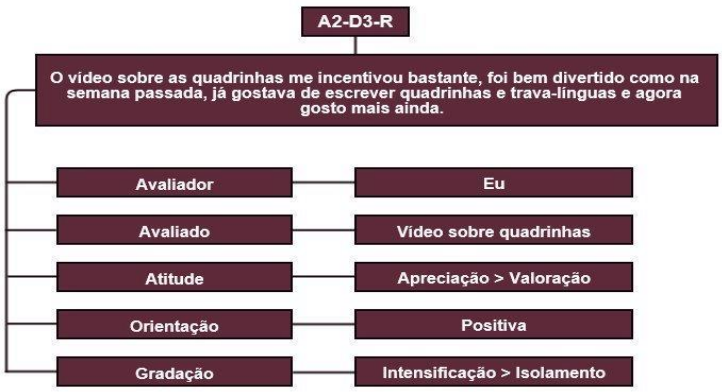
Neste capítulo, são apresentadas as análises das ocorrências de GA transcritas. Tais análises são apresentadas a partir de diagramas e suas respectivas características e classificações considerando-se a perspectiva de análise de Martin e White (2005), a começar pela Figura 2.

Figura 2 - Grupo de Avaliação A1-D3-R

Fonte: Elaborado pelo autor.

Amparado na proposta de Martin e White (2005) e as perspectivas teóricas apresentadas, o grupo de avaliação (GA) A1-D3-R é identificado pela escolha lexicogramatical dos adjetivos “legal” e “interessante” para referir-se ao ambiente virtual Moodle. Esse GA evidencia o domínio semântico da atitude, contemplando o subsistema de apreciação, pensando-se em como o estímulo “Moodle” afeta o avaliador. Nesse caso, a orientação do GA é positiva e sua gradação é de força, voltada à intensidade pelo processo de isolamento, que fica evidenciada pela escolha e enumeração dos adjetivos “legal” e “interessante” relacionados ao mesmo item lexical (espaço) e antecedidos pelo intensificador “bem”.

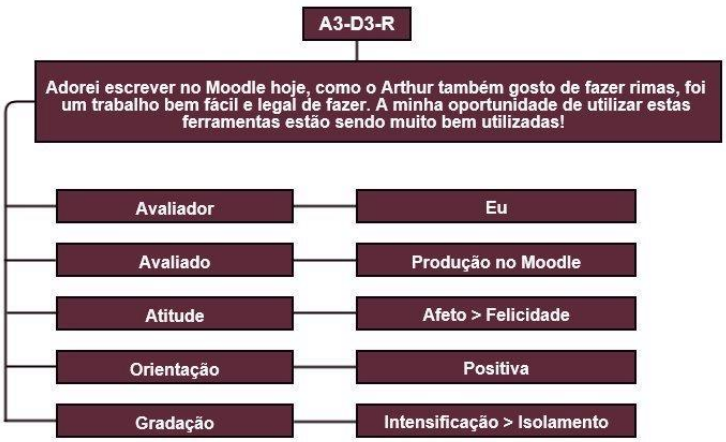
Figura 3 - Grupo de Avaliação A2-D3-R




Fonte: Elaborado pelo autor.

O GA A2-D3-R é marcado pela escolha lexicogramatical do adjetivo "divertido". A orientação de tal adjetivo é positiva e revela gradação de intensidade realizada por isolamento, presente na utilização da estrutura de intensificação "bem divertido", composta por advérbio e adjetivo (MARTIN; WHITE, 2005). Nesse GA, fica evidenciada apreciação por valoração, visto que o avaliador (aluno) tenta descrever o impacto emocional do item avaliado (Vídeo sobre quadrinhas). O avaliador faz isso em relação à sua experiência prévia recente em outro encontro em que se deparou com o mesmo recurso, fazendo, portanto, uma análise a partir de convenção social "aula".

Figura 4 - Grupo de Avaliação A3-D3-R

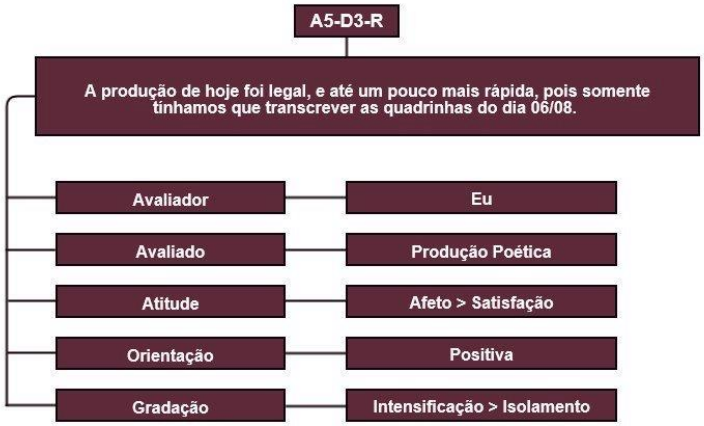



Fonte: Elaborado pelo autor.

O aluno, neste GA, avalia o processo "Produção no Moodle" marcado pela escolha dos adjetivos "fácil" e "legal". Nesse caso, o subsistema de afeto, que descreve de que forma os estímulos afetam os sujeitos, destaca-se na avaliação e inscreve-se no agrupamento de in/felicidade, uma vez que sublinha uma "emoção do coração" (MARTIN; WHITE, 2005). A orientação dos

adjetivos é positiva e mostra gradação marcada por intensificação. A enumeração em "fácil" e "legal" é intensificada pelo emprego do advérbio de intensidade "bem" anteposto aos dois adjetivos.

Figura 5 - Grupo de Avaliação A5-D3-R




Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos critérios de análise propostos pelo Sistema de Avaliatividade, o A5-D3-R caracteriza o subsistema de afeto do domínio semântico da atitude e se presta à avaliação da "Produção Poética" enquadrado no agrupamento da in/satisfação. Sua orientação é positiva, marcada pela escolha dos adjetivos "legal" e "rápida". A gradação ocorre mais uma vez por intensificação através do item lexical "mais", que, ao mesmo tempo, revela um grau comparativo que estabelece o processo de execução da aula como sendo mais eficaz que as anteriores. O adjetivo "legal" ocorre primeiro, mas parece estar subordinado à relevância de "rápida", uma vez que este é antecedido pelo advérbio de intensidade "mais". Essa construção é diferente da que ocorre em A3-D3-R, em que o intensificador "bem" antecede "fácil" e "legal", emprestando o mesmo grau de intensificação, atinente aos dois adjetivos.

As instanciações dos GAs aqui analisados são reveladoras da avaliação atitudinal de apenas um sujeito de pesquisa. No entanto, isso não impossibilita que tenhamos um recorte representativo acerca do contexto avaliado: o ambiente virtual de aprendizagem.

A Atitude, segundo Martin e White (2005), é revelada por sentenças cuja interpretação mais imediata deixa perceber que, nos conteúdos destas, alguém, alguma coisa, situação, ação, evento ou estado de coisas vai ser considerado, positiva ou negativamente. Por consequência, são também consideradas sentenças atitudinais aquelas em que o interlocutor é convidado a aduzir o seu próprio julgamento.

Neste cenário avaliativo, o domínio semântico da atitude foi predominante nos quatro GAs, contemplando as expectativas no que se refere à avaliação de processos. No caso, a aula no Moodle. Um aspecto comum a todas as sentenças atitudinais, lembram Avelar e Azuaga (2003), é o fato de o

seu significado, ainda que representado por palavras isoláveis do contexto, não ocorre, normalmente, descontextualizado. Pelo contrário, o interlocutor de uma avaliação, para aceder ao significado completo de atitude, tem de identificar diversas partes do texto representantes de instâncias, explícitas ou implícitas, da atitude e deve interpretá-las globalmente.

Uma reflexão mais pontual em nosso caso poderia ser a ocorrência do advérbio de negação "não" antecedendo algum predicado das sentenças avaliativas. De orientação positiva, a sentença converter-se-ia em negativa e mudaria bruscamente a avaliação. Entretanto, não há registro de orientação negativa, e como contraponto, ocorre a intensificação por isolamento na orientação positiva em todos os GAs. Em A5-D3-R, a intensificação é marcada pelo advérbio de intensidade "mais" e em A1/A2/A3-D3-R pelo advérbio de intensidade "bem". A predominância do "isolamento" revela a intenção no avaliador em empregar a classe padrão dos adjetivos, de modo denonativo, para avaliar abrindo mão de metáforas por exemplo. Isso era esperado no corpus, e nessa amostra não se confirmou, ou seja, a escolha lexicogramatical dos subsistemas de afeto e apreciação não registrou emprego de gírias, recorrente nas manifestações juvenis, sobretudo na internet.

Quanto aos subsistemas de atitude, aliás, convém destacar que o afeto tem a ver, segundo Martin e White (2005), com a manifestação das emoções, a reação a um comportamento, a um fenômeno natural, a um estado-de-coisas, ou a um texto/processo. A manifestação das emoções reside na subjetividade individual do locutor que, por decisão ou necessidade própria, inscreve a sua presença no processo comunicativo. Avelar e Azuaga (2003) explicam que, até certo ponto, o locutor perscruta a possibilidade de um elo com o seu interlocutor na medida em que, expondo-se por meio das suas revelações emocionais, propõe uma reação que pode ser de compreensão, simpatia, partilha, ou até de recusa.

É importante destacar a diferença para a apreciação. Martin e White (2005) asseveram que este subsistema tem a ver com avaliações que recaem prioritariamente sobre objetos, artefatos, processos e estados-de-coisas. Mais que isso, os valores associados à apreciação são de ordem estética e manifestam-se, tipicamente, por meio de classificações acerca da forma, aparência, construção, apresentação ou impacto estético de objetos e identidades.

Tendo em vista isso, foram avaliados dois produtos e dois processos. Em A1-D3-R e A2-D3-R, avaliou-se, respectivamente, o Moodle e o Vídeo sobre quadrinhas. Em A3-D3-R e A5-D3-R, o primeiro GA avaliou a Produção no Moodle e o segundo a Produção Poética. O interessante aqui é chamar atenção para convergência com Martin e White (2005) à medida que a avaliação de produtos contemplou de fato o subsistema de apreciação e a de processos se enquadrou no subsistema de afeto.

As subcategorias, nesse contexto, distinguiram-se, revelando a importância do detalhamento proposto pelo Sistema da Avaliatividade a fim de melhor compreender as nuanças trazidas pela

avaliação de cada GA. Em A1-D3-R temos a subcategoria de reação, que, segundo Martin e White (2005), descreve o impacto emocional das coisas sobre os falantes. Nesse GA, a apreciação tenta esclarecer a reação emocional gerada pela coisa (Moodle), ao invés de interpretar a emoção do avaliador (triste, alegre etc.), como faz o domínio do afeto. A2-D3-R, por sua vez, mostra a apreciação por valoração, que revela o sentimento deflagrado pelo o olhar estético que se dá ao objeto (Vídeo). A3-D3-R e A5-D3-R trazem, respectivamente, escolhas lexicogramaticais definidoras de felicidade e satisfação. Portanto, o subsistema de afeto é aqui representado por uma emoção exitosa, de alta valência afetiva, que é a felicidade, e por uma emoção vinculada ao contentamento e à busca e obtenção de objetivos.

A experiência do subsistema de *apreciação* aqui descrito evidencia que de fato lidamos com o componente cognitivo da emoção, que dá conta da *avaliação* (SCHERER, 2005). Já a ocorrência do subsistema de *afeto* evidenciou a presença de um componente da emoção, o do sentimento subjetivo, que abarca a *experiência emocional*. O autor descreve, vale relembrar, que um desempenha a *avaliação de objetos e eventos* e o outro o *monitoramento do estado interno e da interação do organismo com o ambiente*.

Assim, a *(1) avaliação* e a *(2) experiência emocional* (SCHERER, 2005), nos GAs, revelaram as subcategorias *(1)* da *reação* e *valoração*, ambas com orientação positiva, e as da *(2) felicidade* e da *satisfação* (MARTIN, WHITE, 2005). É nesse panorama, favorável à prática do letramento digital, que compõe os *letramentos* defendidos por Soares (2010), que aprofundarei minha análise. Já é possível vislumbrar a dialógica de complementaridade a que se refere Lemos (2000), através da qual a colaboração e a autoaprendizagem se concretizam. E isso o aprofundamento da análise do *corpus* pretende legitimar (ao menos em nosso recorte).

Já mencionei neste trabalho que Lévy (1999) concorda com essa assertiva. Para ele, o aluno, na cibercultura, na tela, não dispõe de um professor que vai dispensar informações a todo o momento para que o estudante receba-as com passividade. O aluno passa a ter uma forma diferenciada de autoaprendizado, enquanto o professor docente passa de dispensador de conhecimentos para incentivador, um animador da inteligência de seus alunos. Como nestes 16 anos (uma eternidade para o mundo digital da cibercultura) as práticas de ensino mediadas por computador ainda não se consolidaram na educação básica, a preocupação de Lévy ainda é atual. Pretendemos saber, então, o que o aluno pensa sobre isso. Ele gosta de jogar na *web* e trocar experiências nas redes sociais. Mas ele quer aprender na tela? Nossa amostra garante que sim, mas é o esgotamento do nosso *corpus* que ajudará a responder a esta questão enquanto contribui com a base de dados do projeto maior.

CONSIDERAÇÕES

O ciberespaço é, essencialmente, o lugar social da colaboração. Constitui-se, a meu ver, como a extensão do sujeito. Isso mesmo, não é apenas o espaço numérico por onde ele se perde (e se encontra). O ciberespaço é o próprio sujeito, porém expandido, que se perde no rizoma dos hiperlinks e, nesse percurso, por vezes, encontra um caminho melhor para si na sua necessidade de interlocução com o mundo (com o outro e consigo próprio). Por tudo isso, merece ser mais bem explorado.

Para Scherer (2005), a produção verbal pode ajudar a medir componentes subjetivos da experiência emocional. Dessa forma, os indicadores linguísticos podem cooperar para a análise da emoção de satisfação identificando marcas de escolhas lexicogramaticais relacionadas, permitindo a compreensão da dimensão aferível da emoção através da produção linguística.

Reitero o Sistema da Avaliatividade como um método eficaz tanto de avaliação do ambiente digital como para o mapeamento do léxico da emoção da faixa etária que compõe o grupo analisado. Nossa tarefa será, agora, avançar nas análises dos dados e ver se é possível legitimar o que os quatro GAs aqui apontaram.

Diante das escolhas linguísticas realizadas pelos alunos, entende-se que o uso de estratégias de produção de textos colaborativos com auxílio de recursos como os disponíveis no Moodle – como uma ferramenta do processo de ensino-aprendizagem presencial – podem gerar nos estudantes maior engajamento e motivação, potencializando o aprendizado de alunos com perfil similar aos do estudo.

Eco (1996) já antecipava, na vanguarda da popularização da internet, que os eventos de letramento que ocorrem com a intermediação da internet exigem novas práticas e novas habilidades de leitura e de escrita. Lévy (1999) já afirmava que a cibercultura trazia uma *mutação da relação com o* saber, que penso ainda não ter chegado para os jovens, não na escola. Lévy ressalta que o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas. Nossa primeira análise dialoga positivamente com essa afirmação. Nosso aprofundamento pretende refletir se, de fato, é isso o que o aluno quer. Parece-me que sim.

REFERÊNCIAS

ECO, U. **From Internet to Gutemberg**. 1996. Disponível em: <http://www.italianacademy.columbia.edu/internet.htm >. Acesso em: 3 fev. 2015.

GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

GOUVEIA, C. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Revista Matraga**, v. 16, n. 24, RJ: Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ, 2009. p. 13-47.

JOHNSTONE, T.; REEKUM, C. M.; SCHERER, K. R. Vocal Expression Correlates of Appraisal Processes. In: SCHERER, K. R.; SCHORR, A.; JOHNSTONE, T. **Appraisal Processes in Emotion** – Theory, Methods, Research. New York: Oxford University Press, 2001. P. 271-284.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I. **Teachers and Technoliteracy, managing literacy, technology and learning in schools**. St Leonards: Allen & Unwin, 2000.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation**: appraisal in English. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
SCHERER, K. R. **What are emotions? And how can they be measured?**. Social Science Information, London, Vol. 44(4), p. 695-729, 2005. Disponível em: <http://www.affective-sciences.org/system/files/2005_ Scherer_SSI.pdf>.
SCHERER, K. R.; TRAN, V**. Effects of emotion on the process of organizational learning**. (2001). Disponível em: <http://www.affectiv e-sciences.org/system/files/biblio/2001_Scherer_Berthoin.pdf>.
SELFE, C. L. **Technology and literacy in the twenty-first century**: the importance of paying attention. Chicago: Southern Illinois University Press, 1999.
SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.
SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.
WHITELAW, C.; GARG, N.; ARGAMON, S. **Using Appraisal Groups for Sentiment Analysis**. WHCIKM, 2005. Proceedings of the 14th ACM international conference on Information and knowledge management, p. 625-631. Disponível em: <http://student.bus.olemiss.edu/files/conlon/others/Others/__BookChapter_SocialMEsia_EBusiness/Using%20Appraisal%20Groups%20for%20Sentiment%20Analysis.pdf>. Acesso em: 30/05/2014.

# O PIBID COMO UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO

Luís Fernando da Rosa Marozo (UNIPAMPA)
Yanna Karlla H. G. Cunha (UNIPAMPA)

## 1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca dos altos índices de repetência e analfabetismo no Brasil, na década de 1980, propiciaram uma reflexão em relação ao entendimento do que seria a função da leitura e da escrita. O termo letramento vem suprir uma condição que a palavra "alfabetizada" não dava conta; qual seja, letramento surge como "resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES, 2012;18).

Magda Soares (2012) mostra que o termo é empregado pela primeira vez no livro "*No mundo da escrita*: uma perspectiva sociolinguística" (KATO, 1986), mas a diferenciação entre alfabetização e letramento surge em 1988, no livro, "*Adultos não alfabetizados*: o avesso do avesso" (TFOUNI, 1988)[134]. A estudiosa, por sua vez, esclarece que "letramento" e "alfabetização" não são conceitos dicotômicos, mas complementares, pois o ideal seria "alfabetizar letrando"[135].

Em suas discussões aponta, ainda, que a impossibilidade de definir o letramento em apenas uma perspectiva encaminha-nos para dificuldade de avaliar e medir os níveis de letramento. Por um lado, a impossibilidade apresenta um ponto favorável, pois passa a ser visto como processo; por outro a escola acaba por fragmentar a ideia do letramento à algumas práticas de leitura e escrita descontextualizadas.

Assim, uma pessoa pode estar alfabetizada e não ser letrada e pode ser letrada e não estar alfabetizada. Nesse sentido, temos por base que um sujeito alfabetizado é aquela que sabe ler e escrever, enquanto um sujeito letrado é aquele que se envolve em práticas sociais de leitura e escrita e responde adequadamente a essas demandas. O letramento, em tal perspectiva, entende a leitura e a escrita como um *continuum* de habilidades, conhecimentos e comportamentos. Soares (1998) esclarece:

> ler "é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas e palavras até ler 'Grande Sertão Veredas' de Guimaraes Rosa (...)"; escrever é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado (...)"(SOARES, 2012: 48)

[134] A partir dessa publicação 'letramento' adquire o sentido que conhecemos e aplicamos na atualidade. O termo deixa de fazer parte da concepção "ultrapassada" ou do 'ato de letrar-se' no sentido de adquirir letras ou conhecimentos literários eruditos−conforme a caracterizava o Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete − e passa a significar a tradução para o português da palavra inglesa *literacy* cujo sufixo *–cy* traz o significado de qualidade, condição de ser.

[135] SOARES (1998: 36) explica que o sentido em inglês de literate é: *"o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e literacy designa o estado ou condição daquele que é literate, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita"*.

Por tratar-se de um processo contínuo e complexo que integra diferentes áreas do conhecimento, a prática de letramento e suas implicações para a leitura e a produção de textos possibilita que seja utilizado tanto para o ensino de língua como para o ensino de literatura. Ocorre que o letramento do ponto de vista sócio-linguística a ênfase se dá na escrita, enquanto que no âmbito do letramento literário é realçada a leitura.

COSSON (2012) apresenta sugestões para trabalhar com textos literários em sala de aula e sequências, básica e desenvolvida, nas quais o letramento literário pode ser desenvolvido. Defende que deveríamos aprender a refletir sobre o papel da literatura como experiência de vida e como ampliação do olhar sobre a sociedade, pois é através da leitura que encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a qual estamos inseridos. Assim, o letramento literário procura estabelecer a relação de sentido levando em conta não apenas o texto, mas quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem se diz ou seja, o texto configura-se em um contexto e se insere em um diálogo com outros textos.

Nesse sentido, o letramento literário é um modo de ler que passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para ampliar a formação do repertório leitor; enquanto o letramento sócio-interacionista procura dar conta das diversificadas práticas sociais da escrita. No entanto, há outros letramentos como o digital, o financeiro, informacional etc, por isso, talvez seja mais pertinente tratar de letramento(s), no plural, para dar conta da pluralidade de fenômenos ou da complexidade dos meios de comunicação de que dispomos atualmente.

Entretanto, o presente artigo procura apresentar a proposta do PIBID/Letras Língua Materna (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)[136] da Universidade Federal do Pampa/Jaguarão como uma prática de letramento sóciointeracionista e letramento literário. O foco do programa é a formação leitora tanto dos alunos universitários como dos estudantes do ensino fundamental.

Os procedimentos utilizados na construção das bases necessárias para a formação desses leitores que se deseja, minimamente instrumentalizados para o exercício da profissão e da cidadania são as estratégias de leituras aplicadas no projeto a partir de encontros e planejamentos cuja finalidade é despertar no futuro profissional das letras a importância em desenvolver um trabalho efetivo na formação de um leitor independente, crítico e reflexivo.

## 2 O PIBID LÍNGUA PORTUGUESA

O projeto trata da formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura no contexto escolar e procura contribuir para que os alunos de letras, futuros professores, possam enfrentar os

[136] Este Programa é financiado pela CAPES (Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

problemas que muitas vezes estão relacionados ao desinteresse pela leitura na escola. O modo como o ensino da leitura é abordado durante a formação de professores da área de Letras pode ser um dos motivos que impede de a leitura ser o centro do processo no ensino fundamental e médio. Na escola a negligência com a leitura/escrita justifica-se porque há o pressuposto de que os alunos, ao chegarem ao 6º ano, já desenvolveram essas competências o que é um engano, pois essas atividades deveriam ser constantes e ininterruptas durante toda vida escolar. Isso fica evidente através dos resultados de exames como a Prova Brasil e o próprio ENEM que demonstram a dificuldade da grande maioria dos jovens que terminam o ensino médio com dificuldades de escrever textos dissertativos e identificar argumentos e ironias.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem o objetivo de incentivar o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Este programa concede bolsas para estudantes de graduação em parcerias com as escolas públicas do município, promovendo a inserção dos estudantes no contexto escolar desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas com orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

As atividades que serão apresentadas foram desenvolvidas no Município de Jaguarão/RS, cidade fronteiriça com o Uruguai, que possui uma população estimada de 28.244 habitantes. Vale ressaltar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) observado em 2011, nas escolas estaduais, é inferior a 3,5. O PIBID proporciona uma aproximação entre a escola e a universidade e, consequentemente, busca uma mudança desse quadro. Nesse sentido, contar com a inserção dos alunos de graduação no ambiente escolar é de suma importância tanto para a escola como para a formação dos futuros profissionais que atuarão no ensino público.

O PIBID ao promover o diálogo entre educação superior e educação básica possibilita ao acadêmico uma experiência com o âmbito escolar, para que ele possa ter experiências metodológicas. O subprojeto de Letras Língua Materna, na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA – campus Jaguarão/RS, tem como objetivo desenvolver atividades para o ensino de leitura/escrita em diferentes gêneros e suportes textuais aos alunos de escolas públicas. Os estudantes quando leem sempre possuem algum objetivo que os conduzem durante a leitura, porém, escrever sobre o que leem pode ser uma tarefa mais complexa, pois seus conhecimentos prévios nem sempre são suficientes para criarem hipóteses e estratégias diante da leitura feita. Segundo Martins (1997, p.34), é necessário "criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasia, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta".

Como o PIBID lida com dois níveis de estudante, os universitários e os alunos das escolas, a proposta tentou contemplar ambos. Assim, para o desenvolvimento do projeto primeiramente

passamos por um período destinado às leituras para que os bolsistas pudessem embasar teórica e metodologicamente suas práticas e consequentemente estivessem minimamente aptos para auxiliar os alunos na compreensão leitora e na escrita utilizando diversos gêneros textuais.

Nosso grupo do PIBID é composto por quinze bolsistas que atuam em três escolas públicas de educação básica: duas de ensino fundamental, sendo uma da rede municipal de Jaguarão e outra da rede estadual e uma de ensino médio, da rede estadual. A prática acontece em trios e em duplas que primeiramente observaram as turmas nas quais atuariam e agora ministram aulas com a supervisão da professora titular. Além da prática na sala de aula regular, são disponibilizados às escolas não contempladas pelo programa, oficinas de curta ou longa duração. Semanalmente os quinze bolsistas participam de uma reunião para discutir leituras que passam pelos documentos que regem a educação (PCN's), documentos que avaliam (Prova Brasil), textos metodológicos e textos teóricos sobre letramento, leitura, discurso, cognição, intertextualidade etc.

Do ponto de vista da formação do futuro professor, buscamos incentivar o registro escrito em diversas linguagens, desde as mais formais, como planejamento das atividades, planos de aulas, avaliações e o relatório mensal, como os menos formais, no caso o relato das práticas e do contato com os alunos, em forma de diário. O ambiente virtual é útil para a continuação dos debates dos seminários teóricos semanais e a postagens de possíveis dúvidas. Outra forma de registro da memória do grupo é o *blog,* que permite o uso de linguagens verbal e não-verbal. O contato com a realidade da sala de aula pode também ser registrada em pequenos documentários, em vídeo, que farão parte de uma mostra no final de 2015.

Nesse sentido, os bolsistas desenvolvem tanto a leitura e a escrita no intuito direto da prática docente, ou seja, escrevem e leem diferentes gêneros para atuarem nas aulas. Cada proposta pedagógica foi feita a partir de uma avaliação elaborada por eles tendo como base a Prova Brasil. Os pibidianos preferiram fazer provas discursivas para que os alunos pudessem demonstrar a capacidade argumentativa e as dificuldades na escrita. Levando em consideração os resultados, cada trio ou dupla, teve a liberdade de propor módulos, sequencia didática, oficinas enfim, estratégias para lidar em suas classes.

Para esse artigo será relatada as propostas desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Médio Hermes Pintos Affonso, situada na zona intermediária da cidade de Jaguarão, onde atuam seis bolsistas divididas em três duplas: Lenice Antunes e Vanessa Acosta, Elias Schimmephenning e Thuanne Jahnke, Virgínea Caetano e Hohanne Vilela sob a supervisão da profª. Neuza Martines.

## 3 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

As alunas Lenice Antunes e Vanessa Acosta trataram da formação de leitores buscando promover a cidadania, a consciência política e crítica, enfim, a formação de atores sociais, cientes

de seu papel na realização do bem comum. Para isso promoveram a "Câmara Mirim e PIBID na formação de leitores e cidadãos" com uma turma do 8º ano.

A proposta das bolsistas que se coaduna com o Projeto Político-Pedagógico da escola, consistiu na participação da turma no concurso Câmara Mirim 2015, vinculado à Câmara dos Deputados. O edital é disponibilizado por meio do portal *Plenarinho: o jeito criança de ser cidadão* e consiste na seleção de projetos de lei elaborados por estudantes de escolas públicas de tudo o país, versando sobre as temáticas: educação/cultura, saúde, segurança e meio ambiente e transporte. Com isso, foi oportunizado aos estudantes vivenciar a função legislativa de um deputado federal, tendo que criar projetos de lei que beneficiem toda a sociedade, refletindo sobre o meio em que inseridos, propondo soluções para problemas evidenciados e defendendo suas propostas a partir de argumentos por eles construídos.

Os alunos desenvolveram propostas de leis e as defenderam com segurança para submissão ao concurso; além disso, produziram textos que, cada vez que reescritos, se tornavam mais densos nos aspectos textuais e contextuais conseguindo transcender o individual ao pensarem em propostas que beneficiassem a sociedade. Outro fato a ser destacado é que, após cada reescrita dos projetos, as palavras eram escolhidas com mais polidez e as ideias sustentadas com mais perspicácia, resultados esses obtidos após muita discussão e debate em aula. Foram elucidados conceitos basilares do processo legislativo, bem como problematizadas as temáticas em que deveriam versar os projetos com base em discussões atuais.

Tendo em vista que os alunos deveriam refletir sobre a importância das leis e o impacto que elas têm sobre a sociedade, bem como a necessidade de entendimento sobre a essência dos significados de direito, moral e justiça. O trabalho desenvolve-se em forma de sequencia didática que teve inicio com a leitura da obra *A justiça e a injustiça*, de Brigitte Labbé e Michel Puech, que integra a coletânea *Filosofia para crianças*. A leitura os preparou para receber a visita do Juiz de Direito Estadual do Juizado da Infância e Juventude da cidade e a Promotora de Justiça, titular da 2ª Promotoria de Justiça de Jaguarão que proferiram a palestra sobre o tema "A importância das leis e seu impacto na sociedade", Ambos explanaram a relevância da lei e o cuidado que se deve ter ao elaborá-la, explicando o que é uma Constituição Federal e a importância em observá-la no desenvolvimento dos projetos. Na ocasião, os alunos fizeram vários questionamentos, alguns inclusive explanando suas ideias iniciais para criação de leis.

Após a palestra, houve a leitura da obra *Entre Nesse Livro – a Constituição Para Crianças*, de Liliana e Michele Iacocca, visando agregar o conhecimento sobre o significado que o texto constitucional tem para a sociedade. Nessa etapa, os alunos conheceram um pouco da história das constituições brasileiras bem como dos princípios pilares da Carta Magna, dentre eles igualdade, dignidade da pessoa humana e liberdade. Ao final dessa aula, cada aluno ganhou um exemplar da Constituição Federal de 1988. Os alunos também realizaram visita à Câmara Municipal de

Vereadores para uma palestra sobre processo legislativo. Nessa ocasião, eles puderam conversar com vereadores, questionando-os sobre o trabalho que desenvolviam na cidade e conheceram o um projeto de lei municipal.

Através de vídeos disponibilizados no portal *Plenarinho,* houve a aula expositiva sobre as espécies legislativas presentes no texto constitucional, possibilitando aos alunos que percebessem quais as modalidades de leis que são de competência dos deputados federais. As bolsistas expuseram ainda aos alunos os eixos temáticos com os quais deveriam tratar os projetos de lei, promoveram leituras de textos jornalísticos e vídeos de reportagens que mostravam problemas enfrentados em todo país, objetivando que os estudantes refletissem sobre os problemas tanto nos espaços em que vivem como os de níveis estaduais e nacionais, desenvolvendo o sentimento de alteridade em relação à sociedade brasileira.

A escrita dos projetos de lei teve inicio com o preenchimento de um questionário disponibilizado no portal, que auxiliou na organização de ideias com mais segurança na redação das propostas. A escrita dos artigos de lei, seguidos da justificativa do projeto, resultou o enriquecimento dos alunos em termos críticos e reflexivos sobre seu meio e seu papel social, bem como no aprimoramento da competência argumentativa. Também houve avanços na articulação de ideias entre textos. Tiveram consciência da importância da apropriação da linguagem para o exercício da cidadania ao se investirem na função de deputados federais, percebendo as implicações de seu uso na elaboração de uma lei.

Os projetos de lei elaborados foram inscritos no concurso Câmara Mirim 2015, estando hoje disponibilizados para consulta no portal *Plenarinho: o jeito criança de ser cidadão*, que é o canal de comunicação da Câmara dos Deputados criado para jovens que buscam saber mais sobre política, democracia e cidadania.

Elias Schimmephenning e Thuanne Jahnke com o projeto "Jornal Escolar: um aliado na construção de leitores e escritores" utilizou o suporte jornal como motivador, integrador e mobilizador dos alunos nas aulas de língua portuguesa. Promoveram a formação de leitores e escritores mais críticos e conscientes, na medida em que os coloca em contato com gêneros literários e jornalísticos diversos.

O projeto "Jornal Escolar: um aliado na construção de leitores e escritores" foi aplicado na disciplina de língua Portuguesa, em uma turma de 7° ano matutino. A metodologia do projeto apresenta quatro etapas que contemplam, aulas didáticas de leitura e reflexão, trabalho com os gêneros textuais, produção e reescrita de texto. Como resultados é possível perceber avanços, no entendimento dos alunos, acerca da identificação, compreensão e estruturação de gêneros textuais diversos e, sobretudo, na formação de leitores e escritores, críticos e conscientes.

A ideia era de construir conjuntamente com os alunos, práticas de leitura, reflexão e produção de gêneros textuais diversos, a fim de oportunizar aos aprendizes, a ampliação de suas

habilidades e competências na leitura e na escrita de forma funcional e autônoma. Marcuschi (2008) defende que a língua como uma atividade sociointerativa desenvolve-se em contextos comunicativos historicamente situados, e vê os gêneros textuais como materializações dessas situações comunicativas. Nesse sentido, a elaboração coletiva de um jornal estudantil, pode servir de instrumento mobilizador no processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista seu caráter integralizador, seu valor social e sua importância para prática cidadã na medida em que sua construção motiva os alunos no exercício da leitura e da produção de textos dos mais variados gêneros.

Esse projeto iniciou com planos de aulas sobre os gêneros textuais, escolhidos conjuntamente com os alunos, que foram selecionados para compor o jornal, quais sejam, a poesia, o conto, a fábula, a crônica, a charge, a história em quadrinho, a propaganda, a notícia, a reportagem, a entrevista, a carta do leitor, o passatempo e o editorial. Nesse momento os bolsistas apresentaram as características e função de cada gênero enfocando suas estruturas e o local no jornal e os estudantes produziram textos em todos os gêneros tratados.

Após o trabalho com os gêneros, teve inicio a segunda etapa que constava em nomear o jornal e dividir as funções como: fotógrafo, editor, digitalizador, repórter, que foram distribuídas entre os alunos. Para que os estudantes tivessem uma visão mais clara desse suporte, foi promovida uma visita à redação de um jornal local e assim tiveram contato direto com o processo de confecção, bem como ouviram uma palestra do proprietário sobre edição, produção e distribuição do semanário.

Através da análise das produções iniciais dos alunos, os bolsistas perceberam as afinidades e potencialidades de cada um. Assim, o desempenho apresentado pelos estudantes em cada um dos gêneros possibilitou a formação de grupos de trabalho que seriam responsáveis para a escrita do jornal. As produções, para a publicação da primeira edição, estão sendo apresentados e debatidos entre eles para que possam conhecer e opinar no texto dos colegas. Depois dessa etapa serão revisados e retornaram para reescrita ou reescritas. Projeta-se para a quarta e última etapa do projeto, a divulgação, publicação e distribuição do jornal na comunidade escolar, para tanto serão utilizados dois suportes, o suporte jornal, base de todo projeto, e ainda o suporte mural sendo este, utilizado como uma edição aberta na escola.

Apesar de o trabalho estar sendo desenvolvido, já é possível averiguar avanço no entendimento dos alunos em relação à identificação, compreensão e estruturação de diversos gêneros. É nítida a melhora da redação e as escritas estão mais arrojadas e estruturalmente adequadas. Ademais, o contato dos alunos, com gêneros ligados principalmente a esfera literária e jornalística, tem trazido ao cotidiano da sala de aula, a discussão de temáticas, cuja difusão se faz premente ao desenvolvimento pleno de novos escritores e leitores críticos e autônomos, alvo principal do projeto.

As alunas Virgínia Caetano e Hohanne da Silva Vilela utilizaram a violência como tema transversal para atividades leitura e para refletir a cerca dos discursos produzidos socialmente sobre essa temática. O projeto teve a duração de um semestre e foi organizado a partir de atividades individuais, que exploraram diversos gêneros discursivos e materialidades linguísticas. Essas atividades se inter-relacionavam por meio da unidade temática e foi aplicada a uma turma regular do 7º ano do Ensino Fundamental, no período de um semestre. O projeto organizado em cinco eixos: racismo, homofobia, intolerância religiosa, bullying e violência doméstica, ocorre juntamente às aulas de Língua Portuguesa e visa promover a leitura embasada em teorias interacionistas e sociodiscursivas.

Tendo como base os descritores da Prova Brasil, as bolsistas construíram um instrumento de avaliação para identificar qual o nível de leitura dos alunos e reconhecer algumas de suas potencialidades e deficiências. A partir do resultado da avaliação, percebemos que os alunos não possuíam dificuldades no processo de decodificação e conseguiam interpretar e estabelecer diferentes relações de sentido frente aos textos lidos. Contudo, eles mostraram uma resistência muito grande em se posicionar e muita dificuldade em reconhecer argumentos que sustentavam os discursos. Juntando o resultado da avaliação, as observações realizadas antes do planejamento das aulas, na qual os alunos proferiram discursos de intolerância às diferenças raciais, sociais, de gênero, religiosas, etc. e respaldadas pelo Projeto Político Pedagógico da escola que incentiva a inserção de temas transversais aos conteúdos programáticos das disciplinas, as universitárias decidiram organizar o planejamento em torno da temática "violência".

Primeiro planejaram aulas que objetivavam introduzir o tema e reconhecer os conhecimentos, opiniões e conceitos prévios dos alunos sobre o assunto. Na medida em que os estudantes ampliavam as leituras, foram inseridos tópicos transversais para discussão. Ao longo do projeto foram discutidos cinco tópicos relacionados à temática da violência: racismo, homofobia, intolerância religiosa, bullying e violência doméstica. Para dar base as discussões foram utilizados gêneros de diferentes esferas (literários, midiáticos, etc.) e diferentes materialidades linguísticas (verbal, imagético, audiovisual). Juntamente com o processo de leitura e discussões foram solicitados registros escritos das interpretações.

A partir da correção desses textos percebemos outra dificuldade dos alunos, eles possuíam uma grande deficiência em relação à escrita. Assim, as bolsistas abriram espaço nas aulas para trabalhar a produção textual. Contudo, o objetivo não era trabalhar os aspectos formais da escrita e sim a capacidade dos alunos em organizar o pensamento e construir argumentos para defender seus pontos de vista.

No decorrer do projeto percebemos um salto em relação à forma como os alunos encaravam o tema e os diferentes posicionamentos que foram surgindo e se modificando ao longo das discussões. Num primeiro momento os alunos se limitavam a reproduzir discursos e não se

colocavam no lugar de autores, mas ao longo das atividades isso mudou e cada vez mais eles foram se sentindo confortáveis e capazes de produzir seu próprio discurso.

O problema mais alarmante, relatado pelas bolsistas, durante o trabalho com a turma foi o registro escrito das leituras. Grande parte dos alunos apresentou muita dificuldade na transposição da fala para a escrita. Por não terem domínio suficiente da linguagem para organizar o pensamento, eles não conseguiam estruturar um texto de forma coerente. Comparando os textos produzidos no inicio do projeto com os últimos registros feitos pelos alunos nota-se uma grande melhora na estruturação dos discursos, na fluidez dos textos e na organização das ideias.

Quanto às relações ideológicas, o tema violência como racismo e homofobia, por exemplo, comprova o quão necessário é criar espaços de discussão sobre esses assuntos. Os jovens, em maioria, reproduzem discursos racistas, homofóbicos e intolerantes com muita frequência e a escola, embora se apresente como formadora de cidadãos críticos, não oportuniza espaços para que se reflita e se repense esses discursos tão comuns e ao mesmo tempo tão prejudiciais para a constituição da nossa sociedade.

É possível notar um avanço considerável ao longo do projeto na maneira como os alunos se posicionavam diante da temática, na capacidade de ler diferentes gêneros e reconhecer diferentes efeitos de sentidos, ou seja, uma postura crítica frente aos discursos produzidos. Ao longo das atividades foram discutidos vários gêneros discursivos e diferentes materialidades linguísticas, objetivando, assim, promover práticas de leitura que contribuíssem na formação cidadã dos sujeitos envolvidos e os fizessem refletir sobre os diferentes discursos que circulam na sociedade sobre os temas tratados, discursos estes que são formadores do nosso próprio discurso. Os alunos se colocaram como produtores críticos de discursos.

## 4 CONCLUSÃO

De acordo com os objetivos proposto pelo PIBID Língua Portuguesa neste artigo, entendemos que o professor é aquele que compartilha conhecimento com os alunos e orienta para que eles construam suas estratégias e desenvolvam seus interesses. Cada bolsista construiu sua proposta, mas partiu do conhecimento da escola, das dificuldades dos estudantes, dos estudos dos documentos e das teorias.

O Plenarinho, a construção do jornal ou a violência são produtos que procuram o desenvolvimento da leitura e da escrita e promovem ao estudante universitário a reflexão sobre a linguagem, sobre a cidadania, sobre ética, ou seja, amplia o desenvolvimento psicológico do aluno, que pode conhecer o meio em que futuramente estará inserido e desenvolver atividades nas quais há uma transformação da realidade. Os estudantes da escola, por sua vez, aprendem e constroem estratégias de leitura e escrita, de compreensão e interpretação para o seu amadurecimento e sua autonomia. Daí a preocupação com a construção do sentido do texto, com os procedimentos

envolvidos nessa construção, com as estratégias acionadas no processo de leitura e, principalmente, com a necessidade do professor assumir uma nova postura nas aulas de língua Portuguesa.

Para que os resultados esperados acontecessem foi preciso haver espaços dentro da escola para desenvolver as propostas, dedicação dos estudantes, da supervisora para acreditarem na proposta enfim, esse trabalho é resultado de um processo coletivo em que cada agente é protagonista, mas também coadjuvante.

REFERÊNCIA


BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____ . (V. N. Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1988.

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

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2005.

**____** .. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2011.

SCHOFFEN, J. R. **Os gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. OLIVEIRA, Maria Regina. **Letramento (s) de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas.** Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/. Acesso em: 13 de abril de 2014.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

VOVIO, Claudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

# O PROCESSAMENTO DA LEITURA EM INDIVÍDUOS AFÁSICOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Sabrine Amaral Martins (PUCRS)[137]

.

## INTRODUÇÃO

As doenças cerebrovasculares estão incluídas nas causas prevalecentes de internações hospitalares no Brasil, impactando sob a saúde pública. O Acidente Vascular Encefálico (AVE) ou "derrame", como é popularmente conhecido, é derivado de uma obstrução ou de uma ruptura de um vaso sanguíneo responsável por nutrir parte de um hemisfério cerebral (KANDEL, SCHWARTZ, JESSEL, 2000, p. 47-48), dando início à uma falta de oxigenação ou uma hemorragia naquele local.O AVE, também tido como acidente vascular cerebral - AVC, de acordo com estatísticas, é a segunda razão da morte em adultos no Brasil, sendo que distúrbios de linguagem ocorrem em 25% dos casos aproximadamente (ORTIZ, 2010). Um exemplo de distúrbio é a afasia, descrita como uma diminuição e uma disfunção da linguagem que se manifestam com graus variados de comprometimento tanto na modalidade expressiva (fala ou escrita), quanto na receptiva (leitura e compreensão oral), gerando um acometimento significativo na vida social e profissional dos indivíduos (ORTIZ, 2010). Como esse distúrbio compromete de forma expressiva a qualidade de vida dos indivíduos, é importante atentar para fatores que podem influenciar no aumento dessa qualidade, como a leitura. Com esse aparato em vista, o presente trabalho pretende apresentar dados de uma revisão sistemática de pesquisas sobre o processamento da leitura na afasia. Uma pesquisa bibliográfica foi realizada nas bases de dados Lilacs, ScienceDirect, Scopus, Web of Science e PubMed. A presente revisão justifica-se por contribuir para um maior aprofundamento no tema, com o intuito também de mais amplamente disseminar estudos em afasia no Brasil, onde este tópico precisa ser alvo de maior investigação.

## 1 AFASIA E LEITURA

### 1.1 Definição de afasia

A afasia pode ser caracterizada como uma alteração no conteúdo, na forma e no uso da linguagem e de seus processos cognitivos subjacentes, tais como percepção e memória. Atualmente, ela é classificada em fluente e não fluente. A afasia fluente (também chamada de "receptiva" ou "sensória") refere-se ao input ou recepção da linguagem, seguida de dificuldades de compreensão, mas com output linguístico praticamente sem esforço. Entre seus tipos estão: Afasia de Wernicke,

[137] Bolsista CAPES de Doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: Sabrine.martins@acad.pucrs.br. Este artigo refere-se ao pôster apresentado no 5ºSENALLP, na Universidade Federal do Rio Grande, em Rio Grande, no Rio Grande do Sul.

Sensória Transcortical, de Condução e Anômica. A afasia fluente é marcada por uma taxa normal de discurso desprovido de hesitações ou pausas, porém um discurso de muito difícil entendimento. No caso da Afasia de Wernicke[138], em particular, há um excesso de discurso fluente e espontâneo, de estruturas sintáticas longas e complexas com velocidade, articulação e entonação normais, no entanto, trata-se de um discurso completamente sem sentido e repleto de parafasias[139], neologismos, pseudopalavras, hesitações, circunlóquios, problemas para encontrar palavras e dificuldade em fazer repetições de palavras e/ou frases (AKBARI, 2014). Já nas afasias não fluentes acontece uma fala e uma escrita truncada, centrada em palavras de conteúdo em detrimento das funcionais, acompanhada eventualmente de problemas no nível morfológico, geralmente identificado pela falta de conjugação verbal ou por problemas nas flexões de substantivos e escolhas de determinantes.

De acordo com Akbari (2014), na afasia, todas as atribuições do sistema linguístico podem ser afetadas, em níveis de acometimento distintos. Em alguns casos, pode haver o comprometimento de certos componentes ou modalidades da língua ou de todos os níveis linguísticos, incluindo a fonologia, o léxico, a morfologia, a sintaxe e a semântica e também o discurso. O déficit de compreensão é uma das habilidades que podem ser prejudicadas com a ocorrência da afasia. Tanto a compreensão leitora quanto a compreensão auditiva[140] podem ser afetadas. Ortiz (2010) aponta que, nos diferentes tipos de afasias, a compreensão pode estar danificada em níveis distintos tal qual a produção oral. Nas afasias não fluentes, de Broca e de condução, por exemplo, há dificuldade em compreender frases complexas, textos e elementos gramaticais. Já nas fluentes, como a de Wernicke e a transcortical sensorial, há déficits de compreensão auditiva e leitora, sendo que esta última pode estar tão comprometida quanto a auditiva. Há muito o que ser investigado sobre a leitura na afasia. Moineau (2005) aponta que, apesar de haver muitas evidências empíricas sobre os prejuízos advindos da afasia, as suas definições e caracterizações de seus subtipos continuam bastante modulares. Todavia, há dados em abundância sugerindo que esses déficits podem estar em um *continuum*, tanto das habilidades menos para as mais prejudicadas, quanto dos componentes linguísticos indissociáveis de outros construtos cognitivos como atenção e memória de trabalho. Muito do que é sugerido por Moineau et al (2005) foi encontrado na presente revisão.

[138] Também conhecida como paragramatismo por envolver a omissão ou substituição assistemática de afixos morfológicos que alteram o significado de uma proposição, possivelmente ao ponto de torná-la incoerente (AKBARI, 2014).
[139] Substituições e omissões de palavras e fonemas.
[140] Neste trabalho adota-se a nomenclatura compreensão leitora e compreensão auditiva, embora haja outras denominações para essas habilidades, como: compreensão de texto, escrita e gráfica equivalendo à compreensão leitora, ou compreensão oral equivalendo à auditiva.

## 1.2 A leitura na afasia

Normalmente as investigações que abordam a leitura atentam para com o processamento das palavras e das frases na afasia. O estudo de Purdy e Newman (2011) compara a performance de indivíduos com afasia fluente e não fluente em dezenove subtestes da bateria *Psycholinguistic Assesments of Language Processing in Aphasia* (PALPA, de Kay, Lesser e Coltheart, 1992). Os pacientes que possuem afasia não fluente foram bem-sucedidos nas tarefas de decisão auditiva e lexical, mas não nas tarefas fonológicas; ou seja, os participantes com afasias fluentes demostraram prejuízos nas tarefas lexicais e tiveram escores variados nas tarefas de leitura de palavras e não-palavras. Já a pesquisa de Kim e Bolger (2012) investigou o efeito do contexto semântico no rastreamento ocular em afásicos e controles durante a leitura de frases. Os movimentos oculares dos afásicos diferiram significativamente em relação ao dos controles, os quais foram mais eficientes quando liam frases mais contextualizadas. Além disso, foi observado que o processamento *top-down* facilitou a leitura. Ainda, o estudo de McNeil e colegas (2015) comparou as compreensões leitora e auditiva de afásicos com as de controles no *Revised Token Test* (RTT, de McNeil e Prescott, 1978). Eles trabalharam nos níveis da palavra e da sentença. Concluiu-se que as diferenças intermodalidades foram pequenas e sensíveis aos prejuízos advindos da afasia.

## 1.3 As características da leitura afásica

As limitações provenientes do transtorno podem ser tão sérias a ponto de deixar a comunicação com o afásico muito dificultosa. A afasia pode afetar a habilidade de lembrar nomes de objetos, a habilidade de organizar as palavras nas frases ou a habilidade de leitura. Normalmente, vários aspectos da comunicação são fragilizados. Sabe-se que todos os tipos e níveis de afasia têm problemas de leitura. Ao passo que alguém com anomia – dificuldade de nomeação de objetos - pode ter danos na leitura de livros, a pessoa com afasia severa pode apenas reconhecer algumas palavras. Dentre os prejuízos mais comuns na leitura podem estar: problemas em entender substantivos ou palavras de conteúdo e função, reconhecer palavras soltas, ler um jornal e selecionar palavras, entender mapas, sinais de trânsito. Há ainda problemas em identificar as categorias dos objetos, por exemplo, onde encontrar determinado produto no supermercado. Ainda, os problemas na leitura de narrativa seguem do nível mais superficial até o mais profundo. Os afásicos têm dificuldade em memorizar fatos de uma narrativa após a leitura de um parágrafo, da mesma forma, têm problemas na abstração e interpretação daquelas muito longas, além de dificuldade de leitura em voz alta, nomeação das letras do alfabeto e resumo. Enfim, muitos são os déficits observados nesse distúrbio. A seguir, os artigos sobre esses problemas com suas principais contribuições.

## 2 MÉTODO

Esta pesquisa bibliográfica pretende apresentar dados de uma revisão sistemática de pesquisas sobre o processamento da leitura na afasia. Foi realizada uma investigação nas bases de dados Lilacs, ScienceDirect, Scopus, Web of Science e PubMed. Foram utilizados 23 artigos, datados de 2005 a 2015, publicados em português ou inglês, a partir dos indexadores <afasia>, <afásico> <leitura>, <compreensão leitora>. As palavras indexadoras podem aparecer nos títulos dos artigos ou no corpo do resumo ou *abstract*. São analisados apenas artigos que tratam de lesões circunscritas ao hemisfério esquerdo. Ao todo, após observados critérios de exclusão, foram selecionados 14 artigos.

Na base de dados LILACS, foram achados mais de 2000 textos tratando de afasia, Ao aplicar os filtros, restringindo o período temporal, excluindo as revisões, teses e outras publicações que não fossem artigos, foram encontrados 526 textos. A partir de uma leitura detalhada dos títulos e resumos, pode-se selecionar 06 textos. Mediante uma leitura mais aprofundada deles, apenas 02 artigos mostraram ser relevantes para a presente revisão.

Na base de dados ScienceDirect, foram achadas 12.233 referências. A partir dos filtros disponibilizados na própria base de dados como o de período temporal, tipo de texto e assunto, chegou-se a um montante de 317 textos. A partir de uma leitura detalhada dos títulos e resumos, pode-se selecionar 03 pesquisas interessantes para esta revisão. Destaca-se que muitos dos artigos encontrados relatavam sobre afasia bilíngue, fator descartado nos filtros.

No SCOPUS, a base localizou 488 textos sobre afasia. Nos resultados, o sistema identificou 445 como artigos que possuíam os indexadores <afasia>, <afásico> <leitura>, <compreensão leitora> no título, resumo ou corpo do texto. Portanto, foi necessária uma leitura desses títulos e resumos para a seleção dos 03 restantes.

Na Web of Science, o filtro de línguas foi usado, visto que as opções eram em inglês e/ou coreano. Fora encontrados 493 textos sobre afasia, dentre os quais 02 eram sobre leitura e afasia. Tanto a Web of Science quanto a SCOPUS apresentaram inúmeros textos que já haviam sido citados pelas bases de dados pesquisadas anteriormente. Portanto, alguns dos textos fornecidos por estas bases não foram utilizados porque já constavam na pesquisa bibliográfica das outras.

Na PUBMED, resultaram 815 artigos. Todavia, somente um montante de 406 desses artigos eram do período especificado. A partir de uma leitura dos resumos, 04 textos foram selecionados e trabalhados. Segue abaixo, os resultados com uma tabela resumo dos textos.

## 3 RESULTADOS

Após uma leitura avaliativa dos 14 textos encontrados nas bases acima, fez-se necessário uma tabela resumo com objetivos e resultados dessas pesquisas. Destaca-se que dentre os artigos, apenas 02 tiveram suas pesquisas realizadas no Brasil. Os títulos dos artigos foram mantidos em seu

idioma original, visto que, em algumas bases não é possível localizá-los em língua portuguesa. Segue abaixo a tabela.

| Título | Autores | Ano | Objetivo | Resultado | F. |
|---|---|---|---|---|---|
| *Introdução da comunicação suplementar e alternativa na terapia com afásicos* | Juliana Ferreira Marcolino Galli, Jáima Pinheiro de Oliveira, Débora Deliberato | 2009 | Descrever o uso da comunicação suplementar e alternativa associada a outras modalidades de linguagem (escrita, gestos), a partir do relato de dois casos de afasia. | A comunicação suplementar e alternativa foi um apoio para a oralidade, leitura e escrita dos pacientes. | Lilacs |
| *Aplicação do teste M1-Alpha em sujeitos normais com baixa escolaridade: estudo piloto* | Karin Zazo Ortiz1 Flávia Pereira da Costa2 | 2011 | Verificar o desempenho de sujeitos normais com baixa escolaridade no teste M1-Alpha e obter parâmetros que possam ser utilizados na avaliação clínica de pacientes afásicos com baixa escolaridade. | A baixa escolaridade influencia o desempenho dos indivíduos nas tarefas de escrita copiada, ditado, leitura em voz alta e compreensão escrita. | Lilacs |
| *Stress assignament in aphasia: Word and non-word Reading and non-word repetition* | Elisa de Bree, Esther Janse, Anne Marie van de Zande | 2007 | Investigar a atribuição do acento tônico em afásicos na não-repetição de palavras e a não leitura de palavras. | Os erros dos pacientes sugerem que há um problema na retenção dos alvos que possuem irregularidades | Science Direct |
| *Oral reading and Writing in Broca´s aphasia: Implications for the common and Independent Lexicon theories* | Venu Balasubramanian, Maureen Costello | 2011 | Testar as previsões da Teoria do Léxico Independente em uma análise compreensiva da leitura oral e escrita de um afásico de Broca com dislexia profunda. | A leitura e a escrita do paciente foram influenciadas pela Teoria, no entanto, não existem teorias que abordem o efeito de demora nas substituições semânticas na escrita. Portanto, ainda é precoce assumir que a TLI pode ser evidenciada por este caso. | Science Direct |
| *A neurolinguistic analysis of neologisms in Reading* | E. Ontko, M. Gillespie, S. Bhatnagar, H.W. Buckingham | 2005 | O estudo de caso reporta os neologismos e perseverações em uma tarefa de leitura de um afásico de Wernicke. | Os neologismos somente acontecem na fala espontânea e pode ocorrer na leitura. Nesse caso, os neologismos ocorreram independente do prejuízo da sua compreensão auditiva. | Science Direct |
| *Profiling text comprehension impairments in aphasia* | Meteyard, L. Bruce, C., Edmundson, A., Oakhill, J. | 2015 | Avaliar o componente processual da leitura de textos em um pequeno grupo de afásicos que reportam dificuldades de leitura. | Além avaliar a memória de trabalho e a capacidade de realizar inferências, é imprescindível também investir em habilidades metacognitivas como estratégias de leitura, monitoramento para aprimorar a leitura dos afásicos. | SCOPUS |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Text comprehension in residual aphasia after basic-level linguistic recovery: a multiple case study* [141] | Chesneau, S.ab , Ska, B.ac | 2015 | Examinar a microestructura e a macroestructura e o modelo situacional na compreensão textual em 5 lesionados de HE que reportaram problemas de compreensão de discurso. | Os resultados indicaram que a compreensão textual é influenciada pelas características do texto, particularmente semânticas. Ainda, os resultados atentaram para a memória de curto-prazo e déficits de flexibilidade cognitiva. | SCOPUS |
| *Text level reading comprehension in aphasia: What do we know about therapy and what do we need to know?* | Webster, J., Morris, J., Connor, C., Horner, R., McCormac, C. Potts, A. | 2013 | Descrever uma série de estudos de caso, cada um investigando a efetividade da abordagem utilizada para a compreensão de parágrafos | Houve muita variação individual no que concerne o tipo de mudança percebida em relação à leitura e aos sentimentos em relação à leitura. Se faz necessário uma escolha consciente da terapia. | SCOPUS |
| *Evaluation of attention training and metacognitive facilitation to improve reading comprehension in aphasia.* | Lee JB, Moore Sohlberg M. Sung, Jee Eun; McNeil, Malcolm R.; Pratt, Sheila R.; et al. | 2013 | Investiga o impacto da atenção na compreensão leitora dos afásicos. | Intervenções que incluem treinamento da atenção podem aprimorar a performance dos participantes. | Web of Science |
| *Real-time processing in Reading sentence comprehension for normal adult individuals and persons with afasia* | Sung Je et al | 2011 | Investigar o nível da frase pela categoria de palavra adjetivo enquanto ela é lida por afásicos e controles | Os resultados são consistentes com a literatura. Pessoas com afasia possuem menos controle cognitivo do processamento dos recursos, por isso, demonstram mais prejuízo no processamento de frases do que os controles | Web of Science |
| *A multimodal mapping study of conduction aphasia in impaired repetititon and spared Reading aloud* | Tomasino B., Marin, D., D´Agostini, S., Medeossi, I.,Fabbro, F., Skrap, M., Luzzatti, C. | 2015 | Explora a neuroanatomia funcional da produção fonológica em um afásico de condução após cirurgia cerebral. | Há uma dissociação entre duas partes do fascículo arqueado, mostrando que este está envolvido na produção afásica. | PUBMED |
| *Evaluation of attention training and metacognitive facilitation to improve reading comprehension in aphasia.* | Lee JB, Moore Sohlberg M. | 2013 | Investiga o impacto da atenção na compreensão leitora dos afásicos. | Intervenções que incluem treinamento da atenção podem aprimorar a performance dos participantes. | PUBMED |
| *Reading and listening in people with aphasia: effects of syntactic complexity.* | DeDe G | 2013 | Comparar efeitos da complexidade sintática em frases escritas e faladas para afásicos. | Embora os efeitos sintáticos foram mais sentidos na leitura, os afásicos mostraram efeitos similares aos controles nas duas modalidades. | PUBMED |
| *Cognitive and neural mechanisms underlying reading and naming:* | Marsh EB, Hillis AE | 2005 | Estudo de caso com um paciente de alexia sem agrafia. | É sugerida a criação de um modelo das regiões neurais para diversos processos cognitivos que envolvem a | PUBMED |

[141] Este texto não trata de afasia especificamente. Ele foi incluído na amostragem porque aborda temas frequentes na pesquisa em afasia.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *evidence from letter-by-letter reading and optic aphasia.* | | | | leitura. | |

Tabela 1: Artigos utilizados na revisão com suas respectivas características

## 4 DISCUSSÃO

Na presente pesquisa bibliográfica, é importante salientar que diversas outras maneiras são possíveis para a realização desta pesquisa, por exemplo, mudar os indexadores, restringir ou ampliar as bases de dados, aumentar ou diminuir o número de idiomas dos artigos publicados, ampliar ou diminuir a faixa temporal, filtrar por local ou revista/jornal de publicação, enfatizar os diferentes métodos utilizados, procurar por produções de linguistas etc. Portanto, nosso intuito a partir dessa seleção de materiais é discutir a respeito do que foi encontrado.

De acordo com os resultados e conclusões apresentadas, pode-se redistribuir a discussão em categorias: terapia, produção oral, mapeamento neural, complexidade linguística da leitura, por último, mecanismos cognitivos. A categoria terapia inclui os textos que investigam, avaliam, validam algum tipo de bateria ou fazem uma discussão abrangente acerca dos procedimentos da terapia. A produção oral refere-se àquelas pesquisas que abordam a leitura em voz alta, por conseguinte, as dificuldades que subjazem a produção oral afásica. O mapeamento neural tem por objetivo categorizar aquelas investigações que almejam localizar funções/ descrever processos neurocerebrais na leitura. A complexidade linguística da leitura abarca todas aquelas pesquisas que trabalham com leitura silenciosa diretamente. Por fim, os mecanismos cognitivos são comumente abordados, em especial a memória de trabalho, curto prazo, atenção e funções executivas, pois parecem ficar limitados após a ocorrência do AVE.

### 4.1 Terapia

Os textos Introdução da comunicação suplementar e alternativa na terapia com afásicos, Aplicação do teste M1-Alpha em sujeitos normais com baixa escolaridade: estudo piloto e o artigo Text level reading comprehension in aphasia: What do we know about therapy and what do we need to know? discorrem sobre alternativas terapêuticas para afásicos. É interessante salientar que todos esses textos foram produzidos por fonoaudiólogos, portanto, muito do que é enfocado são novas diretrizes para o tratamento de reabilitação dos pacientes. Os estudiosos dessa área costumam atentar-se para técnicas de treinamento específico para cada dificuldade de cada paciente. Alguns destinam suas pesquisas a se tornarem manuais de aplicação, um exemplo é a primeira investigação. Ela almejava descrever o uso da comunicação suplementar como uma alternativa associada a outras modalidades de linguagem (escrita, gestos), a partir do relato de dois casos de afasia.

As autoras destacam as características dos casos de afasia. Na maioria dos casos, há manifestações associadas às afasias, tais como: comprometimentos visuais, auditivos, paralisias ou paresias de membros superiores e/ou inferiores, quadros de disartria e/ou apraxia, disfagia[142], problemas emocionais e sociais. As alterações na fala exigem, ainda, um diagnóstico diferencial entre disartria, dispraxia e distúrbios de fluência. Num estudo com 192 pacientes neurológicos, 70% eram afásicos, 6% com disartria e apraxia, 17% com alterações funcionais de comunicação e 7% eram normais. Portanto, essas definições são necessárias para a postura das fonoaudiólogas. Os resultados apontam que nesses casos, a comunicação suplementar e alternativa foi um apoio para a oralidade, leitura e escrita dos pacientes. É destacado que a implantação da comunicação suplementar deve ocorrer no diálogo e, ainda, ser um suporte para a escrita e a leitura. Além disso, os símbolos evidenciaram as dificuldades linguísticas dos pacientes, as quais estavam encobertas pela ausência da fala.

O texto Aplicação do teste M1-Alpha em sujeitos normais com baixa escolaridade: estudo piloto é interessante porque é de autoria de um dos maiores nomes dos estudos em afasia no Brasil, Karin Zazo. Ela é fonoaudióloga e almejou encontrar alguma variável dependente de escolaridade, fator que facilitaria os estudos no país, visto que aqui a maior parte da população no Atendimento Único de Saúde tem escolaridade baixa. A pesquisa verifica o desempenho de sujeitos normais com baixa escolaridade no teste M1-Alpha e obtém parâmetros que possam ser utilizados na avaliação clínica de pacientes afásicos com baixa escolaridade. O grupo de pesquisadores observou que a baixa escolaridade influencia o desempenho dos indivíduos nas tarefas de escrita copiada, ditado, leitura em voz alta e compreensão escrita. No entanto, como é um estudo piloto, há muito o que ser melhorado. Ele evidenciou a necessidade de revisão da pontuação do instrumento. Isso poderá originar melhora na avaliação quali-quantitativa quando houver a reutilização do teste.

O artigo Text level reading comprehension in aphasia: What do we know about therapy and what do we need to know? evidencia a compreensão leitora e a terapia. Enquanto há estudos investigando o tratamento da leitura de palavras soltas e um número limitado de estudos almejando a leitura de parágrafos e texto conectado, poucos investigam a efetividade de cada abordagem terapêutica para a leitura de parágrafos. Ele trata de uma crítica ao aceite das terapias passivamente. Através da análise de vários estudos de caso, eles sugerem que os resultados de todos os métodos devem ser levados em conta para a reutilização desses. É também importante avaliar a melhora do comportamento do paciente em relação à leitura, da leitura em si e de como o indivíduo se sente em relação à leitura. Esse tipo de estudo é importante em todas as áreas, porém ele não comentou sobre a importância da contribuição dos linguistas na confecção dessas abordagens. Hoje há uma maior dedicação por parte de estudiosos de outras áreas, que não de Letras e Linguística, na investigação

[142] Disartria: dificuldade na produção de fonemas; Apraxia: dificuldade na coordenação motora, atrapalhando movimentos coordenados como marcha e escrita; Disfagia: dificuldade na deglutição

dos fenômenos linguísticos atinentes à afasia, como fonoaudiólogos e neuropsicólogos. Assim, urge um olhar mais atento de linguistas, os quais, munidos de um aparato teórico aprofundado e abrangente, podem contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno, auxiliando também na questão da reabilitação da linguagem e consequente reintegração do sujeito aos seus grupos sociais e de trabalho.

## 4.2 Produção oral

A produção oral afásica ou a dificuldade que os afásicos têm em produzir oralmente é amplamente o sintoma mais visto e investigado na afasia. Entretanto, dentre os artigos pesquisados, nenhum trata da produção oral especificamente. Existe um fator prevalecente na produção oral que afeta as outras habilidades: a anomia. A anomia estigmatiza e frustra o paciente.

Sendo a anomia tão frequente entre os afásicos, os pacientes devem ser avaliados quanto à sua capacidade de nomear objetos. Tal avaliação informará sua acurácia na nomeação, o padrão de pontos fortes e fracos, os tipos de erros produzidos por eles e sua capacidade de responder às pistas fornecidas[143], permitindo formular hipóteses a partir do desempenho do paciente: quais efeitos têm aspectos como a frequência, a extensão das palavras, a familiaridade, a animacidade e a concretude sobre a acurácia na nomeação, sobre os tipos de erros cometidos ao executar tarefas e sobre a comparação do desempenho nas diferentes tarefas e modalidades (input visual ou auditivo).

Segundo Laine e Martin (2006), tanto pessoas saudáveis quanto afásicas cometem erros de ordem semântica e fonológica ao nomearem objetos. No entanto, a proporção de cada tipo de erro pode não ser a mesma para pessoas normais e afásicas. No caso da anomia, os erros produzidos são predominantemente semânticos ou configuram-se em substituições de palavras de natureza fonológica.

Dentre as manifestações da anomia de ordem semântica, pode haver comprometimentos semântico-sintáticos de categoria específica (*e.g.*, abstrato *vs.* concreto; animado *vs.* inanimado) ou de classe específica de palavras (*e.g.*, substantivos *vs.* verbos; palavras de função *vs.* palavras de conteúdo). Há ainda comprometimentos morfológicos (*e.g.*, palavras compostas; derivações; flexões) e déficits semânticos de categoria específica (*e.g.*, animal *vs.* vegetal *vs.* artefatos) na produção de palavras.

No caso da anomia fonológica, pode haver comprometimento no acesso ao output do sistema léxico-semântico, além da montagem desordenada de fonemas (parafasias), podendo aparecer durante a repetição de palavras, leitura oral ou nomeação de figuras. É difícil compreender os mecanismos por trás dos déficits na organização da sequência de fonemas. Tais déficits na produção de palavras em nível pós-lexical são classificados como desordens fonêmicas ou

[143] Na maioria das vezes, a terapia consiste em fornecer pistas fonológicas para facilitar a recuperação das palavras, principalmente no caso de anomia fonológica (VITALI *et al.*, 2007).

fonéticas. As desordens fonêmicas compreendem as substituições, adições, trocas e omissões de fonemas ou de combinações de fonemas presentes no output. Já as fonéticas compreendem os déficits de nível mais baixo no planejamento articulatório das sequências de som da fala que podem levar também a fonemas distorcidos. É o caso da apraxia da fala, que envolve uma variedade de anormalidades. Entre essas, estão a inconsistência nos movimentos articulatórios, a desaceleração da fala acompanhada de alongamento em segmentos e transições segmentares, padrões de tonicidade desviante, erros de vocalização e coarticulação reduzida (LAINE; MARTIN, 2006).

Especificamente em relação ao tratamento da anomia na afasia, uma vez que os casos "puros" de anomia específica são relativamente raros e os pacientes afásicos geralmente têm múltiplas deficiências que afetam simultaneamente vários subprocessos de nomeação e também outros aspectos da linguagem, cabe desenvolverem-se avaliações que permitam diagnosticar quais são de fato os comprometimentos linguísticos em cada paciente (LAINE; MARTIN, 2006).

Ao avaliar a anomia, características como idade, escolaridade, estado geral de saúde, nível de desempenho cognitivo pré-mórbido, histórico linguístico e cultural dos pacientes, bem como características das lesões em termos de localização e severidade devem.

### 4.3 Mapeamento neural

Muitos dos textos selecionados abordam uma perspectiva localizacionista, em que há uma tendência a tentar localizar as regiões ativadas de acordo com cada tarefa que o cérebro executa. Com todos os recursos de imageamento cerebral existentes atualmente, há que se considerar as regiões envolvidas na compreensão leitora de afásicos e de indivíduos saudáveis. É importante ainda verificar os locais preservados, considerando os corticais tanto quanto os subcorticais, uma vez que é sabido que, tanto áreas do córtex quanto da matéria branca são importantes no que tange ao processamento da linguagem. Os estudos mais clássicos sobre as áreas da linguagem no cérebro apontam que as mais importantes estão alocadas nos córtices frontal inferior (área de Broca) e temporal (área de Wernicke), com dominância do hemisfério esquerdo (DEHAENE, 2012, FERSTL, 2007). A literatura atual sugere que há outras áreas cerebrais que exercem função linguística, como é o caso dos feixes de fibras que conectam essas áreas. Elas estão ligadas através de duas vias: dorsal e ventral, as quais desempenham mais de uma função, por exemplo, a via dorsal está envolvida no processamento sintático, particularmente na complexidade das sentenças (FRIEDERICI, 2012, p.262). É possível separá-la em duas vias: uma que conecta o córtex temporal ao córtex pré-frontal através do córtex parietal inferior e partes do fascículo longitudinal superior e a outra que interliga o córtex temporal à área de Broca através do fascículo arqueado (FRIEDERICI, 2012, p.263). A via ventral também parece ser responsável por mais de uma função. Ela auxilia no mapeamento do som e do significado bem como no processamento sintático. Considerando a complexidade de regiões cerebrais envolvidas no processamento linguístico no

nível da compreensão leitora e auditiva, assim como na produção de linguagem, é possível afirmar que existe um processo dinâmico subjacente a essa atividade e que muitas de suas facetas ainda precisam ser investigadas.

## 4.4 Mecanismos cognitivos

Há uma tendência a avaliar a afasia juntamente com outros construtos cognitivos, como atenção, memória de trabalho e funções executivas em geral. As funções executivas são especialidades do lobo frontal, região que, coincidentemente, está localizada a área de Broca, responsável pela fala. As funções são processos cognitivos de controle e integração com objetivos de execução de tarefas específicas, precisando, de fato, dos subcomponentes desse sistema, como programação e planejamento de sequências, inibição de processos e informações concorrentes e monitoramento. As funções executivas envolvem ainda o planejamento das tarefas envolvidas para a realização de um objetivo, além de contarem com a coordenação de três funções cognitivas importantes: memória de trabalho, atenção e controle inibitório (KRISTENSEN, 2006).

O cérebro guarda bilhões de impressões, algumas fugazes, outras durante a vida inteira. Chamamos essas impressões de memória. É a memória que forma a personalidade do ser humano. Afinal, memória é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações (IZQUIERDO, 2002). É uma importante faculdade cognitiva que abrange o arquivo e a recuperação de experiências. É por causa dela que se retém parte do que se aprende. Aquela que retém informações por segundos é a memória de trabalho. Todavia, não existe uma única maquinaria cerebral que seja responsável pela formação, retenção e evocação das informações aprendidas. Existem várias redes neurais com milhões de interconexões que subjaz os processos de aprendizagem e que põem ser danificadas no AVC. Obviamente, os mecanismos utilizados pelos cérebros de todos os mamíferos são os mesmos, o que difere o ser humano dos demais é justamente a complexidade de suas memórias (IZQUIERDO, 2002). No entanto, como a memória é um sistema dinâmico, os eventos são passíveis de esquecimento, demonstrando que, em muitos casos, a retenção não é estável, por essa razão, os fonoaudiólogos apontam a queda na eficiência da memória de trabalho como uma limitação advinda da afasia.

A atenção é um construto multidimensional que se constitui de processos que focam, selecionam, dividem, mantém e inibem um comportamento (PARASURAMAN & DAVIES, 1984, citado por Rogers e Fisk, 2001). Como exemplo, quando uma pessoa se encontra em uma festa, tem-se o efeito coquetel. Há ruído, variedade de estímulos sensoriais, mas a pessoa é capaz de selecionar um pequeno conjunto de estímulos e manter-se atento a eles, direcionando sua atenção de acordo com sua preferência. Esse fato possibilita que o indivíduo converse com uma outra pessoa à medida que os demais estímulos ambientais estão ocorrendo e, em boa parte, sendo ignorados. Segundo estudiosos da área, quando os indivíduos envelhecem, a dificuldade em manter-se atentos

aumenta, bem como a facilidade de distração para informações irrelevantes, causando prejuízos no desempenho das funções executivas (BRUCKI, 2004; CABEZA, 2004). De fato, idosos queixam-se de que custam a lembrar-se de determinadas informações por causa dessa queda na atenção e porque ela também está intimamente relacionada à memória (NAHAS & XAVIER, 2006). Infelizmente, grande parte da literatura as trata como processos distintos. Os artigos lidos apontam o tratamento da atenção como uma estratégia para um aprimoramento das técnicas para tratamento da afasia.

O controle inibitório é aquele que suprime ou inibe a resposta automática quando um estímulo é oferecido. Ao lidar com tarefas que exijam formular um objetivo, principalmente se forem tarefas novas, planejamento e escolha entre as alternativas de comportamento para se alcançar o objetivo, comparar probabilidades de sucesso e eficiência são fatores em que o controle executivo é indispensável (RABBITT, 1996). Além disso, ele também é responsável por interromper uma resposta em curso, mesmo ela não sendo efetiva, fato que permite uma reavaliação da atitude usada. Por último, ele inibe as informações que estão em cooperação, permitindo o desempenho de uma delas. Indivíduos que sofreram AVE apresentam também problemas de controle. Portanto, uma vez tratadas as funções executivas no todo, maior é a possibilidade de reabilitação do paciente.

## 5 CONCLUSÕES

A partir da breve revisão pode-se concluir que ainda é indispensável o aumento das pesquisas no Brasil. É importante investigar em um contexto brasileiro, falantes da nossa língua, pouco escolarizados, juntamente com especialistas com formação aqui. Até agora, foi visto que há cada vez mais alternativas para ajudarem nas terapias e uma tendência a utilizar exames de neuroimagem para correlacionar áreas lesionadas e performances dos indivíduos. É imprescindível uma ciência que veja todas as facetas do distúrbio, a cognitiva, neuropsicológica, neurológica, fonoaudiológica, linguística e farmacológica. Para isso, é evidente que as mais diversas áreas precisam conversar mais sobre o tema.

## REFERÊNCIAS


AKBARI, M. A Multidimensional Review of Bilingual Aphasia as a Language Disorder. **Advances in Language and Literary Studies**, v. 5, n. 2, p. 73–86, 28 abr. 2014.

GERNSBACHER, M. A. **Language comprehension as structure building**. Oregon: Psychology Press, 1990.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Porto alegre: Penso, 2012.

FRIEDERICI, A. The cortical language circuit: from auditory perception to sentence comprehension. **Trends in Cognitive Sciences**, 2012 v 16, n 05. 262-268

GREEN, D**. Regulating the bilingual lexico-semantic system**. University College London, 1998

GREEN, J**. Neupsychological evaluation of the older adult**: a clinician´s guidebook. San Diego: Academic Press, 2000.

IZQUIERDO, I. **Memória. Artmed**. Porto Alegre, 2002.

KAY, J., LESSER, R., COLTHEART, M. **Psycholinguistic Assesments of Language Processing in Aphasia**. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd, 1992.
KIM, E., BOLGER, P., Examining the facilitative effect of semantic context on sentence Reading in aphasia using Eye-tracking. 2012. **Procedia Social and Behavioral Sciences** v 61, 58-59.
McNeil, M.R., PRATT, S.R., SZUMINSKY, N., SUNG, J.E., FOSSETT, T.R.D., FASSBINDER, W., LIM, K.Y. Reliability and validity of the computerized revised token test: comparison of reading and listening versions on persons with and without aphasia. 2015**. Journal of Speech, Language and Hearing Research.** Vol. 58, 311-324.
McNeil, M. R., PRESCOTT, T. E. **The revised token test**. Austin: PRO ED, 1978.
MOINEAU, S., DRONKERS, N., BATES, E. Exploring the processing continuum of single-word comprehension in aphasia. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, 2005 Vol. 48, 884-895.
MORATO, E. M. Neurolinguística. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (Org). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012, v. 2 p. 167-200.
ORTIZ, K.Z. Afasia. In: ORTIZ, K.Z. (Org.) **Distúrbios neurológicos adquiridos**. 2a ed. São Paulo: Manole, 2010.
PURDY, M, NEWMAN, D. Comparison of Reading performance in fluente and non-fluent aphasia. 2011. **Procedia Social and Behavioral Sciences** v 23, 80-81.
SANTOS, M. D., MAC-KAY, A.P.M.G., GAGLIARDI, R. J. **Study on language comprehension in aphasic subjects.** 2008 In: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4002651.pdf Acesso em 04/06/2015, às 14h.
SHALLICE, T**. From neuropsychology to mental structure**. New York: Cambridge University Press, 1988.
SPRINGER, L. Therapeutic approaches in aphasia rehabilitation. In: STEMMER, B.; WHITAKER, H.A. et al. **Handbook of neuroscience of language**. 1a. ed. Academic Press: 2008 pg. 397-406
SCHWARTZ, M. F. Patterns of speech production deficit within and across aphasia syndromes: Application of a psycholinguistic model. In M. Coltheart, G. Sartori, & R. Job (Eds.), **The cognitive neuropsychology of language**. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd, 1987. pp. 163–199
STEMMER, B.; WHITAKER, H.A. et al. **Handbook of neuroscience of language**. 1a. ed. Academic Press: 2008
SZELAG, E., LEWANDOWSKA, M., WOLAK, T., SENIOW, J., PONIATOWSKA, R., POPPEL, E., SZYMASZEK, A. Training in rapid auditory processing ameliorates auditory comprehension in aphasic patients: A randomized controlled pilot study. 2014. **Journal of Neurological Sciences**. v 338, 77-86.
ZIPSE, L., KEARNS, K., NICHOLAS, M., MARANTZ, A. A MEG investigation of single-word auditory comprehension in aphasia. 2011. **Journal of Speech, Language and Hearing Research.** Vol. 54, 1577-1596.

# O SUJEITO DA CIÊNCIA:
# APONTAMENTOS ACERCA DAS NOÇÕES DE DISCURSO, CIÊNCIA E IDEOLOGIA

Kelly Fernanda Guasso da Silva (UFSM)[144]

## PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Pensando na especificidade do discurso produzido enquanto ciência e, portanto, relacionado e direcionado à circulação do conhecimento, consideramos o sujeito que desse lugar emerge, assume a posição-sujeito e inevitavelmente deixa ver o seu assujeitamento à língua, ao discurso, à teoria e à norma. Apresentamos alguns apontamentos iniciais de nossas reflexões com o objetivo de produzir sentidos sobre noções que ainda estão sendo delineadas por nós, que são elas: *sujeito* da ciência; discurso *do* sujeito da ciência; discurso *sobre* sujeito da ciência; *discurso* da ciência e discurso de *divulgação científica*. Também pretendemos mobilizar os efeitos de completude e de unidade dos sujeitos e dos sentidos que estão em jogo no(s) discurso(s) em questão. A produção do conhecimento linguístico abarca o nosso objetivo de pesquisa enquanto possibilidade de apresentar e discutir a constituição da categoria do sujeito, nesse âmbito, consideramos não só a historicidade que permeia o saber sobre discurso e sujeito, mas também outros elementos constitutivos da exterioridade, tais como a ideologia e as condições de produção dos discursos.

Michel Pêcheux (2009)[145], na obra **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**, explicita noções que se fazem recorrentes na discussão de sua teoria, sendo um de seus motes o funcionamento do discurso como materialidade da ideologia, bem como a noção de que a materialidade do discurso é a língua; já que é por meio da língua que se apreende o discurso, e é através do discurso que se manifesta a ideologia. A relação língua-discurso-ideologia, portanto, se faz essencial quando mobilizamos a categoria de sujeito e a sua constituição.

Nesta análise, nos propomos a apontar um possível percurso do discurso sobre a produção do conhecimento, compreendendo, a partir das noções propostas pela História das Ideias Linguísticas, que o conceito de historicidade se faz essencial ao processo de constituição dos sentidos, na medida em que "compreender a temporalidade significa atentar para as diferentes temporalidades inscritas no discurso, mostrando as relações entre elas e os efeitos de sentido que aí se produzem" (NUNES, 2005, p. 4). Para tanto, em um primeiro momento de reflexão, apresentamos o que dispõem a Associação Brasileira de Normas Técnicas e o periódico *Gragoatá* (Revista da Universidade Federal Fluminense) no que se refere à norma para apresentação de resumos/ Diretrizes para autores. Em um segundo momento, propomos uma análise inicial de um

[144] kellyguasso@gmail.comMestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM). Trabalho desenvolvido sob orientação da Profa. Dr. Verli Petri.
[145] O ano de publicação da primeira edição em francês é 1975.

resumo publicado no periódico supracitado, a fim de explicitar a relação do sujeito com o seu discurso, bem como com o que se estabelece enquanto teoria e norma.

## 1 UM POUCO SOBRE NORMAS: ABNT/NBR 6028 E AS NORMAS INTERNAS DO PERIÓDICO *GRAGOATÁ* (UFF)

A ABNT é a Associação Brasileira de Normas Técnicas. Fundada em 28 de setembro de 1940, ela permeia o fazer acadêmico nacional desde então, ditando normas para que cada trabalho insira-se em um padrão de apresentação. Na especificidade das normas para apresentação de trabalhos acadêmicos, a Norma Brasileira (NBR) mais antiga a que temos acesso é a que versa acerca da "Revisão de originais e provas" (NBR 6025:1980), criada em 1980 e atualizada em 2001 e 2002. Já a norma para "Resumo – Apresentação" (NBR 6028:1990) foi criada em 1990 e atualizada em 2003. Versando acerca da organização das palavras no espaço da folha, percebemos que suas orientações vão muito além disso, pois a apresentação de um discurso também é capaz de produzir sentidos, já que é uma forma de assujeitar o sujeito.

Produto de análises elaboradas por Comissões Brasileiras de Estudo, organizadas pelo Fórum Nacional de Normalização, a ABNT dispõe desde normas para margens, tamanho/estilo de fonte, espaçamento, paginação, numeração progressiva; até as especificidades de Resumo, Sumário, Apresentação, Referências, Citações, entre outros. Nos mais diversos vieses, a ABNT não se destina somente a orientações e normalização/normatização de trabalhos acadêmicos, mas também a outras áreas do saber, como por exemplo: ABNT/NBR 11003 (Tintas — Determinação da aderência); ABNT/NBR 9833 (Concreto fresco – Determinação da massa específica, do rendimento e do teor de ar pelo método gravimétrico); ABNT/NBR 13715-2 (Estruturas oceânicas - Amarras - Parte 2: Requisitos e métodos de ensaio).

Para este trabalho, se fez necessário delimitarmos um recorte: o Resumo. Para tanto, nossa atenção se volta para as características que a ABNT/NBR 6028 dispõe:

**3 Regras gerais de apresentação**
Os resumos devem ser apresentados conforme 3.1 a 3.3.
**3.1** O resumo deve ressaltar o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do documento. A ordem e a extensão destes itens dependem do tipo de resumo (informativo ou indicativo) e do tratamento que cada item recebe no documento original.
**3.2** O resumo deve ser precedido da referência do documento, com exceção do resumo inserido no próprio documento.
**3.3** O resumo deve ser composto de uma sequência de frases concisas, afirmativas e não de enumeração de tópicos.
Recomenda-se o uso de parágrafo único.
**3.3.1** A primeira frase deve ser significativa, explicando o tema principal do documento. A seguir, deve-se indicar a informação sobre a categoria do tratamento (memória, estudo de caso, análise da situação etc.).
**3.3.2** Deve-se usar o verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular.
**3.3.3** As palavras-chave devem figurar logo abaixo do resumo, antecedidas da expressão Palavras-chave:, separadas entre si por ponto e finalizadas também por ponto.
**3.3.4** Devem-se evitar:
a) símbolos e contrações que não sejam de uso corrente;
b) fórmulas, equações, diagramas etc., que não sejam absolutamente necessários; quando seu emprego for imprescindível, defini-los na primeira vez que aparecerem.
**3.3.5** Quanto a sua extensão os resumos devem ter:
a) de 150 a 500 palavras os de trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e outros) e relatórios técnico-científicos;
b) de 100 a 250 palavras os de artigos de periódicos;
c) de 50 a 100 palavras os destinados a indicações breves.

A *Gragoatá* é uma Revista do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense e divulga artigos inéditos, de tradução de artigos e de resenhas de obras que representem contribuições relevantes tanto para reflexão teórica mais ampla quanto para a análise de questões, procedimentos e métodos específicos nas áreas de Linguística, de Literatura e afins. Se considerarmos as indicações da *Gragoatá* específicas para resumos, nas *Diretrizes para autores*, temos:

Os textos deverão ser acompanhados de resumo em português e abstract, em inglês que não ultrapasse 250 palavras, bem como de 3 a 5 palavras-chave também em português e em inglês.

Fonte: <http://www.uff.br/revistagragoata/ojs/index.php/gragoata/about/submissions#online Submissions>. Acesso em: 15 abr. 2015.

A partir do exposto, nosso objetivo é perceber aquilo que se distancia, bem como aquilo que se aproxima nas normas em destaque. A partir das regularidades que se apresentam, nos questionamos: Até que ponto a ABNT, com normas nacionais, mesmo sem ser explicitamente citada, atravessa as normas internas de um periódico? O que ressoa, o que se repete e o que diverge?

Fazendo um batimento entre o que consta da ABNT/NBR 6028 e das *Diretrizes para autores*, na *Gragoatá*, para o Resumo em sua especificidade, temos que: a revista preocupa-se com a(s) língua(s) em que deve ser apresentado, a extensão e as palavras-chave. Podemos identificar que

o limite de 250 palavras é igual para a ABNT e a *Gragoatá* e que a NBR 6028 não versa sobre a escrita em língua estrangeira e, ainda que verse acerca de palavras-chave, a NBR não delimita o máximo de 5 palavras.

Refletimos sobre a questão de o periódico em análise não explicitar a ABNT como modelo de norma a ser seguido, ao mesmo tempo em que, em ambiente acadêmico, essa é a referência indicada para a elaboração de trabalhos acadêmicos, junto com as normas da instituição (se houver). No que se refere à normatividade, portanto, entendemos que: se a revista não explicita o seu embasamento, ao menos o sujeito produtor do resumo, atravessado por suas condições de produção, pela memória e pela ideologia institucional (acadêmica) em que está inserido deve apresentar em seu discurso ressonâncias desse saber.

## 2 SOBRE FORMA-SUJEITO, POSIÇÃO-SUJEITO E TOMADA DE POSIÇÃO

Ao considerar a categoria de sujeito, sobretudo aquela problematizada na Análise de Discurso de linha francesa, compreendemos a forma-sujeito, ou seja, nem o sujeito biológico nem o psicológico, mas o indivíduo social resultado de processos institucionais de individualização. De acordo com Orlandi (2010, p. 18), "a forma-sujeito, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo agente das práticas sociais". A partir da forma-sujeito, apreende-se a categoria de sujeito e, por sua vez, a sua tomada de posição – posição-sujeito –, sendo que: "falar em posição-sujeito é necessariamente falar em possíveis desdobramentos que a forma-sujeito pode ter no interior de uma FD [formação discursiva]" (PETRI, 2004, p. 46). Desse modo, portanto, propomos a diferenciação entre o sujeito empírico e aquele resultado dos processos político-sociais, pois é somente este último que pode figurar no espaço discursivo.

De acordo com Pêcheux (2009, p. 175), "o próprio dos conhecimentos (empíricos, descritivos etc.) que precedem o corte em um campo epistemológico dado é que eles permanecem inscritos na forma-sujeito, isto é, que eles existem sob a forma de um sentido evidente para os sujeitos". A partir de tal afirmação, compreendemos que a forma-sujeito, por meio de uma tomada de posição no discurso, produz conhecimentos de acordo com as condições ideológicas de produção a que está assujeitada, bem como está constantemente mobilizando parafrasticamente o conhecimento através do interdiscurso intrincado nesse processo e, sendo assim, só produz o seu discurso porque tudo já foi dito antes, em outro lugar. As palavras de Althusser e Badiou (1979) também nos auxiliam a compreender tal questão:

> Sabemos que o conhecimento, que em seu sentido mais geral é o conhecimento científico, não nasce nem se desenvolve em um compartimento fechado, protegido por não se sabe qual milagre de todas as influências do meio ambiente. Entre essas influências estão as sociais e políticas que podem intervir diretamente na vida das ciências, comprometer gravemente o curso de seu desenvolvimento e até ameaçar sua existência. Mas existem influências menos visíveis, igualmente perniciosas e inclusive mais perigosas, pois passam despercebidas: são as influências ideológicas (ALTHUSSER; BADIOU, 1979, p. 53).

A questão de que a produção do conhecimento – discurso – científico não se dá em um compartimento fechado, mas que é, a todo o momento, atravessada pelas influências sociais e políticas não foge do fato de que ela é, em sua essência, ainda e sempre a produção de um discurso. Nesse viés, como um desdobramento ou uma possibilidade de discurso(s), é por meio de um "fio de discurso" que o discurso do sujeito da ciência está atrelado aos efeitos de unidade e de completude que um discurso pode/deve apresentar. Nesse âmbito, entendemos que não há discurso da ciência, mas o discurso do sujeito da ciência, "porque todo discurso é discurso de um sujeito" (PÊCHEUX, 2009, p. 182); e que há um fio de discurso que atravessa esse sujeito menos subjetivo e, portanto, menos objetivo que aquele sujeito idealizado pelo positivismo científico. A partir do exposto, entendemos a possibilidade de relacionar os discursos por meio de marcas discursivas, tais como a repetição; e/ou as próprias orientações dispostas na ABNT em suas orientações para a elaboração de Resumo (NBR 6028), para Citação direta/indireta (NBR 10520) e/ou Referências (NBR 6023).

Althusser e Badiou (1979), por sua vez, explicam que há singularidades entre o processo de produção do conhecimento enquanto ciência e o processo de produção dos discursos em geral, que são atravessados pela ideologia:

> [...] digamos que a ciência é a prática produtora de conhecimentos, cujos meios de produção são os *conceitos*; enquanto que a ideologia é um sistema de representações cuja função é prático social, e que se autonomeia dentro de um conjunto de noções. O resultado próprio da ciência – "resultado do conhecimento" – é obtido pela produção orientada de um objeto essencialmente distinto do objeto dado e distinto inclusive do objeto real. Em contrapartida a ideologia articula o *vivido*, isto é, não a relação real dos homens com suas condições de existência, mas sim "o modo pelo qual vivem os homens sua relação com suas condições de existência" (ALTHUSSER; BADIOU, 1979, p. 15, grifos do autor).

Henry (2013) nos auxilia a apreender essa discussão quando afirma que temos na ciência um discurso sem sujeito, porque uma ciência não deve exigir qualquer conhecimento sobre o sujeito que a produziu. Considerar o sujeito da ciência deve direcionar-nos, desse modo, à apreensão de que há uma forma-sujeito que, nesse processo, por uma tomada de posição, possibilita a relação entre sujeito e produção de conhecimento/ciência, pois: "se a ciência é um processo de *transformação*, a ideologia, quando o inconsciente se forma e se fixa nela, é um processo de *repetição*" (ALTHUSSER; BADIOU, 1979, p. 16, grifos dos autores).

## 3. AS FORMAS DE ASSUJEITAMENTO: LÍNGUA, DISCURSO, TEORIA E NORMA

Estamos compreendendo que o discurso do sujeito da ciência que é divulgado em periódicos acadêmicos apresenta algumas peculiaridades, sobretudo, pela necessidade de estar regulamentado por normas técnicas de escrita propostas pela ABNT/ NBR 6028 e pelo próprio periódico em que é publicado. A proposta de análise que apresentamos neste trabalho demanda um recorte que se justifica pelo nosso interesse por discursos produzidos por analistas de discurso e pela sua relação

com a norma, já que a normatização é um lugar de desconforto; é uma forma de assujeitar o sujeito. Orlandi (2012, p. 48) afirma que novas perspectivas vêm delineando-se na Análise de Discurso e que "mais do que a subjetividade são as formas históricas de assujeitamento que se impõem como questão". Nesse viés, sendo a escrita de divulgação científica uma forma à qual o sujeito está assujeitado – já que, para produzir ciência, ele precisa adequar-se à norma –, consideramos que se faz essencial refletir também acerca dessa especificidade do discurso.

O sujeito do discurso de divulgação científica, conforme vimos afirmando, ao mobilizar a teoria a que se dispõe, não pode deixar de considerar também a norma à qual deve se "encaixar" para poder figurar em um periódico da área, como a revista *Gragoatá* (UFF), da qual recortamos um exemplo:

> O presente artigo é uma tentativa de fazer uma leitura provisória da sociedade contemporânea e da condição de resistência do sujeito. Trata do sujeito e da mercadoria capturados pela publicidade/ propaganda, onde o artista faz a denúncia. Busca uma aproximação entre os campos da arte, da psicanálise e da análise do discurso. Propõe uma discussão através do esquema L de Lacan para pensar a relação imaginária do sujeito com a publicidade (**Gragoatá**, 2013).

No recorte apresentado, temos um sujeito que segue a norma estabelecida pela ABNT/NBR 6028, que já explicitamos anteriormente: "Deve-se usar o verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular" (ABNT, 2003, p. 2). Os verbos utilizados estão na voz ativa e na terceira pessoa do singular, são eles: "é"; "trata"; "busca"; "propõe" etc. Tal atitude demonstra um sujeito que, em sua tomada de posição, se assujeita à norma, dando um efeito de objetividade da linguagem. Coracini (1991), em seu estudo acerca do discurso do sujeito da ciência, conclui que a objetividade na ciência é uma ilusão: "[...] o texto resultante – dada a linearidade com que se apresenta – camufla o processo discursivo, na medida em que se torna opaca a ordem das etapas de redação bem como das etapas constitutivas da investigação científica, favorecendo a permanência da ilusão da objetividade na ciência" (CORACINI, 1991, p. 79).

Considerar o sujeito da ciência, nesse viés, nos conduz a refletir acerca das formas de assujeitamento a que esse sujeito está exposto: além da sujeição à língua e, consequentemente, ao discurso (HAROCHE, 1992), propomos que o sujeito da ciência também se sujeita à teoria e à norma – neste caso específico à ABNT/NBR 6028. Sendo assim, são os movimentos parafrásticos que garantem uma regularidade do/no discurso, pois percebemos um "fio do discurso" e/ou uma "rede de filiações de sentido" que configuram um efeito de unidade e de reconhecimento frente ao que se produz enquanto discurso de divulgação científica.

## PALAVRAS FINAIS: REFLEXÕES INICIAIS

Em busca de conclusões, consideramos as palavras de Auroux (1992, p. 14) quando afirmam que todo o saber é um produto histórico que "resulta a cada instante de uma interação das tradições e do contexto" (ou condições de produção). A partir de nossa análise inicial, entendemos que a produção do conhecimento linguístico engendra, concomitantemente, o já-dito e a atualização do saber, pois o conhecimento é construído não só a partir de tudo que já foi dito, mas também é atravessado pelas condições sócio-históricas em que o sujeito está inserido.

Entendemos as instituições de ensino (fundamental, médio e superior), enquanto Aparelhos Ideológicos de Estado (HAROCHE, 1992), como lugares de assujeitamento do sujeito; sendo esse assujeitamento relativo não só à política e à ideologia, por exemplo, mas também à língua e à norma. Sobretudo no sistema de avaliação adotado no ensino superior brasileiro atual, o acadêmico, ao apresentar resumos, ensaios, artigos e trabalhos em geral, precisa "enquadrar-se" à Língua Portuguesa, regrada pela gramática, e à norma brasileira, regrada pela ABNT e/ou por normas institucionais próprias. É nesse viés que entendemos que a ABNT atravessou/atravessa/atravessará a produção acadêmica de qualquer aluno/professor/pesquisador.

No que se refere ao sujeito do discurso da ciência em sua especificidade, consideramos que o sujeito para tomar uma posição e poder produzir discurso(s), assume uma posição-sujeito dentre as possíveis de acordo com a sua formação discursiva, a sua formação ideológica e o interdiscurso. Sendo essa posição-sujeito assujeitada à língua, à história/memória, à ideologia, à teoria e também à norma estabelecida pela ABNT e/ou pelos periódicos em que publica. É nesse viés que reforçamos a ideia de que não pode haver o discurso da ciência, mas o discurso do sujeito da ciência, porque os discursos são necessariamente produzidos por sujeitos (PÊCHEUX, 2009); com toda a matriz de sentidos que essa questão envolve.

O sujeito, ao assumir uma posição-sujeito específica para produzir determinado discurso, é atravessado, inevitavelmente, pelas condições de produção sócio-históricas em que está inserido. E com o sujeito do discurso da ciência não acontece diferente, ele é atravessado por outros discursos e por outros sujeitos; ativando e mobilizando, a partir de sua memória discursiva (PÊCHEUX, 2010), os conhecimentos adquiridos – por meio de leituras, discussões etc. – que se fazem pertinentes no momento em que enuncia. Sendo os já-ditos do interdiscurso aqueles que possibilitam que, por meio de uma atualização do dizer que considera tradições e contexto (AUROUX, 1992), a posição-sujeito produza conhecimentos.

Por meio da análise do recorte apresentado, nosso objetivo foi demonstrar como o sujeito pode discursivizar diante das prerrogativas da norma específica do periódico, bem como diante do que propõe a ABNT/NBR 6028. Nossas reflexões vão na direção de afirmar que o sujeito pode assujeitar-se à norma; ainda que a forma-sujeito, enquanto existência histórica agente de práticas

sociais (ORLANDI, 2010), inserida em um lugar que discute não só, mas também o assujeitamento do sujeito, possa ver na norma um lugar de desconforto.

Entendemos, por fim, que as regularidades de um discurso podem ser percebidas por meio de repetições de palavras e/ou de sentidos, através de um jogo parafrástico em que os discursos se convocam e ativam memórias do dizer. Sendo que a reprodução e a repetição do conhecimento científico (HERBERT, 2012), ainda que produzam também variações, têm o funcionamento de adaptar e fortalecer um discurso. Por outro lado, no que se refere à normatividade, as regularidades e as repetições se fazem cada vez menos presentes no discurso do sujeito da ciência, emergindo daí uma tomada de posição.

De acordo com Michel Pêcheux (2009), a relação língua-discurso-ideologia se faz essencial quando mobilizamos a categoria de sujeito e a sua constituição. Nesse viés, Althusser e Badiou (1979) explicam que a ciência resulta do processo que envolve sujeito e objeto de análise, sendo que a produção do conhecimento se dá quando o sujeito abstrai a parte essencial do objeto real. Henry (2013) nos auxilia a apreender tal questão quando afirma que temos na ciência um discurso sem sujeito, porque o discurso da ciência não deve exigir qualquer conhecimento sobre o sujeito que o produziu, sendo que o conhecimento se constrói a partir de uma rede de filiações teóricas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L.; BADIOU, A. **Materialismo Histórico e Materialismo Dialético**. Tradução Elisabete A. P. dos Santos. São Paulo: Global, 1979.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: Informação e documentação: Resumo: Apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

CORACINI, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. São Paulo: Educ; São Paulo: Pontes, 1991.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer.** Tradução Eni Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

HENRY, P. 'O discurso não funciona de modo isolado'. **Jornal da Unicamp,** n. 587. Entrevista concedida a José Horta Nunes. Campinas, 16-31 dez. 2013, p. 9. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/ju/587/o-discurso-nao-funciona-de-modo-isolado>. Acesso em: 10 maio 2015.

HERBERT, T. Reflexões sobre a situação teórica das Ciências Sociais e, especialmente, da Psicologia Social. In: ORLANDI, E. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012.

NUNES, J. H. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: SEMINÁRIO EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais Eletrônicos...** Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/sead2_simposios.html>. Acesso em 20 maio 2015.

ORLANDI, E. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Org.). **Introdução às ciências da linguagem** – Discurso e textualidade. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 11-31.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Unicamp, [1975] 2009.

_____. Papel da memória. In: _____; DAVALLON, J.; DURAND, J. L. **Papel da memória.** 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

PETRI, V. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário**: da representação do mito em *Contos Gauchescos*, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em *Porteira Fechada*, de Cyro Martins. 322 f.. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5534>. Acesso em: 26 mar. 2015.

## *CORPUS* DE ANÁLISE

**Gragoatá**, v. 18, n. 34, 2013. Disponível em: <http://www.uff.br/revistagragoata>. Acesso em: 29 abr. 2015.

# O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE UM PROFESSOR DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

Karoline Rodrigues de Melo (UFSM)

## INTRODUÇÃO

O trabalho docente, apesar de sua antiguidade, ainda hoje desperta o interesse de muitos pesquisadores, uma vez que muitas dúvidas ainda o cercam, sobretudo no que diz respeito a sua constituição. Ademais, é notória, na docência, a dificuldade em constituir um espaço profissional próprio dos professores, haja vista que muitos deles têm suas vozes abafadas por agentes externos à atividade docente.

Uma das formas de estudar o trabalho do professor é tomar por objeto de estudo as manifestações linguísticas dos próprios professores, uma vez que eles são atores fundamentais ao exercício da docência. Por essa razão, em nosso trabalho, traremos os resultados de uma pesquisa de mestrado que analisou textos produzidos por um professor de ensino superior que, concomitante à docência, exercia outra atividade profissional: a advocacia.

Tendo em vista que o sujeito de pesquisa foi um professor universitário e também advogado, os propósitos do estudo foram: investigar quais os papéis sociais (advogado ou professor) predominaram em seu discurso e quais os actantes do trabalho docente foram instaurados em seu texto. O interesse por tais questões se deve ao fato de que esse profissional teve uma formação voltada para o exercício de atividades jurídicas e não para a atuação na docência. Para tanto, tomamos por aporte teórico-metodológico o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o qual prioriza o estudo da prática de linguagem (agir discursivo) em situações de trabalho, no nosso estudo, o trabalho docente.

## 1 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

### 1.1 Aspectos teóricos

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma vertente do Interacionismo Social, este, por sua vez, destina especial atenção ao contexto sócio-histórico na organização do pensamento consciente. Diante disso, o ISD também valoriza a perspectiva sócio-histórica, entretanto inova na medida em que defende ter a linguagem o importante papel de organizar e de constituir os processos psicológicos humanos. Sendo por isso denominado interacionismo socio***discursivo***.

Para o ISD, as "propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos" (BRONCKART, 2012, p. 21). Percebe-se, desse modo, que as situações de interação, mediadas pela linguagem, são fundamentais para o

desenvolvimento do pensamento. Logo, os objetos de análise tomados pelo ISD são as manifestações linguísticas uma vez que elas estão relacionadas às representações que o sujeito possui sobre os aspectos físicos, sociais e subjetivos do seu contexto. (CRISTÓVÃO, 2008).

Assevera-se, então, que tal vertente estuda os efeitos que recaem sobre o desenvolvimento humano, a partir das práticas de linguagem:

> [...] o ISD visa demonstrar que as práticas linguageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006, p. 10)

Observa-se, assim, que o estudo sobre o desenvolvimento humano realiza-se, pela ótica do ISD, sob dois enfoques diferentes: um que considera as práticas de linguagem na organização de conhecimentos, portanto, enfoque epistêmico, e outro que estuda a maneira como são construídas as ações em situação de trabalho, ou seja, enfoque praxeológico.

Dentre os autores considerados basilares para o quadro teórico-metodológico do ISD estão Bakhtin/Voloshinov, em decorrência da concepção de linguagem adotada; Vigotski, em virtude de seus estudos sobre o desenvolvimento humano, e Habermas, em razão de sua teoria dos mundos representados, da qual se vale Bronckart para estabelecer a relação entre o agir humano e a linguagem.

Bakhtin/Voloshinov[146] destina atenção especial às situações de interação. Para ele a linguagem, entendida como uma prática social cuja materialidade está na língua, desenvolve-se através das interações verbais entre sujeitos sócio-históricos.

Nesse viés, a comunicação é vista como a realização da interação verbal, uma vez que toda palavra é dirigida por alguém para um outro alguém, ambos marcados social e historicamente. Assim, a comunicação é "o processo de expressar-se em *relação* ao outro, e não simplesmente *para* o outro"(MOLON, VIANNA, 2012).

Destaca-se, então, o fato de os sujeitos adaptarem seus enunciados a partir da relação que estabelecem com o interlocutor, de suas experiências de vida, de seus posicionamentos ideológicos. Tais enunciados, por sua vez, serão interpretados pelos participantes da interação verbal da mesma forma, ou seja, também a partir do histórico de vida que possuem. Dessa forma,

> não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial*. (Bakhtin/Voloshinov, 2009, p. 95, grifo do autor)

[146] Em razão da discussão referente à autoria da obra Marxismo e Filosofia da Linguagem, a qual foi atribuída a Voloshinov, usaremos, para fins de citação, Bakhtin/Voloshinov pois usarmos a obra em português, que coloca Bakhtin na autoria.

Dessa maneira, a significação não se apresenta na palavra em si; ela desponta justamente das relações de interação entre sujeitos marcados sócio-historicamente. São eles que atribuem a ela determinado sentido e, por essa razão, diz-se que a linguagem envolve a experiência do relacionamento entre sujeitos.

Corroboram a assertiva de que a comunicação é a realização da interação verbal, os estudos empreendidos por Bakhtin (2011) sobre *os gêneros do discurso*. Na perspectiva do autor, às diferentes atividades humana corresponderão "tipos relativamente estáveis de enunciado" (2011, p. 261), assim denominados os *gêneros do discurso*. Assim,

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Entende-se, pelo exposto, que o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo compõem os gêneros do discurso. Estes, por seu turno, irão variar conforme as diferentes esferas da atividade humana. É por essa razão que os textos apresentam características próprias, a exemplo, a carta, um depoimento, um relato, uma entrevista. Cada gênero é composto de uma individualidade de cada sujeito. Tal individualidade será em maior ou menor grau conforme a permissibilidade do gênero, uma vez que há aqueles que exigem uma forma padronizada, como os documentos oficiais e, portanto, são bastante restritivos no tocante à expressão da individualidade.

Assim, podemos afirmar que Bakhtin, por agregar a experiência social aos estudos da linguagem, torna-se um importante teórico para embasar nosso estudo, uma vez que considera as manifestações linguísticas contextualizadas a partir dos sujeitos enunciadores e de suas relações.

Outro teórico de importante valor é Vigotski, sobretudo em virtude das contribuições que trouxe aos estudos da linguagem por meio de suas pesquisas sobre o desenvolvimento humano. Ao estudar as *funções psicológicas superiores,* funções essas próprias dos seres humanos, o autor supracitado demonstrou a importância que as situações de interação social exercem no controle do comportamento humano.

Após inúmeras experiências o psicólogo desenvolveu conceitos de *internalização* e de *mediação*, os quais explicam o comportamento psicológico humano. Nessa perspectiva, a mediação pode ser por meio de signos ou de instrumentos, sendo estes responsáveis por modificações no mundo exterior e aqueles por alterações na atividade psíquica. Assim,

> A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação

> psicológica. Constitui um meio da atividade dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. (2003, p. 72-73, grifo do autor)

Ao determinar o signo como instrumento psicológico, há o entendimento segundo o qual qualquer objeto da realidade possa tornar-se um signo, desde que seja voltado à orientação do comportamento humano. Dessa forma, usar de objetos como recursos mnemônicos, a exemplo, um mapa para localização, torna-se um elemento de mediação, até que em dado momento o sujeito *internalizará* o caminho previsto no mapa e não mais precisará dele. Neste caso, tem-se um objeto, qual seja, um mapa, na função de signo, pois orientou o comportamento humano. Quando ocorre a "reconstrução interna de uma atividade externa" tem-se o que Vigotski (2003, p. 40) denominou *internalização.*

Dessa forma, paulatinamente a criança vai desenvolvendo seu pensamento, pois, a partir das situações de interação ela apropria-se de convenções culturais e, assim, apreende os signos e organiza-os em estruturas articuladas e complexas. Constatamos, desse modo, a relevância que os estudos de Vigotski possuem para o ISD, visto que essa vertente também reconhece as atividades sociais mediadas como fatores imprescindíveis ao desenvolvimento humano.

Habermas, por sua vez, traz contribuições ao ISD sobretudo através de seus estudos sobre o *agir comunicativo***.** Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como atividade porque é por meio dela que se torna possível o entendimento mútuo entre sujeitos, seja sobre o mundo, seja sobre os contextos específicos de cada ação. Para ele,

> O mundo da vida constitui, pois, o contexto da situação de ação; ao mesmo tempo, ele fornece os recursos para os processos de interpretação com os quais os participantes da comunicação procuram suprir a carência de entendimento mútuo que surgiu em cada situação de ação. Porém, se os agentes comunicativos querem executar os seus planos de ação em bom acordo, com base numa situação de ação definida em comum, eles têm que se entender *acerca de algo no mundo.* (HABERMAS, 1989, p. 167, grifo do autor)

Na ótica de Habermas, é através da linguagem que ocorre a veiculação de representações partilháveis por sujeitos de determinado atividade. Tais representações coletivas estruturam os sistemas de conhecimento denominados por Habermas de *mundos representados,* quais sejam: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

O mundo objetivo contempla as representações sobre o mundo físico, do ambiente. O mundo social, por sua vez, diz respeito às regras, aos valores, às convenções que incidem na maneira de organização das atividades. Por fim, o mundo subjetivo relaciona-se às experiências de cada sujeito, bem como às visões que cada um possui de si.

Para Bronckart (2012, p. 34), as construções coletivas estruturam-se no mundo social, e esse, por sua vez, condiciona as formas de estruturação do mundo objetivo e subjetivo, "através da regulação das modalidades de acesso aos objetos do meio". Diante disso, o caráter social, histórico

e cultural das atividades humanas sustenta-se através das representações que são elaboradas pelas pessoas acerca dos três mundos.

Tendo em vista o que os mundos representados compreendem, ou seja, valores, normas, expectativas, leis sobre o mundo físico, entre outras questões, eles norteiam as atividades humanas. Por essa razão, há a avaliação das atividades e, em consequência, a avaliação da participação dos agentes em cada atividade. Queremos destacar, com tais assertivas, que as pessoas constroem-se como *agentes* por meio da avaliação do agir das outras pessoas. Tal entendimento é corroborado por Bronckart (2012, p. 44) o qual afirma que:

> A avaliação social, desse modo, erige primeiramente "os outros" em agentes responsáveis por suas ações. Mas, dado que praticam essas avaliações e que conhecem os critérios dessas avaliações codificadas pela linguagem, os seres humanos particulares, de um lado, acabam inevitavelmente por saber que eles mesmos são avaliados por esses critérios e, de outro, tornam-se capazes de aplicá-los a si mesmos.

A partir do exposto, afirmamos que avaliação social primeiramente transforma os outros em agentes responsáveis por suas ações, e, sem seguida, a partir dos mesmos critérios, os sujeitos avaliam-se a si mesmo e criam uma imagem sobre si, passando a ter, assim, representações sobre seu papel como agente. Salutar o destaque das palavras de Bronckart (2009, p. 139):

> Em um enfoque interno, esses indivíduos, que participam necessariamente do processo de avaliação social de linguagem, interiorizam e elaboram (aceitando, rejeitando, matizando, reorganizando) as avaliações referentes a eles, dotando-se, assim, de uma autorrepresentação de seu estatuto de agente e das propriedades de sua ação. Nessa mesma perspectiva, podemos definir a *ação de linguagem* como uma parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade é atribuída (por via externa ou interna) a um indivíduo singular, que, assim, se torna o agente ou o autor dessa ação.

Destacamos, pois, que as atividades de linguagem manifestam-se a partir de textos. Em vista disso, o ISD tem por propósito analisar o uso da linguagem por determinado sujeito, a fim de apreender o seu agir ou os modelos de agir dos quais partilha. Assim, ao destinar grande importância aos textos, o ISD desenvolveu uma proposta de análise textual que será apresentada a seguir, a fim de dar sustentação à análise que fizemos.

## 1.2 Questões metodológicas

Os estudos calcados na proposta teórico-metodológico do ISD, no Brasil, são voltados, em sua grande maioria, para a atividade educacional, por acreditar que, ao tomar como base de estudo textos produzidos em situações de trabalho docente ou referentes à atividade docente, será possível melhor compreendê-la.

Com base no exposto, destacamos que a corrente brasileira do ISD visa compreender o trabalho do professor "tanto em relação a seu agir concreto quanto em relação a alguns dos aspectos

das representações que socialmente se constroem sobre ele" (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 135).

A proposta metodológica do ISD organiza-se em dois grupos: de um lado, uma análise com base no linguístico-discursivo, de outro, uma interpretação com base em uma semântica do agir. O primeiro grupo baseia-se na proposta de Bronckart (2012) de análise de texto, logo, diz respeito ao contexto de produção dos textos, à análise das características globais dos textos e também aos aspectos de infraestrutura textual. Portanto, aborda os níveis organizacional e enunciativo. O segundo grupo, denominado nível semântico, é predominantemente interpretativo. Neste trabalho, abordaremos com maior detalhamento o nível organizacional e o nível semânticos por serem estes os quais nos baseamos para os resultados aqui apresentados.

Cumpre ressaltar que a proposta do grupo Alter[147] prevê a necessidade de análise de um contexto de produção. Este abrange questões em que foram produzidos o texto, tais como contexto sócio-histórico, suporte em que o texto é veiculado, textos que o acompanham, além da situação de produção a qual compreende questões como emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 47).

O nível organizacional abrange, principalmente, o estudo do plano global do texto, dos tipos de discurso e dos mecanismos de textualização que garantem a coesão e a coerência ao texto.

Uma das formas de identificar o plano global é através do reconhecimento do gênero textual, dos elementos macrotextuais, dos intertítulos, dos capítulos, da apresentação de divisões do texto, entre outros. Feitas as devidas identificações, é necessário interpretar os dados que delas resultaram.

Dentre os aspectos que podem ser observados por meio do nível organizacional, estão, por exemplo, os objetivos do autor e as representações que possui do destinatário do texto. Além disso, acrescentam Machado e Bronckart (2009, p. 55):

> [...] podemos também identificar as representações do produtor sobre os objetivos de sua ação de linguagem (convencer, fazer compreender, dirigir o olhar do destinatário, manter sua atenção etc), suas representações em relação ao objeto temático (como sendo difícil de ser compreendido pelo destinatário ou como sendo controverso), sobre as capacidades de compreensão e sobre a posição do destinatário em relação ao objeto tematizado, que pode ser igual ou diferente da do produtor. Portanto, essa análise mesma, que é do nível organizacional, pode nos trazer informações, mesmo que parciais, sobre a figura do professor que é construída e sobre alguns dos aspectos de seu trabalho.

Observamos, portanto, a relevância do estudo do plano global para nosso estudo em questão, uma vez que nossos objetivos eram apreender qual dos papéis sociais predominava no texto, razão pela qual estudar a representação que o entrevistado possui de sua destinatária e a forma como

[147] Grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (Alter), vinculado ao programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL)

organizou seu discurso poderá trazer importantes resultados, além de contribuir para que possamos apreender as representações que ele apresenta sobre o trabalho docente.

Ainda no nível organizacional há o estudo dos mecanismos de textualização, os quais garantem a progressão temática e a coerência textual. Eles subdividem-se em: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Os mecanismos de conexão são constituídos por *organizadores textuais, tais como: conjunções*, *advérbios*, *locuções adverbiais;* Os mecanismos de coesão nominal possuem duas funções básicas, quais sejam, introduzir no texto uma informação nova e retomar unidades antecedentes, podem ser expressos principalmente por pronomes, mas não só; por fim, os mecanismos de coesão verbal abordam a organização da temporalidade dos processos verbais, logo, são expressos pelos tempos verbais.

Para nós, a análise dos mecanismos de coesão nominal foram importantes para identificarmos os principais actantes postos em cena no texto do entrevistado, além das representações apresentadas sobre estes, conforme a progressão temática.

Quanto ao nível semântico, afirmamos que ele diz respeito a uma semiologia do agir e tem caráter interpretativo. Por essa razão, os resultados obtidos a partir dos níveis organizacional e enunciativo são reinterpretados com base em categorias de uma semântica do agir, desfrutando, pois, de terminologia própria.

De modo sintético, podemos dizer que, para o ISD, o termo *agir* possui sentido genérico, uma vez que se refere a qualquer intervenção humana presente no texto; o termo *actante* refere-se a qualquer pessoa implicada no agir. No plano interpretativo ao actante considerado fonte de um processo é empregado o termo *ator*, ao passo que aquele no qual não se pode atribuir propriedades própria dos *atores*, tais como capacidades e intenções, ou seja, aquele que não é responsável por um processo recebe o nome de *agente* (BRONCKART; MACHADO, 2004).

De maneira geral, podemos dizer que o nível semântico estuda, sobretudo, os protagonistas centrais presentes no texto, bem como os papéis sintático-semânticos que lhes são atribuídos. Tal interpretação permite que tiremos conclusões acerca do agir, individual ou coletivo, e dos papéis atribuídos aos actantes, com vistas a alcançar maior compreensão sobre do trabalho docente.

## 2 ANÁLISE DE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A produção do texto objeto da pesquisa de mestrado em questão foi realizada em uma instituição de ensino privada na qual o entrevistado era professor e na qual a pesquisadora era estudante do terceiro semestre do curso de Direito. Dessa forma, importante destacar que ambos participantes da interação possuíam papéis sociais duplos.

O gênero textual do texto produzido foi a entrevista, entendida como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 2008, p. 109). Percebemos, dessa forma, a estrutura

de um diálogo, uma vez que uma parte questiona e a outra fornece informações, por essa razão é natural que haja constante troca de turnos.

Dessa forma, no que concerne aos turnos de fala, há equilíbrio entre eles, na medida em que, de um total de 65 turnos, 33 deles são da pesquisadora, enquanto que 32 são do entrevistado. Tal troca de turnos era esperada em decorrência da já afirmada característica do gênero entrevista, qual seja, a se assumir a forma de um diálogo (GIL, 2008).

Considerando o fato de que uma das partes fornece informações, era esperado maior extensão nos turnos de fala do entrevistado, o que veio a se confirmar quando da análise dos turnos, observável no gráfico abaixo, tendo-se, assim, a confirmação da assimetria, característica própria do gênero textual entrevista.

Figura 1 - Extensão dos turnos
Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Ainda a respeito dos turnos de fala, salutar o destaque da temática neles abordadas. A entrevista foi organizada em dois momentos, nos quais o primeiro versava sobre a formação acadêmica do entrevistado e o segundo versava sobre a atuação profissional, sendo assim, do total de turnos da entrevistada 19 referiam-se ao Direito, ao passo que 5 dos questionamentos diziam respeito diretamente à docência. Com base nessas informações, formulamos o gráfico abaixo:

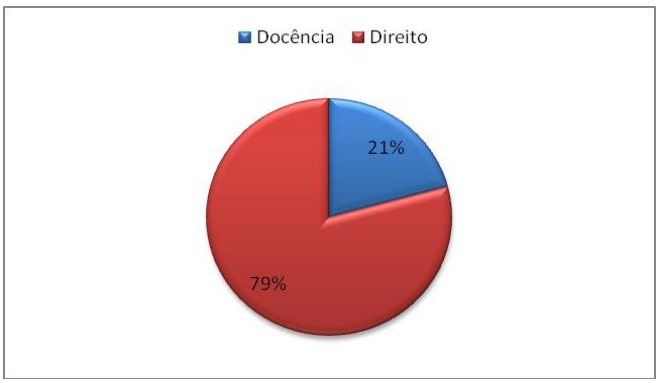



Figura 2- Temática predominante nos turnos da pesquisadora.
Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Pelo gráfico acima fica notória a predominância da temática do direito sobre a temática da docência. Isso se justifica pelo fato de que a entrevista é um texto coproduzido, sendo assim, a pesquisa observou que mesmo nas vezes em que ela abordava questões referentes à temática do Direito, o entrevistado adentrava na temática da docência, em vista disso, a autora não sentiu a necessidade de persistir em questionamentos envolvendo a docência, uma vez que tal assunto naturalmente se fazia presente na fala do entrevistado. Ilustra nossa assertiva o exemplo abaixo, retirado da entrevista em que a questão versava sobre a formação acadêmica do entrevistado e, naturalmente, ele fez referência a seus professores. Vejamos:

> 15) P.: uhum e na tua formação assim tu saberia me dizer o que que mais te marcou?
> 16) E.: na minha formação o que mais me marcou::: em primeiro lugar... **foram os:::... professores... que::: de alguma maneira me incentivaram...** lembro por exemplo da professora ((cita o nome da professora)) que foi minha professora de processo civil e que::: é::: de certo modo acabou... me fazendo pender pro lado né do/do direito civil das relações civis né? e::: e::: na oportunidade inclusive eu... acabei... ã recebendo um elogio dela que me marcou **de outro lado também me marcaram os/os maus professores ou aqueles que de alguma maneira... não::: ã::: contribuÍram ou me parece que não acrescentaram aquilo que eu gostaria de que eles tivessem acrescentado** eu lembro por exemplo que... no meu primeiro semestre da faculdade eu fiquei em exame numa cadeira chamada metodologia... metodologia da pesquisa... **com um professor** cuja/cuja técnica de a/de/de/de::: ã::: prova... era::: a REprodução *ipsis litteris* do que ele::: passava no quadro...

Outro aspecto importante observado na entrevista diz respeito à formalidade. Na fala da pesquisadora foi recorrente marcações de informalidade, observável principalmente através do emprego da segunda pessoa com o verbo conjugado na terceira pessoa (*tu falou*, *tu começou*), característica própria da conversação oral e que demonstra sua despreocupação quanto à formalidade. O entrevistado, por sua vez, faz a concordância adequada entre o verbo e a pessoa gramatical correspondente, a exemplo, a segunda pessoa do singular com o verbo na segunda pessoa do singular (*tu sabes).*

O entrevistado, por seu turno, refere-se à pesquisadora não pelo seu nome completo, mas pelo seu apelido (*Karol*), o que traz indícios de informalidade à entrevista. Todavia, é recorrente na fala do professor a concordância adequada entre o verbo e a pessoa gramatical correspondente, a exemplo, a segunda pessoa do singular com o verbo na segunda pessoa do singular (*tu sabes).* Entretanto, antes do início efetivo da entrevista, quando questionado pela pesquisadora se ela poderia começar a entrevista, o professor deixa marcas da linguagem coloquial ao suprimir o *s* final do verbo referente à segunda pessoa do plural (*vamo lá*). Isto é, após a intervenção de abertura, há uma mudança de comportamento linguístico, na medida em que o entrevistado procura usar a linguagem mais próxima dos padrões formais da língua.

Ainda no plano global, é possível apreender a imagem que o entrevistado possui de sua interlocutora. Foi recorrente em passagens envolvendo a temática sobre o profissional do Direito a referência à interlocutora de modo a inclui-la naquela seara. Ou seja, por diversos momentos foi

observável a fala de professor de Direito e advogado para uma aluna de Direito, futura profissional da área jurídica e não a de professor para uma pesquisadora.

Neste estudo demos ênfase aos mecanismos de coesão nominal em virtude de sua importância para a realização de nossos objetivos, pois por meio deles poderemos identificar os actantes principais postos em cena no texto do entrevistado.

Após levantamento dos sintagmas nominais e seus referentes, os principais actantes foram: clientes, profissionais do Direito pertencentes a diferentes carreiras jurídicas, professores e alunos:

Referência aos clientes:

> 48) o advogado ele não pode se esquecer que ANtes e acima... de ã/ã/envolver-se com... a tese ou envolver-se com... o/o:::o::: **cliente** ele deve... sim prestar e ter consciência de que o seu trabalho é um *munus público* ou seja o seu trabalho ele deve ser vocacionado para o bem público... eu não aceito na minha atuação causas que contrariam o meu sentimento íntimo do que::: é correto...eu não aceito... talvez alguns aceitem... mas eu não aceito sobretudo porque... a partir do momento em que::: eu... sou... contratado sou procurado **por alguém** eu devo buscar para **essa pessoa** a melhor orientação... não só jurídica mas sobretudo a melhor orientação para o caso se for o caso para a vida **dela**... eu não eu não posso pel/por amor ao dinheiro ou por amor a:::/ao diletantismo... colocar **as pessoas** que depositam a sua confiança em mim... colocá-**las** em::: aventuras aventuras seja de que espécie for...

Nesse segmento, observamos uma só referência ao termo *cliente* e as demais referências a ele são realizadas por meio de pronomes indefinidos ou do substantivo *pessoa*. Dessa forma, constatamos a tentativa de apagamento do termo *cliente*, principalmente em virtude do assunto sobre o qual discorria o entrevistado de modo crítico, qual seja, as relações meramente mercantis existente entre advogados e aqueles que procuram pelos serviços da advocacia, ponto este criticado pelo entrevistado.

Referência aos profissionais do direito: juízes, promotores, desembargadores:

> 54) até então nós tínhamos mui/muitas muitas falhas na formação pedagógica específica formação didática... por quê? nós tínhamos o quê? nós tínhamos **profissionais** que eram **bons nas suas áreas** que utilizavam o magistério por bico... e de certo modo eu pensav/eu cheguei a pensar assim também... então ( ) o magistério vou ganhar uns pilinha a mais tal tomar uma cervejinha né nessa situação era um bico né era um bico vou lá uma vez por semana vou lá duas vezes por semana tá tá bem tá resolvido... mas isso é uma forma muito pequena de pensar e hoje é inadmissível... porque a espec/a especialização eXIge que realmente **a pessoa** SEja professor e não apenas esTEja professor... então::: eu remei muito no início da minha da minha do meu magistério ã::: superior por conta disso porque eu::: ã::: também vinha da da visão **daquelas pessoas** que eu VI na faculdade que **eram professores** da faculdade e que **eram advogados juízes promotores** e que **estavam professores**... **nenhum deles** TEve uma formação pedagógica talvez **um** que **outro**... mas não era esse o objetivo não era esse não era esse o propósito **o sujeito** ia ser professor porque **ele** era **bom profissional** e de repente se achava que na época **ele** deveria deveria então transmitir ou auxiliar os acadêmicos os alunos pra fazer isso daí...

Ao referir-se aos profissionais do âmbito jurídico de modo catafórico, em que inicialmente se refere a profissionais classificados como “bons em suas áreas”, somente depois os retoma pelo

substantivo *pessoa* e *pessoas* e, ao final do turno, chama-os de advogados, juízes, promotores, verificamos a perspectiva do entrevistado sobre o trabalho docente.

Importante é destacar que a conjunção causal *porque* merece atenção em nosso estudo, vez que expressa a relação de causa entre a competência jurídica e o exercício da docência. Essa percepção aliada ao modo como o entrevistado referiu-se aos profissionais do âmbito jurídico demonstram que o fato de ser competente na área jurídica significava aptidão para a docência (*o sujeito ia ser professor porque ele era bom profissional*).

Ainda nessa passagem observamos a percepção do entrevistado em relação à profissão docente. Ao retomar os "*profissionais bons em seus áreas*" por meio do pronome relativo "que" acrescenta que tais profissionais "utilizavam o magistério por bico" e coloca-se no discurso assumindo que pensou da mesma forma, entretanto refuta a ideia em seguida através da conjunção adversativa "mas". Portanto, fica evidente a noção do trabalho do professor para o entrevistado como algo que era secundário, desprovido de conhecimento próprio, todavia tal percepção, para ele, atualmente não é mais admissível.

Referência aos professores:

> 15) P.: uhum e na tua formação assim tu saberia me dizer o que que mais te marcou?
> 16) E.: na minha formação o que mais me marcou::: em primeiro lugar... foram os:::... **professores...** que::: de alguma maneira me incentivaram... lembro por exemplo **da professora** ((cita o nome da professora)) que foi **minha professora** de processo civil e que::: é::: de certo modo acabou... me fazendo pender pro lado né do/do direito civil das relações civis né? e::: e::: na oportunidade inclusive eu... acabei... ã recebendo um elogio **dela** que me marcou de outro lado também me marcaram os/os **maus professores** ou **aqueles** que de alguma maneira... não::: ã::: contribuÍram ou me parece que não acrescentaram aquilo que eu gostaria de que **eles** tivessem acrescentado eu lembro por exemplo que... no meu primeiro semestre da faculdade eu fiquei em exame numa cadeira chamada metodologia... metodologia da pesquisa... com um **professor** cuja/cuja técnica de a/de/de/de::: ã::: prova... era::: a REprodução *ipsis litteris* do que **ele**::: passava no quadro... então o aluno que não pudesse reproduzir com todas as letras o chamado de/**ele** chamava de ARco-Íris porque **ele** escrevia com giz de várias cores o aluno que não pudesse reproduzir aquilo no quadro não... era um aluno apto...
> 17)P.: uhum
> 18)E.: e::: uma boa parte da turma ficou em exame com **ele**... com esta condição porque não conseguiam reproduzir as ideias/as ideias não as/as/os textos que **ele** colocava no quadro... e essa era uma reprodução acrítica isso me marcou de forma negativa porque eu disse olha a única coisa que eu não quero ser SE amanhã ou depois eu optar pela docência é... um modelo de **professor** como **este**... que é **um sujeito** que não me acrescentou EM nada pelo contrário... é/eu tomo até hoje como exemplo como um **MAU exemplo** de um **professor**... então são dois extremos a/é/me parece que essas é/é/isso foi o que MAIS marcou durante o curso da faculdade... **OS professores... eles** realmente FA-zem a diferença dentro de um curso

Nesta passagem, observamos que de uma referência genérica, o entrevistado passa a uma classificação entre maus e bons professores. Desse modo, notamos a percepção do entrevistado a respeito do que é ser um bom professor, pois, para ele, ter uma abordagem mecânica e tecnicista que visa a reprodução é um meio ineficaz de ensino, haja vista que, para ele, a docência tem por

função auxiliar na formação crítica do aluno e, portanto, o docente deve assumir um posicionamento que estimule a reflexão dos alunos.

Por fim, trazemos um trecho da entrevista no qual há referência aos principais actantes colocados em cena no texto, quais seja, aluno e professor:

> 60) (...) **o professor** infelizmente **ele** é::: uma tem hoje uma/exerce uma profissão que é extremamente vilipendiada... porque::: a/o/se criou um equívoco e justamente isso me incentiva de muitas faculdades de muitas instituições de muitas escolas de ensino fundamental de muitas escolas de ensino médio muitas escola de/de::: ã::: enfim de nível superior... que é o clientelismo... este é um problema... **o aluno** é **cliente consumidor** portanto **ele cliente** sempre tem razão o **consumidor** deve ter razão quando as coisas não vão bem com Ele... a culpa não é **dele**.. a culpa é de outras pessoas... qual é a primeira pessoa a pessoa que está mais próxima **dele**? **O professor** então a culpa é do **professor**... essa transferência de responsabilidade é muito::: ela é/ela é nefasta por quê? porque **a pessoa** não assume a sua própria condição de sujeito no mundo... porque **ela** so/sempre transfere a responsabilidade... **ela** SEMpre busca no OUtro algo que é uma definição de repente **dela** mesma ah eu não entendi tal coisa não é porque eu não estudei ou porque eu venho com uma falha lá::: que eu deveria ter estudado mais no ensino médio mais no ensino fundamental eu não entendi alguma coisa porque **aquele sujeito** é um **incompetente** não conseguiu... eu não ah::: o material não ficou no slide... é::: o material não ficou no slide problema é **da pessoa** que deveria ter colocado e disponibilizado o slide... então há nessa relação clientelística que se estabelece entre instituição e **aluno** um problema sério que é a noção de que o/o/o/o **professor** sempre estará errado e **ele** sempre será tratado como obstáculo e há nessa transferência de responsabilidade da **pessoa** para com a instituição da **pessoa** para com o professor da pessoa para com as pessoas que o cercam/que a cercam um segundo fator de descrédito para a profissão porque aí automaticamente a pessoa não se assume... ela não se entende como agente responsável pela sua própria mudança... e ela CRÊ que TUdo aquilo que acontece de bom ou de ruim na vida dela É derivado da conduta **de outros...**

Destacamos, neste excerto, o fato de que a profissão docente é hoje menosprezada, mormente em decorrência da forma como o professor é visto. Para o entrevistado, o professor não dispõe da autonomia que merece, uma vez que os alunos são considerados *clientes* (*o aluno é cliente consumidor*), principalmente no contexto de ensino privado, uma vez que pagam diretamente pelos serviços do professor. Com base nisso, os alunos atribuem ao professor a responsabilidade por seus fracassos, visto que estão "pagando" e por isso merecem um serviço de "qualidade" assim entendido aquele que garanta a compreensão da matéria e a aprovação do aluno.

Salutar nesta passagem que ao se referir aos discentes, o entrevistado emprega apenas duas vezes o substantivo *aluno*; nas demais ocorrências, ele chama-o por *cliente* e *consumidor,* usa os pronomes pessoais *ele* para substituí-los e, ainda, emprega o substantivo *pessoa* seguido do pronome pessoal *ela* para retomá-lo. Observamos, desse modo, a visão do estudante como alguém que não assume suas responsabilidades e que as transfere ao professor e à instituição de ensino. Tal postura dos alunos é entendida como um dos principais fatores que contribuem para o descrédito ao trabalho docente, justamente pela transferência de suas responsabilidades.

Destacamos ainda o fato de o professor ser mencionado como *a pessoa* que deveria ter agido de certa maneira (*o material não ficou no slide problema é **da pessoa** que deveria ter colocado e disponibilizado o slide*...). Observamos aqui que o entrevistado reproduz o posicionamento dos

alunos frente aos professores, logo, fica clara a imagem que há entre os alunos de que o professor é aquele desprovido de competência e, ainda, a realidade do entrevistado de possuir alunos que creem saber como o professor deveria agir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do nível global do texto permitiu-nos observar a relação de assimetria existente entre produtor e coprodutora. Justifica-se tal resultado pelo gênero textual entrevista cuja característica é ser assimétrica, tendo em vista que uma das partes fornece informações à outra. A disparidade entre os turnos de fala, a nosso ver, deve-se além da temática da entrevista, também ao local onde esta foi realizada, uma vez que foi na instituição de ensino em que o entrevistado leciona e a pesquisadora estuda. Ainda, o modo pelo qual o entrevistado se referiu à pesquisadora ao longo da entrevista, empregando a segunda pessoa do plural (nós), incluindo-a como integrante da seara jurídica, evidencia que o entrevistado possuía a visão da pesquisadora, predominantemente, como aluna do curso de Direito. Diante disso, sobressaíram-se os papéis sociais de professor e de aluna.

Ao estudar os mecanismos de coesão nominal, identificamos como principais actantes do trabalho docente, em primeiro lugar, os alunos e, em segundo lugar, os professores. A partir da proposta de Bronckart e Machado (2004), notamos que o entrevistado considera como bom professor aquele entendido por nós como *ator* e que, portanto, assume sua responsabilidade e possui motivos, intenções e capacidades para agir, embora, ao ingressar no magistério, possuísse a visão de professor como agente.

Ao fazer referência à falta de comprometimento dos estudantes com o processo de aprendizagem na medida em que afirma haver uma transferência de responsabilidade dos alunos para os professores, cremos ser o aluno entendido como agente. Sinteticamente, podemos afirmar que os principais actantes do trabalho docente instaurados no texto são os alunos, representados como agentes, e os professores, representados, predominantemente, como atores.

Por fim, constatamos que o trabalho docente, na percepção do entrevistado, caracteriza-se como uma profissão na qual os resultados não dependem unicamente do professor, uma vez que os alunos também são responsáveis por sua aprendizagem. Ademais, é vista como uma profissão que encontra barreiras no tocante à autonomia de seus profissionais, na medida em que outras pessoas, tais como os alunos, costumam dizer como o professor deve agir. Acentua-se essa percepção no contexto de ensino privado, em virtude da relação mercantilista existente entre alunos e instituição.

Ainda, ele considera uma profissão que exige conhecimentos específicos, embora exista dificuldades de alguns professores do ensino superior privado em reconhecer a complexidade desse trabalho, portanto, necessita de maior reconhecimento por parte dos próprios professores.

Para o entrevistado, o trabalho docente tem a finalidade de fornecer subsídios para que os alunos sejam os principais responsáveis por seus aprendizados. Dessa forma, ele opõe-se às

metodologias que visam à reprodução acrítica e ao depósito de conhecimentos nos estudantes e parece acreditar que o papel do professor é o de proporcionar aos estudantes o mínimo de que eles precisam para poderem, de forma autônoma, buscar meios de aprenderem e de se desenvolverem profissionalmente, bem como o de despertar nos acadêmicos o interesse pelas disciplinas.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2012.

_____; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análises de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004. p. 130-163.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs. e trads.). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. VOLOSHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re)configurações do trabalho do professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter-Lael. In: ABREU-TARDELLI, Lília; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. **O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada**. In: Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso. Vol.7 no.2 São Paulo July/Dec. 2012

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

# OS IMAGINÁRIOS DE SUJEITO: DO DISCURSO PUBLICITÁRIO AO DISCURSO PEDAGÓGICO

Debbie Mello Noble (UFRGS)

## 1 INTRODUÇÃO

Que a escola é local de reprodução e de exclusão de sujeitos, talvez seja sabido por quem se presta a um olhar, ainda que breve, sobre a educação. No entanto, a recorrência com que esse processo continua ocorrendo, faz com que a investigação sobre o tema continue se fazendo necessária.

Tal como caracterizado por Althusser (1996), a escola funciona, ainda hoje, como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), a qual tem por meio principal de funcionamento a ideologia, mas que também atua por meio da repressão simbólica, através de suas formas próprias de coerção. Assim, a escola, a igreja, a família e também a cultura, trabalham em prol do Estado e, consequentemente, da ideologia da classe dominante. Nessa formação social capitalista, considerando que a grande mídia também atua como AIE, observo que tanto mídia quanto escola criam suas próprias representações de mundo, influenciando e dominando os sujeitos que atingem, sempre destacando as representações da classe dominante.

Nesse contexto e a partir dessas representações de mundo, questiono: o que é considerado sucesso, ou quem é considerado bem-sucedido, em nossa sociedade? Que tipos de conquistas são dadas como válidas? De que forma a realização pessoal é representada nos veículos midiáticos, como a televisão e a internet? A partir desses questionamentos, passei a refletir sobre os sentidos possíveis que se apresentam quando as expressões *sucesso*, *conquista* e *realização* estão em foco nesses dois campos discursivos distintos.

Por esse motivo, o *corpus* de análise deste trabalho é composto de transcrições de momentos formais e informais de avaliação dos alunos feita de forma conjunta por parte dos professores, tanto em reuniões e intervalos, quanto em momentos destinados a isso, os chamados conselhos de classe. Esses dizeres estão separados em duas sequências discursivas, as quais representam falas comuns de professores sobre seus alunos em uma escola pública de ensino médio. Ainda fazem parte do *corpus* dois comerciais de televisão, que foram veiculados também na internet, os quais trazem como foco as representações de realização pessoal, e nos quais nos apoiaremos para analisar a relação entre a construção de sujeito feita pela publicidade e o imaginário sobre o sujeito aluno da escola pública, a partir das vozes dos professores.

Sustentando este trabalho, estão os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, a partir da qual trarei as noções de sujeito, formação discursiva, além das reflexões de Orlandi (2012a; 2012c) sobre silêncio, polissemia e paráfrase, que auxiliam nas análises a que me proponho.

## 2 CAMPOS DISCURSIVOS: O DISCURSO PUBLICITÁRIO E O DISCURSO PEDAGÓGICO

Para observar a relação entre a construção de sujeito "vendida" pela publicidade e a imagem do sujeito aluno construída pela voz dos professores da escola pública, necessário se faz adentrar um pouco em cada um desses campos discursivos que analisaremos. Para analisá-los, procedo conforme o que traz Foucault (2008, p. 31):

> trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui.

Nesse sentido, posso definir os enunciados que serão analisados em dois campos discursivos diferentes: um que representa o discurso publicitário e outro do discurso pedagógico. Ainda com base em Foucault (2008, p. 69):

> as regras de formação têm seu lugar não na "mentalidade" ou na consciência dos indivíduos, mas no próprio discurso; elas se impõem, por conseguinte, segundo um tipo de anonimato uniforme, a todos os indivíduos que tentam falar nesse campo discursivo. Por outro lado, não são consideradas universalmente válidas para todos os domínios indiscriminadamente; são sempre descritas em campos discursivos determinados, e suas possibilidades indefinidas de extensão não são reconhecidas antecipadamente.

Essa divisão de dois campos discursivos passa também pela constatação de que a formação social a que pertencem é a do capitalismo, na qual, segundo Tfouni (2003, p. 86) "vigora a fetichização da mercadoria". A formação social capitalista tem como base o consumo, a mercadoria e o sujeito que a deseja. Para este autor, é no esquecimento das relações de produção que criam o produto que se encontra o "segredo da forma-mercadoria", uma vez que os produtos aparecem como já-prontos ao sujeito, que esquece toda a rede de produção e as relações de produção que os criaram.

É esta formação social, então, que fundamenta a existência do campo discursivo da publicidade, no qual observamos a finalidade de ofertar as mercadorias da forma mais sedutora possível. Se, historicamente, a publicidade surgiu com o objetivo de informar a população sobre os bens de consumo (HANSEN, 2013), atualmente, seus discursos buscam ser cada vez mais criativos e sedutores, levando o sujeito a aceitar uma suposta necessidade de compra e esquecer as relações de produção, assim impulsionando-o a consumir sempre mais.

Da mesma forma, a escola representa um campo discursivo extremamente importante, uma vez que funciona como o AIE dominante nesta formação social capitalista (ALTHUSSER, 1996). Ela cumpre, na modernidade, o papel que a igreja possuía na formação social da Idade Média. Nesse sentido, não por acaso, Althusser (1996, p. 122) ressalta que a escola é o aparelho que mais influência possui na sociedade capitalista, pois: "nenhum outro AIE tem a audiência obrigatória (e

gratuita) da totalidade das crianças na formação social capitalista, oito horas por dia, durante cinco ou seis dias por semana".

Orlandi (2011, p. 28), por sua vez, traz a escola como instituída por regulamentos, por modelos que validam suas ações, atuando por meio de seu prestígio e da legitimidade de seu discurso pedagógico. Dessa forma, sob aparente neutralidade, a escola funciona como sede da reprodução cultural, da transmissão de poder e contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe.

A fim de compreender melhor os discursos publicitário e pedagógico, é necessário abordar, ainda que brevemente, a noção de sujeito trazida pela Análise do Discurso, que auxiliará na análise das sequências discursivas e dos comerciais.

## 3 SUJEITOS DO SUCESSO X SUJEITOS DO FRACASSO

A Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux, como sabemos, tem por objeto o discurso em sua conjunção com três modos de opacidade (sujeito, língua, história), conforme abordado por Orlandi (2012a). A importância da noção de sujeito está na medida em que este se constitui ao mesmo tempo em que os sentidos "na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia" (ORLANDI, 2012a, p. 100), uma vez que, para a AD, o discurso é a materialização da ideologia. Sendo assim, é na ideologia que o indivíduo se constitui como sujeito, passando a se significar pela língua e pelo simbólico na história.

A forma como os sujeitos e os sentidos se constituem, no entanto, não se dão da mesma forma nos diferentes momentos históricos. É o que nos diz Orlandi (2012a, p. 104) ao comparar diferentes formas sociais:

> O modo de interpretação do sujeito capitalista pela ideologia é diferente do modo de interpelação do sujeito medieval: se, no sujeito medieval a interpelação se dá de fora pra dentro e é religiosa, a interpelação do sujeito capitalista faz intervir o direito, a lógica, a identificação. [...] O sujeito moderno – capitalista – é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado (pela exterioridade) e determinador (do que diz): essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não-contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e controle de (por) sua vontade.

Esse aparente controle do sujeito sobre o que diz, essa contradição que o cerca, é justamente parte de sua interpelação. Ainda segundo Orlandi (2012a, p. 104): "quanto mais centrado o sujeito, mais cegamente ele está preso a sua ilusão de autonomia ideologicamente constituída". Essa ilusão é o que Pêcheux (2009) chama de esquecimento nº 1 e nº 2. Ou seja, é a interpelação ideológica que leva o sujeito a acreditar que é origem e fonte de seu dizer, que tem controle sobre si e seus dizeres (*esquecimento nº 1*), e também que o que diz só pode ser dito daquela maneira, que seu discurso é evidente e não abre possibilidades de outros sentidos (esquecimento nº 2).

Assim, se os sujeitos se constituem através da ideologia, é também ela que determina "o que pode e deve ser dito", fazendo com que os sentidos não existam em si mesmos, uma vez que não estão colados às palavras e expressões. É a ideologia que fornece as "evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado queiram dizer o que realmente dizem e que mascaram, assim, sob a 'transparência da linguagem', aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e enunciados" (PÊCHEUX, 2009, p. 145).

É possível dizer, então, que os discursos recebem os sentidos de acordo com as formações discursivas (FDs) em que são produzidos, uma vez que é através delas que podemos observar as regularidades dos discursos produzidos de acordo com a ideologia do sujeito que produz. A FD é o ponto de encontro de diferentes elementos, onde diferentes discursos se entrecruzam, possuindo certa regularidade e é a partir desse encontro que os enunciados têm seus sentidos determinados.

Para analisar, então, nosso *corpus*, é preciso mobilizar essas noções e buscar os sentidos regularizados nos discursos, observando a filiação ideológica daqueles que os produzem.

## 3.1 O sujeito da publicidade

Ao analisarmos dois vídeos publicitários que têm como foco a realização pessoal, passamos à busca pelo imaginário de sujeito vendido pela publicidade e, posteriormente, relacionaremos ao imaginário feito pelos docentes sobre o sujeito aluno.

O primeiro comercial (C1), da *Impressora HP Deskjet Ink Advantage*, possui 30 segundos de imagens, nos quais são apresentados 5 momentos da vida de um sujeito: infância em casa, na escola, formatura, diploma, casamento. O foco do filme parece ser a vantagem de possuir uma impressora HP para aqueles que buscam o sucesso. Isso está representado pela fala do narrador: "Ter uma vantagem para o sucesso importa", somada aos momentos que representam a vida de um sujeito.

Na primeira cena, temos a figura que representa a mãe do garoto. Ela imprime, em uma folha, um traço de mapa mundi, o qual é posteriormente colorido. Na cena seguinte, o garoto mostra um trabalho para a mãe, e após, vemos a impressão de uma foto: o garoto com um troféu, uma medalha e o trabalho anteriormente mostrado à mãe. Esse é o primeiro momento em que as imagens remetem à ideia de realização/sucesso expressa no slogan: "ter uma vantagem para o sucesso importa". Os símbolos troféu e medalha remetem à vitória, à competitividade.

A próxima cena representa mais um momento da vida do garoto: o personagem agora não é mais um menino, mas um adolescente, está vestindo uma toga, segurando um canudo e um livro. Esta cena parecer representar a formatura do sujeito no ensino médio. Em seguida, o adolescente já está crescido, vestindo um terno e segurando um diploma, o que pode ser percebido pela inscrição no papel. Posteriormente, a cena mostra o que seria o seu casamento e, por fim, o sujeito repetindo o gesto da mãe, ao imprimir uma folha e entregar para o filho pintar.

O segundo comercial (C2) é do carro *Mitsubishi Lancer*, que retrata também uma sequência de momentos da vida de um sujeito ligados à vitória, os quais, um a um, o encaminham à conquista do automóvel Mitsubishi. Durante os 30 segundos do comercial, cada momento de vitória do sujeito retratado é representado por falas que abordam diferenciais do carro, as quais estão substituindo as tradicionais falas de parabenização.

A sequência de cenas é: conquista de 1º lugar no que parece ser uma feira de ciências da escola, vitória em campeonato de tênis, formatura, conquista de uma boa posição no mercado de trabalho, posse do veículo Mitsubishi Lancer. O comercial é finalizado com a fala do narrador: *"Essa conquista vem de longe".*

Ao observar estes dois comerciais, podemos visualizar, em comum, um grupo de significantes que estão ali representados pelas imagens, e que remetem aos sentidos de sucesso e conquista como realização pessoal:

*vitória, troféu, medalha, formatura, diploma, casamento, emprego,*
*cargo, posição, filho, carro, foto.*

Percebemos, a partir desses comerciais e de saberes que retornam do interdiscurso, que tais expressões e imagens que remetem aos sentidos de realização pessoal estão estabilizadas no discurso da classe dominante: a imagem do sujeito vencedor, competitivo, que sempre venceu todos os desafios, que se realiza através dos bens materiais e de etapas que devem estar presentes em sua vida, como casamento e formatura, para que ele seja reconhecido como sujeito realizado perante a sociedade. Nesse sentido, é por meio da ideologia da classe dominante que esses sentidos se estabilizam, como afirma Marilena Chauí (2007, p. 15):

> O discurso ideológico é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica da identificação que unifique o pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante.

Para a autora, a ideologia é a "maneira pela qual os agentes sociais representam para si mesmos o aparecer social, econômico e político" e é por meio dela que aprendemos a conhecer e a agir. Assim, podemos dizer que a ideologia da classe dominante indica à sociedade como fazer, pensar, agir, ser, fazer e até mesmo como sentir.

Considerando que a ideologia se materializa no discurso (ORLANDI, 2012), retornamos aos comerciais, nossa materialidade, para ver que o sujeito é apresentado como repleto de conquistas, sucesso, realizações. Essas são as formas de realização válidas segundo a ideologia da classe dominante, e por isso, apagam, ou esquecem, outros meios de realização, como veremos adiante.

Para Pêcheux (2009, p. 146), "as palavras, expressões, preposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam". Baseada nisso, observo que os

discursos das duas propagandas remetem a uma mesma Formação Discursiva (FD), que chamarei aqui de *FD da busca pela realização pessoal*. Isso porque, nessas duas propagandas, apesar do uso de diferentes expressões (sucesso e conquista), representadas por diferentes significantes, podemos notar que elas adquirem o mesmo sentido (de realização pessoal).

Em C1, o apelo publicitário se dá pela relação da realização pessoal com a imagem de sucesso de uma forma mais emotiva, uma vez que pressupõe ser sucesso a sequência "colégio-medalha-formatura-casamento-filho".

Da mesma forma, em C2, as conquistas materiais ligam-se à realização pessoal (cada vitória do sujeito é um passo para a conquista do carro Mitsubishi Lancer). Assim, podemos notar a estabilização do sentido de realização pessoal, uma vez que o sentido logicamente estável é o da realização pessoal alcançada por meio da competitividade nas diversas etapas da vida, inclusive e iniciando na infância. Assim, a realização pessoal se configura, nesses comerciais, "em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem" (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

Essas dois recortes reproduzem um mesmo sentido conhecido pela sociedade. Assim, estabelecem um processo parafrástico, trazido por Orlandi (2012c, p. 36) como aquele pelo qual "em todo o dizer há sempre algo que se mantém [...]. A paráfrase representa, assim, o retorno aos mesmos espaços do dizer".

Mas isso não é tudo. Para Orlandi (2012c, p. 37), "a incompletude é a condição da linguagem", uma vez que os sentidos e os sujeitos nunca estão acabados. Há sempre outros sentidos possíveis, que podem não estar representados nestes comerciais, uma vez que deslocariam o sentido estabilizado para realização pessoal.

Desse modo, podemos dizer que os comerciais apagam - ou esquecem - as possibilidades dos sujeitos comemorarem realizações outras, que não estejam relacionadas ao imaginário neles representados. Ou seja, os sentidos de realização pessoal possíveis para a *FD da busca pela realização pessoal* não são qualquer um, nem são evidentes. Eles estão de acordo com o que a ideologia da classe dominante pressupõe ser realização pessoal. Como vimos, nesta FD, os sentidos possíveis são: formar-se, casar, ter filhos, vencer competições escolares, esportivas ou profissionais, a fim de chegar com vantagem ao sucesso ou começar a conquistar símbolos de sucesso, como carro, desde a infância.

Assim, o que não está dito aqui, se firma pelo que foi dito. Podemos afirmar isso a partir das formas do silêncio, trazidas por Orlandi (2012a, p. 128), as quais "acompanham qualquer processo de produção de sentidos". A primeira forma é o *Silêncio Fundador*, segundo o qual "sem silêncio não há sentido", uma vez que é o "silêncio que existe nas palavras que as atravessa, que significa o não-dito" e que produz as condições para significar. A segunda forma é a *Política do Silêncio*, que se divide em outros dois: a *censura* e o *silêncio constitutivo*, sendo este último o que mais

significativamente "se mostra" nas sequências aqui analisadas. Ele indica que "todo dizer apaga necessariamente outras palavras, produzindo um silêncio sobre os outros sentidos".

É este silêncio constitutivo que está presente nos sentidos possíveis para estes comerciais: estão silenciados os outros sentidos que não estão de acordo com a *FD da busca pela realização pessoal*.

Ora, se ter sucesso é obter um diploma, não obter é um fracasso; se casar é realização pessoal, não casar é não ser realizado; da mesma forma, para ser bem-sucedido é preciso vencer competições desde a infância, na escola, sob risco de fracassar e não conquistar os bens materiais representativos do sucesso.

Diante de desse imaginário de sujeito que o discurso publicitário filiado à *FD da busca pela realização pessoal* oferece, adentramos a análise das possíveis construções do imaginário sobre o sujeito aluno da escola pública.

## 3.2 Sujeitos do fracasso?

Já vimos, anteriormente, que o sujeito é sempre interpelado pela ideologia, e que a escola e a mídia, como Aparelhos Ideológicos de Estado, distorcem e manipulam as representações de mundo desses sujeitos. Assim, a construção deste imaginário é sempre reafirmada pela mídia, especialmente a publicidade. Esta, com seus truques de sedução e apelos comerciais, leva o indivíduo a querer ser este sujeito projetado, que obtém sucesso e realização pessoal através de conquistas consideradas alavancas para os bens materiais. No entanto, sabemos que esta construção de sujeito realizado não contempla a todos. O capitalismo se encarrega de incluir alguns e excluir outros tantos.

Para Pêcheux (2009, p. 145), o sujeito ideológico é constituído a partir da interpelação, "é a ideologia que, através do 'hábito' e do 'uso', está designando, ao mesmo tempo, *o que é* e *o que deve ser*" (grifos do autor). Sendo assim, uma vez interpelado pela ideologia, é a partir dela que o sujeito vê o mundo.

É nesse sentido que analiso, então, as SDs 1 e 2, proferidas por docentes em momentos de avaliação informal observados:

*SD 1 – "Esses aluno bolsa família são uns lixo de aluno"*

SD 2 – "*Esse é meio curto do pensamento*"

Importa dizer que o Bolsa Família é um programa do Governo Federal brasileiro que beneficia famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza com a transferência direta de renda, com o intuito de aliviar de forma imediata as condições econômicas da família beneficiada. O valor repassado depende do tamanho da família, e para que famílias com jovens ou crianças em idade escolar recebam o benefício, um dos requisitos específicos no âmbito educacional é a comprovação

da frequência dos filhos em pelo menos 85% da carga horária da escola. O programa não prevê controle de desempenho escolar[148].

Nesse contexto, na SD1, observo um sujeito interpelado pela ideologia da formação social capitalista. Esse sujeito interpelado agrupa todos os alunos beneficiários do programa e pressupõe que este grupo é composto por alunos considerados "lixo". O emprego da expressão *lixo* nesta SD se deu com o objetivo de negativar o aluno beneficiário, uma vez que o momento era de correção de avaliação de desempenho individual de alunos. Assim, acredito que a SD1 traz o "aluno lixo" com o sentido de *mau aluno*, aquele que não tem bom desempenho, ou o desempenho esperado pelos docentes. Da mesma forma, a SD 2 aponta uma expressão pejorativa, ao trazer como característica de determinado aluno o pensamento curto, o que pode ser interpretado como de inteligência parca, pequena.

Nessas SDs, observo que os sujeitos docentes atribuem o "fracasso" escolar daqueles alunos a aspectos como, na SD1, a condição sócio-econômica, e na SD2 a falta de inteligência, já tida como uma aptidão natural, que ou o sujeito possui ou não. Segundo Oyarzabal:

> Em relação aos alunos que fracassam, porém, as causas do fracasso são atribuídas a fatores ligados ao aluno (sócio-econômicos, genéticos, familiares), sem envolvimento com aspectos relacionados ao professor (concepção de aprendizagem, metodologia, emprego de recursos, afetividade). (2007, p. 103).

É a partir disso, então, que percebo essas SDs também filiadas ao que pode e deve ser dito na *FD da busca pela realização pessoal*. Mesmo sem falar em *fracasso*, os sentidos deslizam para esse significante quando os sujeitos docentes separam os alunos "bons" dos outros dois grupos de alunos (os de bolsa família e os curtos de pensamento). Isso fica ainda mais evidente se observamos uma terceira SD:

*SD3 – "Esse é bom aluno."*

Essa SD, repetida inúmeras vezes em momentos formais (conselhos de classe) e informais de avaliação (reuniões, sala dos professores), traz à tona a distinção feita pelos próprios docentes entre o bom e o mau aluno, fazendo ressoar o sujeito do sucesso da publicidade, aquele que vence, deixando para trás os outros "competidores". Oyarzabal ilustra bem isso ao afirmar que:

> o professor filiado ao sentido *neoliberal* acredita que a educação é para todos, mas só os mais capazes alcançam sucesso. Assim, a educação está ligada à ascensão social, de forma competitiva. Não há lugar para todos no topo da pirâmide social; os mais aptos se posicionam melhor. A epistemologia que sustenta essa concepção é a apriorista; o sucesso ou fracasso na escola depende do próprio aluno, da sua bagagem hereditária e do meio social. (OYARZABAL, 2007, p. 102)

[148] As informações foram encontradas no site do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, e estão disponíveis em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em: 27 jul. 2014.

O que está silenciado nas falas desses sujeitos é o papel da escola e dos próprios docentes na formação do sujeito aluno. É como se, nessas SDs, escola e docentes se eximissem de sua contribuição no *fracasso* e no *sucesso*. No que não está dito, tal qual foi abordado anteriormente, percebo um ressoar que significa que o sujeito já chega bom ou mau aluno, fadado ao *fracasso* ou ao *sucesso* desde antes de entrar na escola. Também ressoam alguns significantes e os sentidos possíveis para eles:

*Quem é bom aluno atinge o sucesso.*
*Quem tem o pensamento curto fracassa.*
*Aluno bolsa família é mau aluno.*
*Aluno bolsa família nunca vai atingir o sucesso.*
*Só os bons alunos serão realizados.*
*Só os bons alunos terão grandes conquistas.*

Miguel Arroyo, em seu livro "*Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres"* (2005), traz uma questão muito pertinente para esta análise: as "imagens quebradas", de que fala, abordam o imaginário dos docentes sobre os alunos, um imaginário de infância e adolescência que se encontra quebrado, por não reproduzir mais o estereótipo do bom aluno como aquele que aceita e reproduz o que o professor, como autoridade máxima, determina. Arroyo destaca que, muitas vezes, o docente tem como imaginário o aluno padrão de outras épocas, que não tinha voz, e que é nesse confronto entre o imaginário e a realidade que surgem os conflitos. Assim:

> A pedagogia e a docência construíram um imaginário muito específico e a ele se apegam. Esse imaginário tem tudo a ver com a idealização do ofício de ensinar e educar, e também com os limites a que historicamente foi submetido esse ofício na escola. [...] Nas precárias condições de docência, somente será administrável um coletivo de alunos ordeiros. Uma vez que esses limites vêm piorando, é compreensível o apego dos professores a essa imagem administrável de aluno. O imaginário docente traz traços da modernidade, mas refundidos na precariedade das condições em que é exercida a docência. (ARROYO, 2005, p. 38-39).

Nas novas condições de docência de que fala Arroyo, não há espaço para alunos que não estão já prontos, fadados ao sucesso, a serem sujeitos realizados. É disso que tratam Narvaes e Oliveira, ao afirmarem que:

> É possível que circule como força de verdade o mito do aluno ideal: "aquele que deseja e se interessa pelo saber escolar" e os alunos que não se enquadram nesse mito são considerados inadequados. Como diz Marin (2007, p. 290): "Essa cultura do ideal, presente no interior das escolas, é o mito que faz com que boa parte das demais apreciações se caracterizem de modo tão negativo, que organizam a prática de modo a buscar uma excelência não especificada e distante da realidade. (NARVAES; OLIVEIRA, 2012, p. 5)

Assim, ao professor, só resta se ocupar do bom aluno e excluir o mau, uma vez que, segundo este imaginário, não há solução para alunos "*curtos de pensamento*" ou "*lixos de aluno*". A esses, que já chegam a escola pré-determinados a fracassar, não cabe o imaginário da realização pessoal,

da vitória, da conquista do carro-fetiche. Os docentes e a escola se ocupam de deixa-los fora de seu imaginário, reservando a eles outro lugar "ideal".

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurei analisar um *corpus* bastante heterogêneo, uma vez que pertencente a dois campos discursivos diferentes. No entanto, o breve exercício de análise realizado nos mostra que caberia filiá-los a uma mesma FD: a *FD da busca pela realização pessoal*. Isso foi possível pois observei que tanto no discurso publicitário, quanto no pedagógico, a construção do imaginário de sujeito se dá da mesma forma. Nos comerciais, as vidas retratam uma jornada de sucesso, de conquistas. Nas SDs proferidas pelos docentes observados, o bom aluno é aquele que já chegou à escola sendo bom aluno. Para concluir isso, coloquei a SD 3 em contraste com as SDs que trazem a imagem do mau aluno, aquele que não possui condições de aprendizagem ou por possuir o benefício do Bolsa Família (baixa condição socioeconômica), ou por não ter muita inteligência.

Como vimos, de acordo com a FD a que se filia o sujeito que produz determinado discurso, os sentidos se modificam, as palavras e expressões passam a significar diferente. Para Orlandi (2012a, p. 129):

> Em todo dizer há confronto do simbólico com o político, todo dizer tem uma direção significativa determinada pela articulação material dos signos com as relações de poder. Essas relações se definem por sua inscrição em diferentes formações discursivas que representam diferentes relações com a ideologia, configurando o funcionamento da língua regida pelo imaginário.

Esses sentidos, que não são únicos e nem podem ser qualquer um, influenciam os sujeitos, os quais fazem de si e do outro uma imagem projetada a partir da memória que possuem sobre os dizeres veiculados na mídia. Da mesma forma, é este o sujeito que temos na escola: interpelado pela ideologia, assujeitado, moldado pela formação social capitalista. Assim, alunos, professores e outros sujeitos envolvidos no processo educacional projetam as imagens do sujeito realizado da mídia em si e no outro.

O discurso pedagógico, então, passa a ter incorporado em si as representações midiáticas de conquista, sucesso e realização, levando à exclusão do sujeito que nelas não se enquadra. Isso se dá desde as práticas de sala de aula até o momento da avaliação dos alunos pelos professores e, especialmente, nesses momentos.

Na visão de Teixeira (2007), são as representações e imaginários dos docentes sobre os discentes que tornam as condutas pedagógicas significantes ou não, bem como as relações professor-aluno:

> A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir

> do outro. O outro, a relação com o outro, é a matéria de que é feita a docência. (TEIXEIRA, 2007, p.)

Sendo assim, se o imaginário sobre os discentes já condena alguns ao fracasso e prevê a outros o sucesso, temos a escola e a mídia cumprindo, sempre silenciosamente e sob aparente neutralidade, sua função de AIEs em prol da classe dominante e da formação social capitalista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: ZIZEK, Slavoj. **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHAUÍ, Marilena. O discurso competente e outras falas. In: **Cultura e democracia**. Cortez, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HANSEN, Fábio. **(IN)Verdades sobre os profissionais de criação**: poder, desejo, imaginação e autoria. Porto Alegre: Entremeios, 2013.

NARVAES, Andréa Becker; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Discutindo a relação: o que dizem alunos e professores. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais...** 2012.

OYARZABAL, Graziela Macuglia. Sentidos discursivos sobre a formação profissional no dizer de professoras do Ensino Fundamental porto-alegrense. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 52, p. 99-113, julho 2007.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Discurso e Texto:** formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012a.

_____. **Discurso e Leitura.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

_____. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2012c.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

TEIXEIRA, Ines. Da Condição Docente: Primeiras Aproximações. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.99, maio/ago. 2007.

TFOUNI, Fabio. Memória e fetichização da mercadoria. In: Discurso, Língua e Memória. **Organon** – Revista do Instituto de Letras da UFRGS, v. 17, n.35, p. 86-99, Porto Alegre, 2003.

# PADRÃO FIFA
# O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DE UMA DESIGNAÇÃO

Leonor Louro de Freitas (FURG)

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, apoiada na perspectiva discursiva da Análise do Discurso de filiação francesa pecheutiana[149], buscou compreender e explicar os sentidos produzidos pelo emprego da designação PADRÃO FIFA, partindo da ideia de que uma designação é um processo que nomeia, refere e qualifica o objeto de sua referência. Tal estudo teve sua origem na observação da repetição dessa designação, mostrando que esta não tem um sentido que lhe seja próprio, mas que seu sentido se constitui pela ideologia, pelo lugar histórico-social que ocupam os sujeitos que a enunciam e pela posição que assumem.

O *corpus* desse trabalho é constituído por textos sincréticos – charges, cartaz, cartun e capa de revista Veja - coletados na internet nos anos de 2014 e 2015.

A designação PADRÃO FIFA surgiu no período da Copa do Mundo realizada no Brasil, em 2014, especificando o padrão exigido para os estádios de futebol nos quais os jogos aconteceram. Depois, essa designação teve seu emprego disseminado e passou a circular em diferentes discursos, produzindo o sentido de qualidade, excelência.

A possibilidade de produção de diferentes efeitos de sentido na retomada da designação PADRÃO FIFA nos leva às noções de repetição, paráfrase e polissemia, desenvolvidas neste estudo.

A abordagem de tal tema justifica-se, em primeiro lugar, por trazer para o âmbito dos estudos linguísticos a noção de designação, tratando-a a partir dos significados que produz em diferentes condições em que é produzida, e não a partir de uma concepção estritamente linguística, o que reduziria a reflexão a pensar que PADRÃO FIFA possui "um" significado apenas e que é usado somente para nomear um – e apenas um – objeto de referência (os estádios de futebol). Em segundo lugar, consideramos importante refletir sobre a repetição, uma vez que este é um processo constante na produção dos discursos na sociedade. Desta forma, nosso objetivo é realizar um estudo sobre os sentidos de uma "mesma" designação, tratando-a como discurso, já que o discurso é o que, na verdade, interessa à Análise de Discurso.

Essa ideia de discurso está presente em Orlandi (2013, p. 15) também quando a autora afirma: "A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social". De fato, vivemos em sociedade e, desse modo, a todo instante, estamos significando e contribuindo para a nossa transformação e da realidade que nos cerca.

[149] Michel Pêcheux: filósofo francês considerado o maior expoente do círculo de intelectuais; fundou a linha conhecida como Análise de Discurso (de escola francesa) na segunda metade do século passado.

Para a Análise do Discurso, nesta medida, o significado de discurso distancia-se do tradicional esquema "emissor, receptor, código, referente e mensagem", pois esta teoria considera que o discurso não é uma simples transmissão de informações, mas efeito de sentido entre interlocutores e que, nesse processo, estão envolvidas formas de identificação do sujeito, argumentação, subjetivação, construção da realidade. Por isso, conforme Orlandi (2013, p.21), "a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica". A autora complementa: "Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque". É a partir de pressupostos como esses, portanto, que constituímos esta pesquisa.

## 2 E TENHO (JÁ-)DITO!

De acordo com Orlandi (2013, p.32), "O dizer não é propriedade particular", "as palavras não são só nossas"; isso significa que nós todos as utilizamos, a todo momento, em diversos lugares e situações, mas não há o que ainda não tenha sido dito. Nas nossas palavras ressoam sempre as palavras do outro, o já-dito. Ainda segundo Orlandi (2013, p. 32): "O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia".

A respeito da relação língua-discurso-ideologia, citamos Pêcheux (1988, p.149), quando o autor lembra Althusser, que diz: "só há prática através de e sob *uma* ideologia; só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos". Deste modo, a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos e é isso que explica que, mesmo o sistema da língua sendo igual para todos, produzam-se diferentes discursos. A ideologia, nesta medida, nos faz assumir posições e, através do nosso discurso, acabamos por revelar nossa posição ideológica. O indivíduo não "escolhe" e "age", ao contrário, ele age e, dessa forma, sabe-se qual sua forma de identificação com a ideologia.

Fazemos referência então a Courtine (1984 apud Orlandi, 2013, p.34), autor que afirma que no interdiscurso[150] quem fala é uma voz sem nome, ou seja, aquilo que já foi dito por um determinado sujeito em um determinado momento é apagado da memória e passa a existir fazendo sentido na voz de um outro sujeito. Esse esquecimento (apagamento da memória) é essencial para a constituição dos sujeitos e dos sentidos. Conforme Orlandi (2013, p.36): "Os sujeitos 'esquecem' que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos." Nesta perspectiva, este trabalho pretende analisar o fato de que a leitura objetiva ou a literalidade dos sentidos é uma ilusão, já que, conforme Pêcheux:

[150] Interdiscurso: Memória discursiva, 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 de palavra. (Orlandi, p.31, 2013)

> o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe 'em si mesmo' (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante) mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (1988, p. 160)

Isso nos leva à noção de formação discursiva, que, para Pêcheux (1988, p. 160), é "aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*." Isso significa que as palavras recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas, ou seja, mudam de sentido dependendo de quem as utiliza, e não simplesmente pela sua literalidade.

Complementamos essa ideia com o que diz Orlandi (2013, p.43): "as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas."

Desse modo, podemos considerar que a designação PADRÃO FIFA não tem *um* sentido que lhe seja próprio, mas que seu sentido vai se constituir em cada formação discursiva, nas relações que tal designação mantém com outras da mesma formação discursiva. Vamos adiante em nossa reflexão.

## 3 AFINAL, O QUE É *PADRÃO*? E *PADRÃO FIFA?*

De acordo com o Dicionário Aurélio, *padrão*, entre outras definições, significa *o que serve de referência ou de modelo,* que deve ser seguido, copiado. As palavras *padrão* e *FIFA*, analisadas de forma isolada, produzem significado(s) que não são os mesmos daquele que produzem quando se unem e formam a designação PADRÃO FIFA, bordão do qual os brasileiros também passaram a se apropriar e que segue remetendo ao sentido de qualidade. Esse fenômeno ocorre devido ao fato de que as palavras não significam por si mesmas, mas têm seus sentidos produzidos em relação às condições de produção do discurso, as quais, de acordo com Orlandi (2013, p.30) "compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação".

Assim, esse bordão surgiu para designar o padrão de organização e qualidade cobrado pelos suecos responsáveis pela FIFA e, sendo o Brasil o organizador do evento, se comprometia a garantir, o funcionamento de aspectos como segurança, vigilância sanitária, transporte, entre outros. Tais exigências vinham ao encontro do tratamento especial dado à Copa do Mundo, tratamento este a que o país teria que se adequar para poder sediar o evento. Desse modo, o uso dessa designação passou a representar qualidade e foi sendo disseminado, chamando a atenção para vários setores aos quais o governo brasileiro teria que dar maior atenção, como saúde e educação. Feitas essas considerações iniciais sobre a designação PADRÃO FIFA, passemos a examinar, mesmo que brevemente, a noção de designação.

## 4 DESIGNAÇÃO

Kleiber[151] (1984 apud Guadanini, 2010, p.78) enfatiza que a designação é definida a partir da associação ocasional entre uma sequência linguística e um elemento da realidade. De acordo com o autor, a *denominação* equivale "a uma atividade do espírito humano de caráter geralmente coletivo, que tem por objeto colocar em relação um elemento do real e um signo da linguagem, portanto, nomear", ou seja, a relação se dá entre um elemento real e um signo da linguagem a fim de nomear, é uma associação referencial duradoura e convencional; já a *designação* corresponde a uma associação referencial momentânea, não convencional, ou seja, uma associação ocasional entre uma sequência linguística e um elemento da realidade.

Já Zoppi-Fontana (1999, p. 203) caracteriza o processo de designação como "relações semânticas instáveis, produzidas pelo cruzamento de diferentes posições de sujeito, a partir das quais se instala um sentido, apagando outros possíveis/dizíveis".

Para Zoppi-Fontana:

> As relações de paráfrases que se estabelecem entre diferentes designações produzem um efeito de indefinição das relações de referência e de indistinção e intercambiabilidade das designações, apagando a orientação interpretativa produzida pelos diversos atos de nomear.

Diante dessa colocação, percebe-se que uma designação em relação à outra, de mesma família parafrástica, fixa seu objeto de referência, delimitando as posições de sujeito a partir das quais são produzidos os enunciados. Da mesma forma, somos levadas a pensar que o emprego de uma mesma designação, pelo processo da repetição, pode deslocar o objeto de referência, revelando diferentes posições-sujeito.

Indursky (1999, p.175) também trata do tema e afirma que "a designação é fortemente determinada pelo imaginário dos sujeitos sociais envolvidos", ou seja, a designação resultará em distintos sentidos, dependendo da formação ideológica do sujeito que a emprega.

## 5 *PADRÃO FIFA:* ANÁLISE E (RE)SIGNIFICAÇÃO DOS SENTIDOS

A designação PADRÃO FIFA será tomada, com fins metodológicos, como "designação inicial", embora tenhamos consciência de que a ideia de formulação inicial é apenas uma ilusão, já que todo dizer se produz a partir de outros dizeres.

Buscaremos então compreender os efeitos de sentido produzidos pela retomada da designação em diferentes discursos, materializados em diferentes textos, com o intuito de evidenciar manutenção e/ou deslizamentos ou deslocamentos de sentido.

---

[151] Georges Kleiber: professor e pesquisador francês em linguística, nascido em 1944 em Sélestat (Bas-Rhin).Suas atividades de pesquisa incluem semântica lexical, frasal e pragmática. É membro do Conselho Editorial de várias revistas de língua francesa e estrangeira, e busca uma colaboração regular com várias universidades estrangeiras. Já publicou vários livros, incluindo *A semântica do protótipo*, traduzido em várias línguas; e recebeu diversos prêmios científicos.

É fundamental levar em conta as condições em que foram produzidos os textos selecionados, um momento político delicado, em que o Brasil se encontra em meio a uma crise política. Neste cenário, ocorreram várias manifestações sociais, sempre com o mesmo intuito: exigência na qualidade dos serviços públicos prestados nos diversos setores de responsabilidade do governo.

Tomaremos a designação PADRÃO FIFA como uma sequência discursiva de referência (SDR), noção formulada por Courtine (2009) e definida como ponto de referência a partir do qual o conjunto dos elementos do *corpus* recebe sua organização. Afirma Courtine (2009, p.108): "A sdr será relacionada a um *sujeito de enunciação* como a uma *situação de enunciação* determináveis em relação a certo número de coordenadas espaço-temporais e mais geralmente circunstanciais..."

Deste modo, procuraremos examinar os efeitos de sentido produzidos pela sdr PADRÃO FIFA em diferentes textos. Passemos então à análise e vejamos como a designação PADRÃO FIFA, bem como seu sentido, é retomada no discurso chárgico:

**Texto 1**

Fonte: disponível em <http://www.humorpolitico.com.br/sem-categoria/hospital-padrao-fifa>
Acesso em: 06 de novembro de 2014.

O gênero a que pertence este texto é a *charge* e nele o autor utiliza-se do humor para fazer críticas sociais, de forma irônica, a respeito de situações do cotidiano, que envolvem política e sociedade. Os tipos de linguagens presentes nesse gênero textual são de extrema importância, visto que imagem e linguagem verbal são aliadas na construção dos sentidos. De acordo com Romualdo (2000, p.5): "A charge é um tipo de texto que atrai o leitor, pois, enquanto imagem, é de rápida leitura, transmitindo múltiplas informações de forma condensada". Assim, ao analisarmos esta charge, notamos que há a representação da atual situação pela qual passa a saúde no país (hospitais precários, mau atendimento às pessoas, abandono e descaso por parte dos governantes, etc.). Já através do verbal, a repetição da designação PADRÃO FIFA produz, entre os enunciados, uma família parafrástica, já que é empregada com o mesmo sentido – o de qualidade. Em sua origem, a noção de paráfrase discursiva é encontrada em Pêcheux (1975, p.169) quando o autor afirma: "A produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar a 'matriz do sentido' ".

Assim, tal relação de paráfrase pode ser explicada pelo fato de que o sentido de qualidade extrema desta sequência discursiva de referência – PADRÃO FIFA – se mantém, se reproduz, se repete; desta vez não no discurso sobre estádios de futebol e de toda a organização que envolveu o evento Copa do Mundo, mas no discurso sobre saúde e política. Por este viés, o autor da charge reclama "padrão" para os hospitais, os políticos e os eleitores, isto é, cobra destes excelência nos serviços prestados.

Em oposição ao processo parafrástico está o processo polissêmico. Esses dois processos produzem uma disputa entre o mesmo e o diferente. Orlandi amplia os pressupostos de Pêcheux, afirmando que todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre esses dois processos, o parafrástico e o polissêmico. De acordo com a autora:

> Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI, 2013, p.36)

A constatação dessa relação de paráfrase nos remete também à noção de ressonância, desenvolvida por Serrani (1993, p.47) em estudos realizados sobre a repetição pelo viés da paráfrase, considerando-a como ressonância, sendo esta entendida como "uma *ressonância* – interdiscursiva[152] – de significação, que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido". Neste discurso, a designação PADRÃO FIFA é uma *unidade específica* (funcionamento parafrástico de unidades como itens lexicais, frases nominais, etc.) e funciona parafrasticamente, pois mantém o sentido de excelência, de qualidade, mesmo servindo para designar outros referentes, que não os estádios de futebol preparados para a Copa do Mundo, mas hospital, políticos, eleitores.

A consideração do sujeito da Análise do Discurso nos permite citar Indursky (1999, p.70), quando a autora afirma que o sujeito "é, desde as formulações inaugurais, um sujeito social". Indursky complementa afirmando (p.71) que "a constituição do sujeito da Análise do Discurso articula fortemente o social (relação com a História) e o inconsciente (a relação com o dizer do outro)" ou seja "o sujeito da análise do discurso é duplamente afetado: em seu funcionamento psíquico, pelo inconsciente, e em seu funcionamento social, pela ideologia".

Na verdade, Indursky apoia-se em Pêcheux (1988, p.133), quando o autor afirma que "o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológicos estão materialmente ligados". Assim, temos nesta charge um sujeito autor que se constitui dotado de inconsciente, submetido à ideologia e que tem a ilusão de ser "fonte do seu dizer e responsável pelo que diz" (Gadet & Hak, p.177).

[152] Interdiscurso: Memória discursiva, 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 de palavra. (Orlandi, p.31, 2013)

Cito novamente Pêcheux (1988, p.161), quando o autor afirma que "os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes". Desta forma, este sujeito-autor identifica-se com uma formação discursiva em que se admite que PADRÃO FIFA é o máximo da qualidade. E reclama por essa qualidade, mostrando a sua falta, em relação ao desempenho dos políticos e dos eleitores brasileiros. Para esse sujeito-autor, é a falta de qualidade desses políticos e desses eleitores que cria a situação caótica dos hospitais.

Assim, ao mesmo tempo que denuncia e critica a realidade brasileira, o sujeito-autor reconhece o sentido da designação PADRÃO FIFA como sinônimo de qualidade extrema. Cria-se então uma espécie de jogo paradoxal, entre denúncia e aceitação.

De acordo com Cattelan (2001, p.134) o humor é justamente "uma forma de fazer brotar o *entalado na garganta*, que encontra nele próprio um mecanismo de, *não seriamente*, dizer o que deve ser dito. Ele é a forma de dizer de forma não séria ou oficiosa". Nesta perspectiva, o humor político (já que nem todo humor se constrói da mesma forma), vale-se da comicidade para alertar sobre assuntos sérios, abordando-os de forma mais leve, porém direta.

É isso que leva Grantham (2009, p.155) a afirmar que "o humor político compreende todo o discurso que, ao expor a sociedade – com todas as suas mazelas, com todos os seus defeitos – brinca com isso."

É isso que vemos neste texto: a exposição de uma realidade social indesejada para transformá-la. Passemos agora à análise de outro texto.

Temos aqui um efeito de sentido um pouco diferente daquele verificado anteriormente em relação à sdr PADRÃO FIFA. Vejamos:

**Texto 2**

SD2 1

SD2 2

Fonte: disponível em <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/05/11/visita-do-papa-ao-brasil-custara-r-118-milhoes-para-os-cofres-publicos.htm> Acesso em: 06 de novembro de 2014.

A charge se enquadra como um texto dialógico, já que há diálogo entre os textos, ou seja, entre o tema contido na charge e o tema-alvo de sua crítica. Tal concepção vai ao encontro dos princípios da Análise do Discurso, teoria que postula que os sentidos nascem da relação de um texto com outros textos, da relação com a história, o social, e a política. Seguindo esses pressupostos, Marques (2011, p.191), em seu estudo sobre o discurso chárgico, afirma que se percebe, em uma charge, "o posicionamento ideológico do enunciador, que se utiliza dos recursos imagéticos caricaturais para se colocar no dizível, ou melhor, no visível".

Analisando então o discurso materializado nesse texto, encontramos, mais uma vez, a sequência discursiva de referência PADRÃO FIFA, que aparece como uma designação que sustenta a fala da personagem que é a representação da mãe do menino: "Jesus, Maria, José!! Larga essa bola, menino, se você cai não tem hospital para te levar!!". Tal enunciado funciona, aqui, como uma denúncia da situação social brasileira e seu uso coloca em contraste, nesse discurso, dois mundos possíveis: um – o real – em que não há hospitais de qualidade – e outro – o desejável – em que haveria hospitais de qualidade. Este segundo mundo – o irreal – seria o do PADRÃO FIFA.

Aqui, o emprego da sequência discursiva de referência PADRÃO FIFA faz retornar o sentido de qualidade associado a essa designação, mas, de forma diferente da que ocorreu no texto 1, aqui a repetição produz uma ironia em relação à própria designação. Para Orlandi (1986, p.67) a ironia "é um desses lugares em que o processo de autodestruição do sentido mostra seu funcionamento".

Nesse discurso, o locutor parte do instituído – a designação PADRÃO FIFA – do sentido estabelecido para essa designação, e produz um outro efeito de sentido: se a Copa 2014 possui PADRÃO FIFA, a saúde brasileira não possui. Isso também ocorre no texto 1, mas lá o sujeito-autor reclama por essa qualidade, aqui ele ironiza o fato de haver essa qualidade para a Copa do Mundo e não existir para os problemas sociais do país. Nessa perspectiva, o alerta presente nesse texto busca revelar o que está oculto: a precariedade na área da saúde. Essas considerações nos permitem reconhecer, nesse texto 2, um deslizamento de sentido em relação ao texto 1 e ao sentido da designação PADRÃO FIFA, que passa a ser objeto de escárnio. Passemos agora a outro texto.

Temos aqui uma nova designação – Padrão Papa – que retoma a designação PADRÃO FIFA, reafirmando seu sentido. Vejamos.

**Texto 3**

Fonte: disponível em <http://chargesbruno.blogspot.com.br/2014_06_01_archive.html
Acesso em: 06 de novembro de 2014.

Neste texto, produzido durante a manifestação que aconteceu em 22 de julho de 2013, data que antecedeu a 26ª Jornada Mundial da Juventude (JMJ), ocorrida de 23 a 28 de julho de 2013 na cidade do Rio de Janeiro (RJ), ressoa a designação PADRÃO FIFA, através de uma outra formulação: PADRÃO PAPA. Aqui, o modificador PAPA (ao invés de FIFA) é associado à palavra padrão para especificar o tipo de segurança desejado pelo povo. E é o fato de haver a formulação anterior – PADRÃO FIFA – que faz ressoar nesse discurso o discurso-outro, o já-dito. O sujeito-autor do texto, sob efeito da memória discursiva, mobiliza o sentido produzido pela designação PADRÃO FIFA e faz ressoar, em seu discurso, pela repetição, e através da formulação PADRÃO PAPA, o mesmo efeito de sentido. Muda a formulação, mas se mantém o sentido de qualidade, excelência, que se cristaliza.

A substituição de FIFA por PAPA não constitui, portanto, uma simples troca lexical, mas produz uma crítica social: a do tratamento diferenciado e seletivo dado ao Papa. Desse modo é possível afirmar que há uma relação parafrástica entre a designação PADRÃO FIFA (texto 1), a designação PADRÃO PAPA (texto 3) e a designação inicial PADRÃO FIFA. Em outras palavras: a manutenção de um mesmo efeito de sentido, o de excelência, de qualidade extrema. Assim, mudam os objetos da qualidade (na designação inicial, estádios e tudo que envolve a Copa do Mundo; no texto 1, hospitais, políticos e eleitores; no texto 3, segurança), muda a designação (PADRÃO FIFA/ PADRÃO PAPA), mas se mantém o sentido, segue a exigência de qualidade em se tratando de atendimento, serviços prestados. Passemos agora à análise de outro texto.

**Texto 4**

Fonte: disponível em <http://www.naoligo.com/kkk/2013/07/hot-dog-padrao-fifa>
Acesso em: 04 de maio de 2015.

Neste texto, a repetição da sequência discursiva de referência PADRÃO FIFA apresenta o sentido oposto: a falta de qualidade. PADRÃO FIFA, aqui, não é a expressão de um alto padrão de excelência – o que em uma suposta (e impossível) literalidade do sentido representaria a designação – mas, pelo contrário, tal designação vem acompanhada/complementada por uma imagem de um produto (*hot dog*) sem qualidade e, além disso, superfaturado. Em oposição a PADRÃO FIFA surge então a formulação PADRÃO RUA, para oferecer um produto de qualidade e de baixo custo. Tal oposição se dá pelo viés de uma comparação: HOT DOG PADRÃO FIFA: 8 REAIS" x "PADRÃO RUA: SÓ 3 REAIS." Essa comparação coloca em xeque, pela imagem, a qualidade e o preço.

Neste texto, podemos dizer que a formulação PADRÃO RUA estabelece uma relação parafrástica com a designação de referência PADRÃO FIFA, em seu sentido inicial, e a formulação PADRÃO PAPA. Ou seja: mesmo com a modificação da designação, com novas formulações, tem-se a manutenção de um sentido: o de excelência. As novas formulações, nesta medida, cristalizam um sentido que retorna, aquele que relaciona a designação PADRÃO FIFA a sinônimo de qualidade. No entanto, se temos o retorno a um mesmo dizer sedimentado, temos também o diferente, um sentido diferente para a designação PADRÃO FIFA: o de falta de qualidade.

Podemos dizer então, seguindo Orlandi (2013, p.37), que temos aqui um discurso polissêmico, uma tensão que aponta para o rompimento. Tal rompimento, conforme lembra a autora, faz-se necessário para a transformação dos sujeitos e dos sentidos, já que tanto um quanto o outro podem ser outros, dependendo de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história. De acordo com a autora (2013, p.38): "a polissemia é a fonte da linguagem, uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos - não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer." Tal deslocamento de sentido também está presente no texto 5, que analisaremos a seguir.

**Texto 5**

Fonte: disponível em <http://veja.abril.com.br/revistas/030615/> Acesso em 10 de junho de 2015

Temos, nesse texto, o retorno da nossa sequência discursiva de referência PADRÃO FIFA, empregada na capa da revista Veja de 03 de junho do presente ano, 2015. Analisando esse texto, percebemos, através da linguagem não-verbal, a produção de um sentido que aponta para a prisão de representantes da FIFA que ocupam importante posição/cargo. Tal sentido é produzido por diversas pistas: homem de terno, carregando uma cartola na mão (com a logomarca da FIFA), calçando sapatos sociais, tendo um dos pés acorrentado por uma suposta bola de futebol, que ocupa o lugar de uma bola de ferro (utilizada por detentos em cadeias de segurança máxima). Já pela linguagem verbal reencontramos a designação PADRÃO FIFA, com o seguinte dizer: PADRÃO FIFA / A prisão dos cartolas na Suíça é o começo de uma era de transparência que pode fazer o futebol ser de novo a alegria do povo".

A análise desse texto nos comprova que o processo polissêmico pode ser entendido como fonte de sentido, pois se relaciona à multiplicidade, que é a própria condição da linguagem. Esta é, pois, a tensão básica do discurso: entre o texto e as condições histórico-social em que foi produzido. Por esta razão não podemos considerar o discurso como simples transmissão de informação, mas como efeitos de sentido. De acordo com o que afirma Orlandi (1987, p.28): "o social aparece em relação à linguagem, na sua força contraditória: porque o social é constitutivo da linguagem, esta se sedimenta (ilusão do sujeito) e porque é fato social, ela muda (polissemia)".

Nesse texto, é possível perceber que o rompimento com o sentido cristalizado pela designação "PADRÃO FIFA" ocorre com mais intensidade porque, além de não remeter a aspectos positivos, indica o oposto, o negativo, a "mancha" da imagem dessa instituição futebolística (FIFA). Ao estabelecermos uma comparação entre o texto 5 e o texto 4, percebemos que o que acontece em ambos é o rompimento com o sentido inicial da designação PADRÃO FIFA (que indica qualidade), passando a mostrar a falta dela. Além disso, no texto 5 a designação aponta para uma total inversão de sentido, passando inclusive a ser vinculada à corrupção.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre a designação PADRÃO FIFA nos permitiu perceber que o sentido não é único, mas que depende de diversos fatores, entre eles as condições de produção do discurso, a identificação do sujeito com uma Formação Discursiva, e seu envolvimento com a cultura, a história e o social. Através do exame do *corpus discursivo* foi realizada a coleta de textos, tomando-os para a análise da designação PADRÃO FIFA. Chegamos então à noção de repetição, que nos levou às de processo parafrástico e polissêmico, processos que evidenciaram a retomada da designação, ora mantendo o sentido de qualidade, excelência, ora deslizando (inclusive sendo alvo de escárnio), ora deslocando-o, rompendo com ele e indicando a "falta dessa qualidade". Enfim, são vários os sentidos que a retomada da designação analisada pode produzir. Isso comprova que as palavras não têm sentido nelas mesmas, elas significam dependendo do sujeito-autor, através da sua filiação a uma formação discursiva, o que acaba por desvelar sua relação com a ideologia.

Concluímos que trabalhar com língua portuguesa (textos, leitura, interpretação) exige do professor o conhecimento dessa realidade: a da repetição dos discursos. Reconhecer essa repetição torna o professor e os alunos capazes de lidar com a opacidade dos sentidos, com a impossibilidade da literalidade dos sentidos. É fundamental também que o professor pense a sala de aula como espaço de revelações de significados – sejam eles os esperados ou não – sem a imposição de um único sentido. Que mostre a seus alunos que os discursos produzidos apresentam diferentes sentidos, que dependerão de distintos gestos de leitura, visto que cada educando assumirá seu papel como sujeito-leitor (e autor).

Por fim, esperamos que as reflexões realizadas nesse trabalho possam contribuir com os professores em sala de aula, logicamente sem a necessidade de mencionar a teoria, mas fazendo uso dela a fim de desenvolver em seus alunos a criticidade e a compreensão dos discursos que circulam na sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


CATTELAN, João C. In: GREGOLIN, Maria do Rosario & BARONAS, R. (orgs). **Análise do Discurso**: as materialidades do sentido. São Carlos: Claraluz, 2001. pp 125-143.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

GRANTHAM, Marilei Resmini. **Da releitura à escritura** - um estudo da leitura pelo viés da produção. Campinas, Editora RG, 2009.

GUADANINI, Sandra Magna. **Designação**: das categorias da língua às categorias do discurso. 2010. 216p. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte. (Tese de Doutorado em Letras)

INDURSKY, Freda. De ocupação a invasão: efeitos de sentido no discurso do/sobre o MST. In: INDURSKY, Freda e FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 1999, pág.173 – 186.

MARQUES, Elizete Terezinha Lopes. O discurso chárgico: espaço de interpretação. In: GRANTHAM, Marilei Resmini, CASEIRA, Ingrid Gonçalves. **A análise do discurso e ensino**: um olhar discursivo sobre a língua, a leitura e a interpretação. 1ª Ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Destruição e Construção do Sentido**: um estudo da ironia. Série Estudos, Faculdades Integradas de Uberaba, nº 12, 1986.
_____. **A Linguagem e seu Funcionamento**: as formas do discurso. 2ª ed. Rev. aum. Campinas: Pontes, 1987.
_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 11ª edição, 2013.
PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Traduzido por Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.
PÊCHEUX & FUCHS (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso. In: GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.
ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística**: intertextualidade e polifonia – um estudo de charge da Folha de São Paulo. Maringá, PR: Eduem, 2000.
SERRANI, Silvana. **A linguagem na pesquisa sociocultural**: um estudo da repetição na discursividade. São Paulo, Campinas: Ed. Unicamp, 1993.
ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. É o nome que faz a fronteira. In: INDURSKY, Freda e FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 1999, pág.173 – 186.
**Verbete de dicionário -** Disponível em: http://dicionariodoaurelio.com/padrao. Acesso em 20 de novembro de 2014.
**Notícia (26ª JMJ) -** Disponível em: http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/05/11/visita-do-papa-ao-brasil-custara-r-118-milhoes-para-os-cofres-publicos.htm Acesso em 06 de novembro de 2014.

# PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA OUVINTES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DAS IES

Ms. Mayara B. Raugust (UFPel)[153]
Bruna Antunes Alberton (UFPel)[154]

Vivemos em um tempo em que não cabe mais dizer que há apenas uma verdade para determinar ou definir algo ou alguém. Esse tempo é um tempo de incertezas, de várias verdades, vários conceitos, várias problematizações. Problema, ou problematizar é um termo que admite várias definições, dentre elas "questão proposta para discussão e resolução", ou "qualquer coisa difícil de resolver ou de explicar; dilema, mistério, enigma" (LAROUSSE, 1992, p.905). Em uma perspectiva filosófica, Foucault propõe em "O cuidado com a Verdade" que

> problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. é o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro ou falso e o constitui como objeto para pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento, da análise política, etc.,) (FOUCAULT, 2006, p.242).

Então, a questão da problematização provém da ideia de que nada está dado, podendo, então, constituir-se num objeto de reflexão e de constante exercício de pensamento. É nesse sentido que esta pesquisa busca possibilidades de interpretações referentes às disciplinas de Libras como segunda língua no ensino superior. A intenção não é a busca por uma resposta sobre o ensino de Libras, mas fazer o movimento de problematizar, trazer possibilidades sobre o mesmo, possibilidades que nesse momento nos levam a reflexões sobre o ensino de Libras para os alunos do Ensino Superior.

A Libras, Língua Brasileira de Sinais é uma língua de característica visual-motora, onde a produção de significados se dá pelo conjunto de movimentos no espaço, movimentos com tronco, braços e mãos e pelas expressões faciais e corporais. Essa língua tem sido legitimada principalmente pela comunidade surda, que com suas lutas e movimentos tem conquistado seus direitos. Um deles foi o reconhecimento da Libras em 2002, através da Lei 10.436, de 24 de Abril, como meio legal de comunicação e expressão, e posteriormente sua regulamentação através do Decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005. Além desse reconhecimento da Libras como língua pela lei de 2002, o Decreto 5.626 surge com o intuito de regularizá-la. Dessa forma, ele contribui para o apoio à educação de surdos, desde a formação de professores e instrutores de Libras, até a inclusão da disciplina de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

[153] Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Educação e Arte pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2014). Professora Assistente da Universidade Federal de Pelotas - UFPel.
[154] Mestre em Educação, na linha de Pesquisa em Estudos Culturais em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do sul - UFRGS (2015). Professora Assistente da Universidade Federal de Pelotas - UFPel.

Essa legitimação da Libras se dá por meio dos diversos discursos, entre eles, o discurso cultural, o linguístico, o político, o legal, etc., que operam nos diversos contextos sociais. O discurso é entendido nesta pesquisa, por meio dos Estudos Culturais, como um conjunto de enunciados constituídos através da linguagem. Esta constrói significados, verdades, produz por meio dos discursos, a realidade. Como afirma Fischer,

> ...os discursos são históricos, não só porque se constroem num certo tempo e lugar, mas porque têm uma positividade concreta, investem-se em práticas, em instituições, em um número infindável de técnicas e procedimentos que, em última análise, agem nos grupos sociais, nos indivíduos, sobretudo nos corpos. (2007, p.55).

O discurso como produção de saberes, de conhecimentos são constituídos mediante a linguagem, produtora de significados sobre todas as instâncias sociais. Essa linguagem "manipula um sistema de representações, ou seja, utiliza signos e símbolos para representar conceitos, ideias ou sentimentos" (LAZZARIN, 2009, p.2). Esses signos e símbolos podem ser palavras, imagens, currículos, ementas. Dessa forma, a realidade é constituída, as coisas são legitimadas, ou seja, pelo viés dos Estudos Culturais[155], a linguagem por meio das práticas sociais - por meio dos discursos - produz a realidade enquanto a nomeia.

> O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento (HALL, 1997, p. 10).

Isso quer dizer que, em cada discurso há a constituição de um objeto enquanto este é nomeado. Ele, o objeto, não está lá esperando para ser desvelado, mas ele é produzido enquanto o discurso é produzido. Trazendo esses conceitos para a pesquisa em questão, o discurso produzido pela comunidade surda, e por meio de suas reivindicações, o discurso produzido pelas Leis relacionadas ao ensino de Libras constituem-se como verdades para as Instituições de Ensino Superior, especificamente, aqui no Rio Grande do Sul.

Podemos perceber que as práticas de ensino da Libras, os planos de ensino ou ementas, as legislações, são produtos de uma prática discursiva que as constitui enquanto as nomeia. Não há então uma prática de ensino de Libras, ou um currículo esperando para ser descoberto, mas há abordagens que as produzem (sejam elas, políticas, legislativas, pedagógicas, teóricas e/ou práticas). Uma dessas abordagens, é a disciplina de Libras como obrigatória nos Curso de graduação em Licenciatura, nos cursos de Pedagogia, Educação Especial e Fonoaudiologia.

[155] Os Estudos Culturais podem ser entendidos como um campo não homogêneo que analisa as produções culturais de determinadas culturas, assim como suas práticas (PINHEIRO, 2012).

O Decreto 5.625 fala da obrigatoriedade dessa disciplina, mas não prevê em sua Lei, a forma como ela deve ser ensinada, possibilitando as Instituições de Ensino uma certa liberdade no momento de estruturação da grade curricular e da ementa da disciplina. Através de conversas com profissionais da área e por meio de pesquisas, temos observado que a disciplina de Libras tem sido ensinada nos cursos das IES de diferentes formas, não possuindo uma estrutura, uma organização em seu plano de ensino.

Pensando nessa diversidade, e como profissionais da área de Libras, passamos a questionar, a levantar algumas questões, as quais possibilitaram essa pesquisa. Dentre elas: Quais os conteúdos tem-se ensinado nas Disciplinas de Libras das IES do Rio Grande do Sul? Qual a carga-horário das disciplinas de Libras? Deve ser uma disciplina teórica, prática, ou teórico-prática? Qual o objetivo da disciplina para os futuros profissionais da área da educação? A carga-horária é suficiente para a quantidade de conteúdos expressos nos planos de ensino? Em apenas uma disciplina de um semestre é possível ensinar toda a complexidade que uma língua oferece, assim como tudo o que está relacionado a ela como cultura, identidade, história etc?

Essas e outras questões foram fundamentais na produção dessa pesquisa quem tem como objetivo problematizar o ensino de Libras como L2[156] para ouvintes nos cursos de Licenciatura das IES do Rio Grande do Sul. Para isso, tentamos contato com as principais IES do estado, a fim de termos acesso aos planos de ensino dessas instituições, e posteriormente fizemos uma busca aprofundada nos sites de cada uma das Instituições, a fim de encontrar os planos de ensino oferecidos virtualmente. Como já mencionado, nossa pesquisa focou as principais Instituições do Estado, totalizando 24 Instituições. A partir do acesso aos planos de ensino de cada uma dessas 24 Instituições, foi construída uma tabela catalogando os dados em categorias, as quais foram analisadas. Estas serão trazidas e problematizadas no decorrer do texto.

## ESTUDOS CULTURAIS, CULTURA SURDA E DISCIPLINA LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é considerada uma modalidade visuo-espacial, ou seja, constitui estudos linguísticos como Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática, conforme os estudos de Quadros e Karnopp (2004). Além disso, os sinais estudados e identificados seguem regras gramaticais, que ajudam a estruturar a língua para uma comunicação eficiente. Por exemplo, um sinal já identificado precisa atender locação e configuração de mão de acordo com as normas da língua para estabelecer a comunicação entre os falantes da língua. Ferreira-Brito (2010) mostra na sua pesquisa, existe diferença entre modalidade oral-auditiva e visuo-espacial, pois esta - a Libras – é articulada no espaço e percebida visualmente.

[156] L2 - Para o texto, compreende a aquisição de uma segunda língua, no caso, a Libras.

Para refletir um pouco sobre a aquisição da Língua Portuguesa, pensemos sobre os falantes nativos desta língua. Eles começam a aprender a falar, descobrindo palavras, significados e, assim, vão internalizando as regras da língua, no convívio com outros ouvintes. Então, também na Libras, a pessoa sinalizante vai apropriar-se da estrutura da língua de sinais, percebendo locação, orientação, configuração de mão, vai expressar diferentes significados, e através dela, partilhar experiências, transmitir emoções, desenvolver conhecimentos e compartilhar informações na comunidade surda[157] e em outras comunidades também.

O estudo da cultura, identidades e diferenças são marcas dos estudos surdos e estão centrados, principalmente, no exercício da língua de sinais. Os estudos surdos se articulam com estudos culturais, no Brasil, e tem mostrado que as diferenças existentes entre os sujeitos de uma mesma comunidade, têm suas características próprias, tem gostos e vontades que marcam o jeito de cada um ser, de pensar e de desejar, a partir de diferentes gêneros, raças, etnias que contribuem com a formação do povo. Na perspectiva de Estudos Culturais, o campo da pesquisa sobre as diversidades, as identidades e as culturas diferentes**,** consiste nas questões relativas a forma como um indivíduo percebe-se dentro de uma cultura, e a forma como se relaciona com essas diferenças, culturas e identidades**.**

Ao refletir sobre o termo "cultura", percebemos que as características culturais são o jeito que cada povo encontra para lidar com os diferentes aspectos de convivência do grupo. A cultura é formada pelos sujeitos que a constituem; esses indivíduos produzem, constroem e modificam as estruturas da comunidade. A cultura vai produzir e formar cada grupo e cada comunidade, mas também cada indivíduo. Assim, a cultura surda prioriza a língua de sinais, a modalidade viso espacial, que constitui a identidade e a comunidade surda.

Por tratar-se de cultura surda, a língua de sinais é o marco da diferença, é a representação da comunidade surda. Essa comunidade, constituída por sujeitos que se reconhecem e se constroem em uma modalidade visuo-espacial de comunicação, percebem o mundo através da "experiência visual", onde captam todas as informações do mundo. Valorizar o conhecimento que o sujeito surdo traz do convívio com sua comunidade, como afirma a autora Strobel, (2008) enriquece a educação. Nesse contexto, a cultura e identidade surdas marcam as diferenças, fazendo parte de grupos socioculturais, que têm características diferentes, e, por isso, precisam de artefatos diferentes. Segundo Gomes (2015, p. 15) o significado da cultura surda é marcado pela necessidade de uma série de artefatos específicos que devem ser compartilhados dentro da comunidade surda, na produção de experiências e conhecimentos.

A partir da oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências na área da

[157] Participam no encontro onde compartilham as ideias e as experiências dentro da cultura surda.

educação de surdos), a cultura surda passou a ser valorizada, e os sujeitos surdos puderam mostrar seu jeito de ser e de pensar no contexto atual, com artefatos visuais, com o uso da língua de sinais presente em todos os espaços, como produzir literatura surda, como criar histórias literárias em língua de sinais dentro da cultura surda, recursos (legendas, livros e DVD), intérprete de Libras, escolas de surdos, associação e outros. Então, a cultura surda, reconhecida em todas as instituições que apresentam artefatos disponíveis na disciplina de Libras, promovem o conhecimento da língua de sinais, para que os alunos conheçam e compreendam as diferenças linguísticas e possam comunicar-se com os surdos.

Atualmente, temos muitos espaços para discutir e planejar a educação de surdos e entender suas especificidades. Além disso, no Brasil, os cursos de Licenciatura, sob orientação do Ministério de Educação (MEC), exigem que professores sejam qualificados para atender a demanda de formação das pessoas surdas que chegam às universidades. Também professores surdos e ouvintes, com formação para ensinar a Libras nas escolas e nas Universidades, já é realidade, como determina o Decreto 5626 de 2005, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, pois as instituições de ensino superior devem incluir a disciplina Libras em caráter obrigatório nas licenciaturas, em uma perspectiva da educação bilíngue, segundo o Decreto nº 5.626/2005 prevê:

> Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.
> Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Os cursos de licenciatura preparam profissionais capazes para trabalhar em escolas públicas e privadas, atuando no ensino fundamental e médio, na formação do aluno surdo. A disciplina Libras tem como objetivo formar alunos capazes de desenvolver habilidades sociolinguísticas e socioculturais, na Libras, para atuar em todas as esferas sociais.

## A DISCIPLINA DE LIBRAS: ALGUMA IDEIA DE COMO ENSINÁ-LA?

Como dito anteriormente, a proposta do texto é movimentar, problematizar sobre o panorama atual da oferta do ensino de Libras como disciplina na esfera do Ensino Superior. Nesse texto, trazemos um recorte da pesquisa de temos desenvolvido sobre o ensino de Libras como segunda língua para ouvintes. Dessa forma, nos propomos a analisar a situação atual da oferta do ensino de Libras nas IES analisando os planos de ensino dessas Instituições, bem como os objetivos

e conteúdos que elas propõem. Como proposta da pesquisa, também buscamos analisar se, de acordo com a carga-horária oferecida para a disciplina é possível ter-se de fato, o ensino de Libras.

A pesquisa constituiu-se em uma investigação de caráter qualitativo, desenvolvendo-se seguinte forma: delimitamos nosso objeto de pesquisa, focando as IES do Rio Grande do Sul, estado em que vivemos e sobre o qual temos interesse em refletir criticamente sobre a formação de futuros profissionais da educação. Após a delimitação, fizemos uma busca detalhada das principais IES do estado, a fim de analisarmos as ofertas da disciplina de Libras em cada uma delas.

Para a coleta de dados, entramos em contato com as IES para ter acesso aos planos de ensino da disciplina de Libras, assim como fizemos um busca via internet acessando os planos de ensino disponíveis no ambiente virtual. Foram selecionadas 24 IES do estado, abrangendo todas as regiões do Rio Grande do Sul. Os Planos de Ensino analisados são referentes aos anos de 2014 e 2015. Para preservação das Instituições participantes da pesquisa, optamos por manter seus nomes em sigilo.

A partir da coleta de dados, catalogamos via planilha em Excel os planos de ensino, dividindo-os em oito categorias: Nome da IES; Carga-horária total; Carga-horária teórica; Carga-horária prática; Objetivos da disciplina; período da disciplina; conteúdo programático; e modalidade.

Analisaremos cada uma das categorias juntamente com um referencial teórico que possibilite problematizarmos o ensino atual de Libras nas IES. Por conseguinte, problematizamos os métodos de ensino-aprendizagem escolhidos pelas IES mostrando algumas abordagens adotadas por elas e, por fim, traremos uma proposta de ensino de Libras de modo que ele seja de fato contextualizado tanto com a carga-horário quanto ao perfil dos cursos que oferecem a disciplina.

Com o Decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, as IES deveriam incluir a Libras como disciplina curricular de tal maneira que: 20% dos cursos de cada Instituição deveriam em até 3 anos incluir a disciplina de Libras em sua grade curricular; em 60% dos cursos em até 5 anos; em até 80% dos cursos em até 7 anos; e 100% dos cursos em até 10 anos. Mesmo com o prazo de dez anos, inicialmente, muitas Instituições não tinham em seu corpo, docentes habilitados para o ensino de Libras e, tampouco, docentes que conhecessem as especificidades da comunidade surda e da sua língua.

A partir do Decreto, muitos concursos para professores abrem e, estes passam a fazer parte do grupo de professores das IES, mas, muitos deles despreparados para as discussões em torno da construção de um Projeto Político-Pedagógico que englobasse a disciplina de Libras, e formas de ensiná-la. Para a construção de uma disciplina de Libras, a preocupação não deve ser somente a oferta da disciplina de Libras para o cumprimento da Lei, mas é preciso pensar a respeito de tantas variáveis que inserem-se nesse ensino, como a história, a cultura, a política e as especificidades da língua que incluídas no currículo, propõem-se a capacitar os futuros profissionais da educação.

Pensar a elaboração de uma disciplina de Libras requer pensar em várias possibilidades de abordagem, de ambientes, de metodologias e práticas que se adéquam às necessidades dos cursos de graduação. E para um ensino de qualidade é preciso uma formação adequada para o trabalho pedagógico, desde o ponto de vista do planejamento da disciplina, da organização da aula, até a relação professor-aluno.

Ao categorizarmos as 24 Instituições da pesquisa, o que mais se mostrou evidente foi a relação carga-horária versus conteúdo programático. A disciplina de Libras, apesar de ser obrigatória por Lei, ainda não está bem definida quanto à sua carga-horária e conteúdos. Das 24 Instituições analisadas, a maioria das disciplinas oferece uma carga-horária de 30 horas/aula até 60 horas/aula. Além disso, percebemos que há intenção de quem constrói os planos de ensino, de colocar tudo o que se refere a essa língua em apenas um semestre, talvez na tentativa de não deixar "se perder" nada em relação a essa língua. Mas o que acontece de fato é uma disciplina massiva, com muitos conteúdos tanto teóricos quanto práticos.

Há inúmeros problemas quando visualizamos a oferta da disciplina de Libras nos cursos de graduação. Dentre elas, a falta de diálogo entre o ensino e a aprendizagem da língua, como a relação entre carga-horária versus conteúdo programático, ou conteúdo versus objetivos a serem alcançados. Outra questão para que as disciplinas de Libras sejam tão diferentes em sua estrutura é o fato de que o Decreto 5.626 não menciona os objetivos dessa disciplina, principalmente em relação aos conteúdos e carga-horária.

É preciso atentarmos para as palavras de Godoi (2011, p.735) a respeito do ensino da Libras:

> ensinar a língua de sinais considerando suas especificidades enquanto Língua Gestual pode contribuir significativamente não só para a transformação dos métodos de ensino de Libras, mas também para uma (re)organização do trabalho pedagógico, colaborando para uma definição de forma de ensinar e aprender a Língua Brasileira de Sinais.

Talvez uma proposta de aumento de carga-horária da disciplina seja uma das propostas que mais atraia os profissionais da área, mas essa proposta é algo que demanda tempo, discussão e uma mudança estrutural na grade curricular dos cursos de graduação, é preciso que os docentes envolvidos nessa área juntamente com os coordenadores de cursos e áreas afins possam traçar um plano de ensino que abarque conteúdos relevantes no ensino de Libras, trazendo no cronograma uma relação teórico-práticas da língua e tudo que à ela está relacionado.

Oferecer um ensino de libras de qualidade é de extrema importância, pois a prática pedagógica exige do professor um ensino que faça sentido para os alunos. Isso quer dizer que o ensino precisa alcançar as necessidades educativas dos docentes em formação. Somente oferecer a disciplina de Libras sem anteriormente pensar a respeito de seu ensino nos diferentes cursos de

graduação, é não levar em consideração as especificidades de cada aluno, do que cada curso precisa prender, o que será útil no trabalho cotidiano do futuro professor na sua relação com o surdo.

Pensamos que uma proposta de ensino de Libras que enfoque uma relação teórico-prática dos conteúdos é uma proposta de leva em consideração tanto as características linguísticas da Libras quanto o que está em sua volta como cultura, história, lutas e etc. Mas, ao contrário de ofertar uma disciplina com diversos conteúdos, pensamos que ela deva oferecer uma relação de primeiro contato aos alunos, pois muitos destes nunca tiveram contato tanto com a língua, quanto com os sujeitos surdos e tudo que está relacionado a isso.

Percebemos que, uma disciplina de Libras baseada apenas na transmissão de conteúdos, principalmente, somente conteúdos teórico não contribui para o ensino de Libras em relação a tudo que essa língua abarca. Também, encher os alunos de vocabulário sem relacioná-los a conceitos gramaticais, sem contextualizar esse vocabulário e aplicá-lo nos diálogos em Libras torna a disciplina massiva, correndo o risco de os alunos não conseguirem aplicá-la no contexto educacional, proporcionando falhas no momento de comunicação com o aluno surdo.

Quadros e Campello (2010) ressaltam que a proposta da disciplina de Libras é de oferecer conhecimentos básicos dessa língua. Isso porque as disciplinas de Libras têm uma carga-horária baixa e muitas vezes os alunos fazem apenas a Libras I, pois é obrigatória. É preciso levar em consideração também que a aprendizagem de Libras, como qualquer outra língua, não é fácil, pois exige do aluno processos cognitivos referentes à estruturação gramatical e, no contexto da Libras, habilidades motoras e expressivas dificultando um pouco mais a aprendizagem da língua.

Em relação aos conteúdos, analisamos que somente 20% das Instituições oferecem uma carga-horária teórica maior do que a carga-horária prática. Claro que, aspectos teóricos são importantes na disciplina de Libras, mas não podemos esquecer que estamos falando da aprendizagem de uma língua, e como tal necessita-se de tempo para a sua aprendizagem, tempo este, que deve ser levado em consideração na hora de estruturar uma disciplina de Libras.

Analisando os planos, também percebemos que a maioria das disciplinas de Libras são práticas, e com isso, objetivam apenas o vocabulário sem adentrar, mesmo que minimamente, na gramática da língua. Para aprender bem uma língua de sinais, precisa-se pensar nessa língua. É por isso que simplesmente aprender sinais de um dicionário de língua de sinais não seria útil em ser realmente eficiente nessa língua.

Pensando na seleção de conteúdos a serem ensinados, destacamos que

> o professor precisa construir conhecimento de diferentes naturezas, que lhe permitam ter claros os seus objetivos, selecionar conteúdos pertinentes, enxergar na produção de seus alunos o que eles já sabem e construir estratégias que os levem a conquistar novos patamares de conhecimento (WEIZ, 2000, p.53-54).

Outro fato que merece destaque aqui é o de que, por meio do Decreto 5.626 a disciplina de Libras ser obrigatória nos cursos de formação de professores, pode ter gerado algum mal-entendido a respeito dessa aprendizagem. Muitos alunos pensam que precisam aprender Libras porque quando estiverem em sala de aula deverão ministrar suas aulas em Libras, mas isso não seria possível, pois para apropriar-se de qualquer língua, inclusive da Libras é preciso muito mais tempo do que um semestre letivo. Claro que o conhecimento da gramática, de sua estrutura lexical, semântica e sintática é muito importante nesse processo, mas como refere o Decreto "o professor regente de classe deve ter conhecimento acerca da singularidade linguística do aluno surdo" (CAPÍTULO IV, art.14). Podemos talvez, pensar a disciplina de Libras para a formação docente ancorados nesse item do Decreto, principalmente em relação à seleção de conteúdos que serão desenvolvidos na disciplina.

Da mesma forma, é preciso pensar num plano de ensino que enfoque as características de cada curso, ou seja, que tenha em seu conteúdo programático, o ensino de sinais e conceitos relacionados a área de formação do curso. Assim, a disciplina de Libras pode ser pensada de uma forma geral para todos os cursos, deixando para todos eles, uma parte em que o professor possa focar no ensino de Libras com base no curso em que está ministrando a disciplina.

O que tem-se proposto hoje nas discussões a respeito do ensino de Libras nas IES é que o "objetivo da disciplina não deva se restringir ao ensino da Libras, mas tendo em vista o contexto educacional" que os docentes irão atuar "é imprescindível a abordagem de conteúdos relacionados à educação de alunos surdos" (ALMEIDA; VITALIANO, 2012, p.12).

## ALGUNS INSIGHTS PARA O ENSINO DE LIBRAS

Pesquisar, planejar e organizar conteúdos, buscando representar a comunidade surda nesse planejamento; conhecer a quem se destina o ensino deve fazer parte das preocupações dos professores de Libras. Conhecer e observar as normas da Instituição, e, a partir daí, planejar as atividades centradas nas necessidades do aluno, para que estes possam se desenvolver e tornarem-se cidadãos que atendam as demandas da sociedade.

O planejamento de Libras, como segunda língua, para ouvintes exige uma reflexão cuidadosa, pois o aluno ouvinte lida com a língua de sinais a partir do seu ponto de vista, com uma visão oralista da língua. Então, o planejamento do ensino de Libras deve levar em conta a cultura visual da pessoa surda, destacando esse aspecto, para que o ouvinte desligue-se da língua oral na aula de Libras e busque receber e transmitir informações na língua de sinais. Estimular a atenção e a comunicação por sinais, promover o desapego da cultura escrita, focando nos sinais e seus significados, contribui para que o aluno ouvinte entenda a realidade surda. A partir desse entendimento, começamos a pensar: Como é o processo ensino-aprendizagem da Libras para o aluno ouvinte, sob a perspectiva visual? Cabe ao professor inserir o aluno ouvinte em todos os

aspectos da cultura surda, propondo atividades que desafiem o aluno a conhecer a realidade de comunicação dos surdos e exercite os sinais, primeiramente, em pequenos diálogos, com informações do dia-a-dia e conhecimentos teóricos da Libras.

O planejamento deve ser responsável pela organização dos conteúdos, de atividades que despertem e estimulem os saberes, oportunizando práticas em diálogos, recursos visuais como DVD, vídeos, livros e materiais, para que o aluno ouvinte possa explorar o mundo surdo e melhorar a sua comunicação. As metodologias apropriadas para o ensino de Libras são aquelas que estão centradas na percepção visual, que oportunizam as práticas e os diálogos em Libras. Os métodos usados são visuais, como imagens, vídeos e livros, para que o aluno desenvolva a percepção visual da informação na sala de aula e internalize o conhecimento. O aluno ouvinte deve ser inserido em ambientes culturais, onde a Libras seja objeto central de comunicação, onde todos possam comunicar-se em Libras – professores, funcionários, direção e colegas – e entenderem-se nesse processo de aprendizagens.

O jeito de ensinar para surdos, com recursos visuais, vai ser o mesmo jeito para ensinar ouvintes, pois a Libras exige que sejam priorizados os aspectos visuais na comunicação de surdos. O ensino de Libras requer planejamento antes de sua execução: "Para quem ensinar? O que ensinar?" Trabalhar teorias sobre língua de sinais, cultura surda, identidade surda, comunidade surda e história dos surdos, para que os alunos conheçam as lutas e movimentos dentro de todos os espaços, seja no Brasil ou no mundo. Conhecer a realidade do surdo, o relato de pessoas surdas, integra os alunos ouvintes nos aspectos que envolvem as dificuldades e expectativas dos indivíduos surdos.

As formas de como ensinar Libras estão inseridas nas estratégias visuais a serem buscadas, onde a cultura surda e os recursos visuais precisam contemplar os conhecimentos regulares. É necessário adicionar recursos e atividades diversificadas nas práticas docentes, trazendo ações educacionais, como dramatização, jogos, visita na associação de surdo, biblioteca, história, contação, teatro, dinâmica e projetos centrado em acontecimentos atuais, para dentro da Instituição, assim os alunos ouvintes vão sentir-se mais motivados a novas descobertas através de língua de sinais.

Dentro das diversas áreas do conhecimento, o professor que trabalha a Libras como segunda língua, deve buscar metodologia apropriada para que essas pessoas possam adquirir a Libras como L2. A segunda língua, L2, propõe uma metodologia visual, apropriada à Libras, focando nas práticas e nos diálogos. Colocar atividades diferentes, outras mídias e outros recursos visuais, facilita aprendizagens. Para um planejamento adequado, é necessário conhecer para quem ensinar, conhecer o público alvo e, fazer uma seleção de conteúdos necessários a esta aprendizagem.

É importante mostrar a realidade do surdo e o relato de pessoas surdas nos espaços de aprendizagens, para que os alunos ouvintes possam compreender o mundo surdo, bem como colocar

recursos como leitura de textos indicados sobre Libras e filmes para que a pessoa ouvinte entenda a realidade sob a visão do surdo e partilhe essas necessidades.

Conhecer a alunado, fazer um planejamento de acordo com a necessidade do aluno, promover trocas de experiências, observando as aprendizagens para os ajustes necessários, capacita o professor de Libras dentro de sua função: promover a inclusão de surdos e ouvintes, em uma verdadeira inserção social.

A literatura sobre educação de surdos é ampla; leituras, debates, seminários, trocas de experiências só vem enriquecer o ensino da Libras, como L2. Novas estratégias do ensino, criação de recursos e outras formas de ensino sempre serão bem vindas na educação.

## POSSÍVEIS CONCLUSÕES, FUTURAS PROBLEMATIZAÇÕES A RESPEITO DO ENSINO DE LIBRAS

Podemos perceber por meio das Instituições analisadas que, ainda há a necessidade de se pensar e problematizar a disciplina de Libras. Isso porque, estamos a todo o momento nos transformando e transformando as relações as quais nos cercam, entre elas as relações educacionais sobre o ensino de Libras no ensino superior. É com objetivo de continuarmos problematizando sobre este tema que trazemos algumas considerações que neste momento entendemos importantes para esta prática de ensino.

Claro que por ser uma língua, a disciplina de Libras tenha que ser prática, mas como a Libras engloba também a cultura, a história e perpassa sobre a vida de um povo, é necessário aprofundar conhecimentos teóricos relevantes da língua. Por meio dos conteúdos teóricos é possível oportunizar aos alunos conhecimentos sobre o modo de vida dos surdos, suas práticas culturais e sobre as práticas pedagógicas voltadas a eles.

Outra questão é a carga-horária vista por muitos professores da área e por muitos alunos como insuficiente para o desenvolvimento do conteúdo proposto. Martins (2008, p.195) diz que não se pode tornar "superficial o ensino da língua de sinais, tomando uma única disciplina semestral, como manual de inclusão dos surdos na escola e na sociedade".

As pesquisas e as análises têm comprovado que, o ensino da Libras para ouvintes, apresentado de forma teórica e prática para o aluno ouvinte, deve valorizar a recepção visual como forma de aprendizagem. Planejar aulas priorizando o visual, fazendo com que ele trabalhe os aspectos visuais em práticas como diálogos, teatro e outros, contribui para que o ouvinte perceba a comunicação a partir da realidade da comunidade surda.

A Libras, como língua de prática, de exposição e diálogos proporciona a interação entre os alunos ouvintes. Avaliar as produções dos alunos, observando o uso correto dos sinais, nos contextos de configuração de mão, de expressão facial e corporal são aspectos que devem mobilizar a atenção do professor. Também, é possível, avaliar teorias, pois o aluno ouvinte deve ter

conhecimento dos aspectos da Libras e dos estudos surdos. O ensino de Libras e sua metodologia de ensino exigem exercícios de prática (dialogo e apresentação de Libras – frase, história ou contação), escrita (teoria e conhecimento sobre Libras, cultura surda, comunidade surda, identidades surdas, histórias de surdos e Lei) e compreensão (vídeo de Libras e sinalização do professor).

REFERÊNCIAS


BRASIL. **Lei nº 10436**, de 24 de Abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. 2002 [on-line]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em: 18 fev. 2014.

BRASIL. **Decreto nº. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 18 fev. 2014.

FACUNDO, J. J.; VITALIANO, C. R. A Disciplina de Libras na Formação Inicial de Pedagogos: experiência dos graduandos. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012, Caxias do Sul. ANAIS DO IX ANPED SUL, 2012.

FERREIRA-BRITTO, L. **Por uma Gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FISCHER, R. M. B. A Paixão de Trabalhar com FOUCAULT. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos I**: Novos olhares nas pesquisas em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2007, p. 39-60.

FOUCAULT, M. O Cuidado com a Verdade. In: **Ditos e Escritos.** Ética, Sexualidade, Política. (Vol. V), Rio de Janeiro, 2. ed. Forense Universitária, 2006.

GODOI, E. Ensino de Libras: balanços, reflexões e desafios de uma educação para a diversidade. In: Seminário de Educação Brasileira. 2011. **Anais.** Campinhas: Cedes, 2011, p. 731-749.

GOMES, A. P. G. O que significa essa tal "cultura surda"?. In: GOMES, A. P. G.; HEINZELMANN, R. O. **Cadernos conecta libras**. 1. ed. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2015. p. 13 – 26.

HALL, S. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº. 2, jul/dez., 1997, p. 15-46.

LAROUSSE. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Cultura, 1992.

LAZZARIN, L. F. Problematizações sobre o ensino de Artes Visuais e a Educação Musical. **Revista Digital do LAV**, v. 2, p. 01-17, 2009.

MARTINS, V. R. de O. Análise das Vantagens e Desvantagens da Libras como Disciplina Curricular no Ensino Superior. **Cadernos CEOM - Memória, História e Educação**. Chapecó, ano 21, nº. 28, 2008. Disponível em <http://apps.unochapeco.edu.br/index.plp/rcc/article/viewFile/161/87>. Acesso em agosto de 2015.

PINHEIRO, D. **You Tube como Pedagogia Cultural:** espaços de produção, circulação e consumo da cultura surda. 2012. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria/UFSM - Santa Maria, 2012.

QUADROS, R. M. de; CAMPELLO, A. R. e S. A Constituição Política, Social e Cultural da Língua Brasileira de Sinais - Libras. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; LOPES, M. C. (Org.). **Educação de Surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. 1 ed. Santa Cruz - RS: EDUNISC, 2010, v. 1, p. 15-47.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora UFSC. 2008.

WEIZ, T. **O Diálogo Entre o Ensino e a Aprendizagem**. 2 ed. São Paulo, Ed: Ática, 2000.

# PROJETOS DE TRABALHO: PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA UNIVERSIDADE

Maristela Juchum (UNIVATES)

## INTRODUÇÃO

Na universidade temos assistido a criação de programas e mesmo de disciplinas com vista à preparação dos estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico (LEA e STREET, 1998; 2006; STREET, 2003). É o caso da disciplina de Leitura e Produção de Texto que tem sido adotada por muitas universidades como disciplina institucional, também como forma de resolver a "queixa frequente dos professores universitários de que os alunos que entram na universidade estão mal preparados para o ensino a que vão ser expostos" (HENDERSON e HIRST, 2006, p. 25). Nesses casos, dizem estas mesmas autoras, o "letramento acadêmico é construído no interior de discursos do *déficit* e remediação" (HENDERSON e HIRST, 2006, p.26).

As abordagens correntes acerca do letramento em contexto universitário sustentam-se naquilo que Street (1995) definiu como modelo *autônomo* e modelo *ideológico* do letramento. O modelo ideológico é definido como um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, e interesses públicos, em que desempenham papel determinante as relações de poder e identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos em relação à forma de aceder, tratar e usar os textos (DIONÍSIO, 2005). Este modelo opõe-se ao autônomo (STREET, 1984), no qual o letramento é abordado como conjunto universal e imutável de habilidades técnicas, estados ou eventos cognitivos internos.

Nesse âmbito de estudo sobre como se dá o ensino da leitura e escrita na universidade, foi proposto o desenvolvimento de pesquisa-ação focada na análise de uma prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor do planejamento para o ensino da leitura e escrita na disciplina de Leitura e Produção de Texto I. A pesquisa-ação foi desenvolvida pela autora como professora e pesquisadora dessa prática.

Os dados foram gerados no semestre B/2013 com uma turma composta por 44 alunos, oriundos de vários cursos oferecidos pela instituição. O planejamento da disciplina consistia em trabalhar a leitura e a escrita a partir de projetos. Para tal, os alunos se organizaram em 11 grupos de trabalho.

É nessa perspectiva que se insere o presente relato cujo objetivo é analisar um dos projetos desenvolvidos por estudantes de uma turma da disciplina de Leitura e Produção de Texto I, do Centro universitário Univates, situado na região do Vale do Taquari/RS. Para tanto, este trabalho está organizado em seções, além da presente introdução, das considerações finais e das referências. Na primeira, apresento, sucintamente, o conceito de letramento acadêmico; na segunda apresento o

planejamento dos projetos de trabalho e na última seção, relato e analiso um dos projetos desenvolvidos pelos estudantes que integraram a pesquisa.

## 1. OS ESTUDOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO

O letramento acadêmico constitui um domínio que, ao longo das últimas décadas, tem vindo a ganhar relevância. Entre as razões, está a dificuldade que os alunos enfrentam na universidade quando precisam lidar com tarefas que envolvam a leitura e a escrita no contexto acadêmico. Nesse contexto, ao longo dos últimos anos, pesquisas sobre letramentos acadêmicos têm sido desenvolvidas tanto em âmbito internacional (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2003; LILLIS; ZAVALA, 2010; STREET, 2010), quanto, mais recente e paulatinamente, em âmbito nacional (MOTTA-ROTH, 2009; FISCHER, 2010, 2011; MARINHO, 2010; FIAD 2011, 2013). Pesquisadores têm se preocupado em apresentar os princípios teórico-metodológicos que fundamentam esse fenômeno, as questões ideológicas e epistemológicas que o subjazem, bem como as aplicações dos letramentos acadêmicos em contexto de ensino de escrita.

Os estudos de Letramento Acadêmico tomam forma a partir da década de noventa (LEA, 2004, p. 740). A formação dessa área de investigação se relaciona à abertura da universidade a grupos que tradicionalmente não tinham acesso a ela. A abertura universitária por meio de políticas compensatórias de estímulo à diversidade nos meios acadêmicos ocorreu em diferentes décadas nos diferentes países, iniciada na década de setenta nos Estados Unidos, na década de noventa na Inglaterra, (LILLIS, 2001; RUSSEL *et al*., 2009) e no Brasil, a partir da virada do século XXI.

Os estudos do Letramento acadêmico ao questionarem a forma de resolver o "*déficit*" dos estudantes pretendem contemplar os diferentes modos com que os participantes, tanto estudantes como profissionais das universidades, interpretam e se engajam com a diversificada gama de textos associados às práticas letradas realizadas nas universidades, estabelecendo, portanto, para os estudos do Letramento acadêmico um recorte mais social.

Os Novos Estudos do Letramento e os Estudos do Letramento acadêmico, segundo Lea (2004), fundamentam-se em um mesmo marco teórico e compartilham a posição de que o letramento não é um conceito unitário, ou seja, há uma diversidade de letramentos; a visão de que a leitura e a escrita são práticas culturais e sociais, que variam de acordo com os contextos particulares em que ocorrem e que devem levar em conta a gama de entendimentos produzidos pelos sujeitos em contexto, o que, no caso dos Estudos do Letramento acadêmico, inclui os estudantes universitários. Embora já tenham se passado trinta anos desde os primeiros Novos Estudos do Letramento, o entendimento de que letramentos não se restringem a habilidades cognitivas, as quais "uma vez adquiridas podem ser utilizadas de maneira não problemática em qualquer contexto" (STREET, 1984; GEE, 1990; BARTON, 1984) (LEA, 2004, p.740), segue relevante para a compreensão e investigação dos Estudos do Letramento acadêmico, especialmente

em relação ao discurso do *déficit* e a propostas reparadoras destinadas a ampliar os níveis de letramento dos novos públicos que passam a ingressar em universidades.

Paralelamente à trajetória dos Novos Estudos de Letramento, em que foram estabelecidos modelos – o modelo autônomo e o modelo ideológico (STREET, 1984) – a partir dos quais são concebidos estudos investigativos, os discursos que circulam e as práticas sociais, nos Estudos do Letramento acadêmico há um estudo seminal em que Lea e Street (1998) concebem três modelos para abordar escrita e letramento em contextos acadêmicos: habilidades acadêmicas (*study skills*), a socialização acadêmica (*academic socialization*), e o letramento acadêmico (*academic literacy*). Para Lea e Street (2006), esses modelos se referem tanto ao desenvolvimento curricular, quanto a práticas instrucionais e também à pesquisa, e é possível reconhecê-los na análise de práticas letradas e de como os estudantes passam a entender e usar essas práticas letradas em cada contexto.

Segundo Lea e Street (2006), o modelo das habilidades cognitivas baseia-se nas características formais da linguagem; é baseado no pressuposto de que o domínio das regras gramaticais e sintáticas, associado à atenção com a pontuação e a ortografia, garante a competência do aluno quanto à escrita acadêmica; portanto, segundo Street (2010, p. 545), esse modelo se ocupa principalmente dos aspectos superficiais do texto. Essa abordagem tem sido criticada por tratar apenas de aspectos linguísticos superficiais; transferir dos professores/tutores da disciplina (que definem e avaliam as tarefas de produção textual) para agentes externos à disciplina a responsabilidade de apoiar os alunos e por negligenciar a relação entre a escrita e a construção do conhecimento na disciplina (LEA; STREET, 1998).

Em contraste, o modelo da socialização acadêmica preocupa-se com a aculturação dos alunos em discursos e gêneros temáticos, relativamente estáveis, com a capacidade de reproduzir as aprendizagens das regras básicas desses discursos/gêneros em outros contextos de uso. Por fim, o modelo de letramento acadêmico preocupa-se em estabelecer sentido, identidade, poder e autoridade, colocando em primeiro plano a natureza institucional do que é considerado como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Esse último modelo visa aos usos efetivos do letramento, que são complexos, dinâmicos e situados, envolvendo processos sociais. O modelo dos Letramentos Acadêmicos, em alguns aspectos, engloba várias características dos outros dois. Lea e Street (1998) salientam que os modelos não são apresentados como mutuamente exclusivos, e que cada um deve ser visto como complementar ao outro. Ainda assim, os autores argumentam que o modelo dos letramentos acadêmicos é o que melhor leva em conta a natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades; em síntese, consegue contemplar a complexidade da construção de sentidos, ao contrário dos outros dois modelos.

Lea; Street (1998), discordando do argumento de que a crise na educação superior, no Reino Unido, é devida às deficiências dos alunos, defendem que os problemas dos estudantes com a

escrita parecem ser mais no nível epistemológico do que linguístico e frequentemente são causados pelas lacunas entre as expectativas dos professores e as interpretações dos estudantes em relação ao que está envolvido na sua escrita. Segundo Lea (2004), por meio dos Estudos do Letramento acadêmico, se pretende contemplar os diferentes modos com que os participantes, tanto estudantes como professores, interpretam e se engajam com o conjunto de textos que fazem parte do contexto de ensino e aprendizagem, não somente aqueles prestigiados por avaliações.

Ainda que existam dificuldades relacionadas à pedagogização de modelos de letramento ou à tentativa de didatizar os letramentos, entendo que os estudos voltados a práticas pedagógicas são importantes, pois diferentes estudos em diferentes contextos podem iluminar as práticas a serem desenvolvidas no ensino da leitura e escrita acadêmica para responder a questões como as relacionadas ao discurso do *déficit* dos estudantes, e os Estudos do Letramento acadêmico têm potencial para contribuir com essa meta, considerando que tratam das práticas de escrita necessárias para a participação da vida acadêmica.

A partir principalmente dos estudos de Lea e Street (1998, 2006), de Lillis (2001) e de Lea (2004), apresento, a seguir, os princípios[158] que norteiam a prática pedagógica proposta para a disciplina de Leitura e Produção de texto, foco desta pesquisa. Esses princípios reúnem o que se espera promover através das interações propiciadas entre os estudantes nas aulas dessa disciplina, por meio de vivências compartilhadas de leitura e escrita.

**Quadro 1**: Princípios para a construção do desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto

a) Valorizar os conhecimentos que os estudantes trazem da sua realidade.
b) Ampliar a participação dos estudantes em universos letrados e acadêmicos.
c) Criar condições para que os estudantes tenham confiança para ler textos que circulam em seus contextos de atuação e participar criticamente do que se faz a partir desses textos.
d) Promover a prática de leitura e escrita de diferentes gêneros exigidos nos cursos de graduação, para compreendê-los e saber lidar com eles nas práticas sociais que constituem.
e) Produzir textos (orais e/ou escritos), não de forma aleatória, mas sob as implicações envolvidas, como o contexto, os interlocutores, os objetivos, as finalidades e as formas de publicação.
f) Adotar o diálogo como forma de negociar os diferentes saberes dos estudantes com os saberes acadêmicos.
g) Desenvolver atividades de apoio linguístico, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos para construir autoria na leitura e na escrita.
h) Oferecer abertura para a variação na produção de gêneros (formato, modalidade, temáticas de interesse) e discussão sobre os efeitos de sentido a partir de diferentes exemplos de textos de gêneros acadêmicos e não acadêmicos.

**Fonte: Elaborado pela autora.**

[158] Esses princípios foram elaborados pela autora a partir das contribuições dos Estudos do Letramento acadêmico.

Ressalto que os princípios se interrelacionam e são interdependentes, isto é, não se espera que sejam tratados separadamente. Segundo Lea e Street (2006, p. 369), o modelo do letramento acadêmico "está preocupado com construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que conta como conhecimento em cada contexto acadêmico específico. Lea (2004) também contribui para o entendimento desses princípios, a partir de sua afirmação de que os estudantes são "participantes ativos no processo de construção de sentidos na academia, e central para esse processo são questões relacionadas com a linguagem, identidade e a contestada natureza do conhecimento" (LEA, 2004, p. 742).

Na seção seguinte, apresento a concepção de projeto que fundamenta esta pesquisa e a descrição do projeto de trabalho, foco de análise deste trabalho.

## 2. OS PROJETOS DE TRABALHO NA UNIVERSIDADE

Nos projetos de trabalho o elemento estruturante do currículo é o tema. Para Hernandez e Ventura (1998) nos projetos, os docentes e os estudantes sentem-se e entendem-se como autores que geram conhecimento. Neste estudo, defendo a ideia de que nos projetos o aprendizado se dá por meio do diálogo e da indagação, a fim de resolver uma situação-problema.

Os projetos de trabalho incluem a leitura e a escrita de uma diversidade de textos em diferentes gêneros e suportes para atingir as metas propostas. Do exposto decorre que os projetos de trabalho são aqui tomados como uma prática pedagógica que possibilita um trabalho com a leitura e a escrita como práticas de letramento.

Entendidos como uma prática que pode recriar o trabalho na universidade, os projetos requerem dos seus participantes uma reflexão importante: o que me interessa aprender (pesquisar) e que textos devem ser lidos e escritos a fim de aprofundar os conhecimentos?

A seguir, esclareço ao leitor de que forma, nesta pesquisa, os projetos de trabalho foram planejados na disciplina de Leitura e Produção de texto I.

Durante o semestre B/2013, de agosto a dezembro, totalizando dezoito aulas, a organização para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da disciplina ocorreu nas seguintes etapas:

1. **Primeiras aulas**: as sete primeiras aulas foram preparadas e ministradas pela professora, neste caso, autora da pesquisa. Neste primeiro momento foram elaboradas unidades didáticas com temáticas atuais definidas por mim, entre elas: eleições presidenciais, manifestações populares, que julguei serem de interesse dos estudantes, tendo em vista que são oriundos de diferentes cursos ofertados pela universidade. Essas aulas tinham como objetivo conhecer os alunos e possibilitar que os estudantes se conhecessem por meio do desenvolvimento de atividades em pequenos grupos. Essas aulas, por

meio das temáticas trabalhadas, contemplaram vários dos conteúdos constantes na Ementa da disciplina.

2. **Definição dos projetos:** durante as primeiras aulas, fui conversando com os alunos sobre a possibilidade de trabalharmos com projetos, em grupos de trabalho, cuja temática seria escolhida por eles. Essa ideia foi bem aceita pelos estudantes. Na aula sete lancei o desafio de os alunos pensarem na formação dos grupos e em possíveis temas para o projeto. Na aula oito, foram formados oficialmente os grupos de trabalhos e os participantes de cada grupo discutiram com a professora as possíveis propostas. Foram formados onze grupos de trabalho, de três a cinco participantes. É preciso ressaltar que o diálogo entre os participantes é a base para a concepção dos projetos e para o seu desenvolvimento até a publicação do produto final. Segundo Hernandez (1998, p. 86), nos projetos, "a finalidade do ensino é promover, nos alunos, a compreensão dos problemas que investigam".
3. **Definição dos temas dos projetos:** As ideias para os projetos foram selecionadas pelos participantes, alguns grupos trouxeram mais de uma proposta, as quais primeiramente foram discutidas pelos participantes levando em conta a sua relevância para o grupo e para as finalidades do projeto (aprender sobre um tema) e, após, discutidas com a professora. Os temas definidos para os projetos estão relacionados à vida dos participantes. São temáticas sociais, algumas bem polêmicas, que os estudantes consideraram interessantes para serem investigados.
4. **Planejamento dos projetos:** Após a definição do tema, os participantes elaboraram um plano de desenvolvimento do projeto, contemplando as seguintes questões: 1. Tema do projeto. 2. Pergunta de pesquisa. 3. Dados/fontes que seriam consultados sobre o tema do projeto. 4. Etapas para a implementação do projeto (tarefas a serem realizadas pelos participantes para o desenvolvimento do projeto). 5. Metas de aprendizagem. 6. Cronograma de trabalho. 7. Gênero do discurso a ser produzido (metas de produção textual). 8. Meio de publicação dos textos.

A elaboração dos projetos por cada grupo seguiu, conforme exposto acima, um plano elaborado pelos participantes, com a finalidade de servir de roteiro de trabalho para os estudantes. Dentro da temática proposta, os alunos selecionaram textos que viessem ao encontro das demandas e que pudessem ampliar seus conhecimentos sobre o assunto, além de ampliar sua participação nas esferas de atividade humana das quais os alunos queriam ou deveriam participar.

Para dar sequência a discussão sobre os projetos, apresento, a seguir, um quadro com o planejamento de um dos projetos desenvolvidos, por um grupo de quatro estudantes, durante o semestre B do ano de 2013.

**Quadro 2**: Planejamento do Projeto de trabalho

| **Título do projeto** | | **Copa do mundo de 2014 no Brasil** |
|---|---|---|
| **Tema e problematização** | | - Houve superfaturamento na construção dos estádios para a Copa do mundo no Brasil?<br>- Quais são as vantagens da realização da Copa do mundo no Brasil? |
| **Produto Final** | **Interlocução** | Acadêmicos, professores e sociedade em geral. |
| | **Propósito** | - Investigar e refletir sobre o valor gasto na construção dos estádios de futebol para a copa de 2014 no Brasil. |
| | **Conteúdo temático** | - **Leitura**: Textos informativos sobre o tema.<br>- **Escrita**: divulgação de dados e defesa de um ponto de vista. |
| | **Formato** | - **Leitura:** artigos de opinião, reportagens.<br>- **Escrita**: Texto escrito: e-mail, artigo de opinião.<br>Texto oral: vídeo |
| | **Suporte** | - Página da internet<br>- Página da disciplina |
| **Metas de aprendizagem** | **Conhecimento sobre o tema** | - O que o povo brasileiro tem a ver com a construção dos estádios de futebol?<br>- O que posso aprender sobre a Copa do mundo no Brasil?<br>- Quanto dinheiro está sendo investido na construção dos estádios?<br>- Como posso relacionar o conhecimento tradicional sobre futebol com o conhecimento acadêmico? |
| | **Letramento acadêmico** | - Elaborar perguntas de pesquisa para um estudo;<br>- Vivenciar as atividades burocráticas que envolvem a requisição de recursos na Universidade;<br>- Identificar e selecionar as informações adequadas para contextualizar e justificar um pedido de recurso para a universidade.<br>- Selecionar e ler textos informativos e argumentativos sobre o tema do projeto.<br>- Preparar-se para escrever um artigo de opinião em parceria com os colegas do grupo de trabalho. |
| **Gêneros do discurso estruturantes (textos para leitura e escrita)** | | **Leitura:**<br>- capítulo "A fórmula do texto", de Wander Emediato (EMEDIATO, W. A fórmula do texto: redação e argumentação, e leitura, 2008)<br>- Texto sobre argumentação (disponível em: (http://www.escrevendo.cenpec.org.br/caderno_virtual/book48/InterativeBook.html)<br>- artigos de opinião selecionados pelos alunos em jornais locais<br>- página da internet sobre a Copa do mundo (disponível em: www.copa2014.org.br)<br>- *slides* "O planejamento do texto argumentativo", disponibilizados no ambiente virtual da disciplina.<br>**Escrita:**<br>- Plano do projeto<br>- *e-mail* para setores internos da universidade e para se comunicar com a professora;<br>- anotações para a gravação do vídeo no estúdio da TV Univates;<br>- comentários no *Facebook* sobre o superfaturamento na construção dos estádios.<br>- artigo de opinião |

**Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados constantes no Plano do Projeto de Trabalho elaborado pelos participantes do projeto.**

O quadro acima contém o planejamento de um dos onze projetos, apresentando temática, produto final, metas de aprendizagem e objetivos de ensino relacionados a autoconhecimento e a letramento acadêmico, e gêneros do discurso estruturantes para o trabalho de leitura e escrita. Os projetos norteiam o trabalho desenvolvido na disciplina (HERNANDEZ, 1998). É a partir da definição de metas de aprendizagem e do planejamento inicial dos projetos, juntamente com a decisão de um possível produto final visado como resultado, que foram definidos os conhecimentos necessários para percorrer as etapas até a produção final. Esses são fatores decisivos na escolha dos gêneros discursivos que guiaram posteriormente a elaboração de unidades didáticas[159]. Nesta pesquisa, os gêneros são entendidos como "tipos relativamente estáveis de enunciados por meio dos quais construímos nossa participação nas atividades sociais nos diferentes campos de atuação humana" (BAKHTIN, 2003. p. 262).

As unidades didáticas elaboradas propõem atividades de leitura e de produção – oral e escrita – condizentes com o gênero discursivo em questão e com os objetivos do projeto. Nesse momento cabe ao professor selecionar textos que auxiliem o aluno a adquirir conhecimentos mais específicos sobre a estrutura e a função do gênero selecionado para a escrita e a leitura. No caso desta pesquisa, esses materiais são disponibilizados no ambiente virtual da disciplina e são discutidos com os estudantes durante momentos específicos no decorrer dos projetos. Algumas orientações são dadas para todos os alunos em forma de aula expositiva-dialogada, outras, são discutidas com os participantes dos projetos à medida com elas se tornam relevantes e/ou necessárias para a continuidade dos trabalhos de leitura e escrita. Como exemplo, cito a leitura e discussão do texto "A fórmula do texto: redação e argumentação, e leitura", do autor Wander Emediato (ver quadro 2).

A noção de gêneros do discurso está inserida em uma perspectiva dialógica da linguagem, perspectiva essa também levada em conta na elaboração dos projetos e atividades das aulas na disciplina de Leitura e Produção de Texto. Para o círculo de Bakhtin (1997), é a interação verbal que alavanca o processo da enunciação. Sendo assim, ao abrirmos espaços para novas participações e novas vozes no ambiente acadêmico, é possível que se estabeleçam relações dialógicas que possam convergir para diferentes direções, entre elas, para a construção e produção de novos conhecimentos na universidade.

Se analisarmos a temática do projeto "Copa do Mundo de 2014 no Brasil", podemos perceber que ela está diretamente ligada a questões sociais relacionadas à vida dos estudantes fora do contexto universitário. Além de entender que os projetos são uma possibilidade de vincular os conhecimentos prévios que os estudantes já possuem sobre a temática com os conhecimentos acadêmicos, produzindo assim, novos conhecimentos, eles também possibilitam ampliar a

[159] Unidade didática é entendida como um conjunto de atividades, envolvendo a leitura e a escrita de textos, a ser desenvolvido para chegar ao produto final (meta de produção final).

participação dos estudantes em universos letrados e acadêmicos, e adotar o diálogo como forma de negociar os diferentes saberes (Quadro 1, princípios a, b e f).

Os projetos de trabalho possibilitaram a escolha de temáticas que pertencem à cultura e a realidade dos alunos, conteúdos que raramente são trabalhados nas disciplinas dos cursos de graduação. Nesse sentido, ao propiciar que os alunos escolham os temas dos projetos, busquei valorizar a cultura e os saberes dos estudantes (Quadro 1 - princípios a, b), adotar o diálogo como forma de negociar os diferentes saberes que os estudantes trazem com os saberes da academia (Quadro 1 - princípio f), para que, por meio da leitura e escrita de textos e da discussão em aula pudessem se preparar e se tornar mais confiantes para propor relações e estudos específicos nas demais disciplinas da graduação, especialmente no que tange a escrita de textos solicitados pelos professores.

No projeto intitulado "Copa do mundo de 2014 no Brasil" os estudantes tiveram que mobilizar vários gêneros textuais, entre eles, textos informativos, artigos de opinião, consultados em páginas da *internet*, para dar conta de um dos produtos finais (texto escrito) que consistia na escrita de um artigo de opinião sobre a temática para ser publicado na página virtual da disciplina (Quadro 1 - princípio b e princípio e). Além disso, a temática também possibilitou o estudo de gêneros discursivos encontrados nos cursos conforme previsto nos princípios b, c e d (ver Quadro 1). Entre eles, destaca-se a apresentação oral em forma de vídeo, a escrita de documentos para solicitar a requisição de recursos na universidade, no caso desse projeto, a solicitação de agendamento de horário para gravar o vídeo no estúdio da TV Univates e a elaboração de perguntas de pesquisa. A ideia do vídeo surgiu dos participantes do projeto, eles queriam produzir algo que fosse diferente, que chamasse mais a atenção dos colegas e que pudesse suscitar um debate sobre a temática proposta. A flexibilidade para adaptar os objetivos do projeto e incorporar novas sugestões dos estudantes, inclusive para produtos finais, é uma das vantagens em trabalhar com a pedagogia de projetos, pois os interesses dos alunos podem constantemente alimentar e modificar o que está sendo feito. O trabalho com projetos se dá de maneira dinâmica, "a aprendizagem e o ensino se realizam mediante um percurso que nunca é fixo, mas serve de fio condutor para a atuação do docente em relação aos alunos" (HERNÁNDEZ, 1998, p. 81). Ao proporem um novo produto final e participaram da definição de novas etapas para o projeto, os estudantes demonstraram ver a disciplina como um espaço para buscar solucionar questões de seus interesses e, além disso, para se engajarem em atividades reais que sejam relevantes para o projeto em pauta e para eles mesmos. É preciso dizer que, até então, nenhum dos participantes desse projeto havia passado pela experiência de gravar um vídeo em um estúdio. Fato que exigiu desses alunos uma sequência de aprendizagens, desde a elaboração do texto a ser falado por cada um, até a escolha da roupa que deveriam usar para esse evento de letramento. Após a gravação, os alunos tiveram de solicitar autorização, aos responsáveis na instituição, para a edição do vídeo no estúdio da TV. Isso exigiu dos participantes a

escolha de trilha sonora e de imagens para a finalização do trabalho. Essa foi uma etapa de comunicação intensa com a professora por meio de *email,* a fim de que conseguissem apresentar o vídeo dentro do prazo estabelecido no Plano de trabalho do projeto. O trabalho com projetos rompe com o espaço das paredes de uma sala de aula, e em muitos casos necessita da parceria de outras pessoas e/ou setores da universidade para o seu desenvolvimento. Essas questões, a meu ver, atendem especialmente ao princípio b "ampliar a participação dos estudantes em universos letrados e acadêmicos" (Quadro 1).

Nesta seção tratei do planejamento das aulas e de como os princípios foram colocados em prática no planejamento dos projetos de trabalho desenvolvidos na disciplina de Leitura e Produção de texto I. Os projetos permitiram que os estudantes se engajassem em atividades de discussão, leitura e escrita, relacionando saberes do senso comum com conhecimentos acadêmicos. Nesse sentido, entendo que o trabalho por projetos na disciplina de Leitura e produção de texto proporciona oportunidades para que os estudantes possam desenvolver sua autonomia na leitura e na escrita de textos e sintam-se mais confiantes para instigar um diálogo sobre os diferentes saberes na universidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise do planejamento do projeto e das atividades em sala de aula, foi possível observar que os princípios, definidos para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de texto, orientaram os planejamentos e foram concretizados em atividades significativas de discussão e reflexão, leitura e escrita durante a realização do projeto de trabalho. Foi possível constatar que, a partir de um planejamento inspirado nos princípios da disciplina e através da prática pedagógica por projetos, podem ser valorizados os saberes dos estudantes e as possíveis articulações de relações entre esses saberes e conhecimentos acadêmicos, com a finalidade de estabelecer um diálogo intercultural na universidade.

Com efeito, acredito que os projetos proporcionam um modelo didático alternativo às propostas tradicionais de ensino que tomam o modelo das habilidades para o ensino da leitura e escrita na universidade, em outras palavras, argumento que uma prática pedagógica centrada nos projetos atende, em vários aspectos, aos princípios do modelo de letramento acadêmico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKTIN, M. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes, 1997 (tradução do francês Esthétique de la création verbal, 1979).

BAKTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BARTON, D. 1984. **Literacy**: an introduction to ecology of written language. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing.

BAZERMAN, C.; PRIOR, P. 2007. A participação nos mundo socioletrados emergentes. In: BAZERMAN, C. Tradução de Hoffnagel, J. C.; Dionísio, A. P. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, p. 150-197.
DIONÍSIO, A. Gêneros Multimodais e Multiletramento. IN: KARWOSKI, A. M. et. al. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.
FIAD, Raquel Salek. 2011. **A escrita na universidade.** Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte.
FIAD, R.S. 2013. **Reescrita, dialogismo e etnografia.** Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480.
FISCHER, A. 2007. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
FISCHER, A. 2010. **Os usos da língua na construção de sujeitos letrados**: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. Acta Scientiarum. Language and Culture, 32 (2): 215-224.
GEE, J. P. 1990. **Situated Language and Learning**: A critique of Traditional Schooling. New York: Routledge.
GEE, J. P. 2004. A strange fact about no learning to read. In: P. J. **Situated language learning**: a critique of traditional schooling. New York: Routledge.
HENDERSON, R.; HIRST, E. 2006. **Reframing academic literacy**: Re-examining a short course for "disadvantaged" tertiary students. *English teaching:* practice and critique, 6(2), p. 25-38.
HERNÁNDEZ, F. 1998. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho**.** São Paulo: Artmed.
HERNANDEZ, F; VENTURA, M. 1998. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed.
LEA, M. R. & STREET, B. V. 1998. **Student writing in higher education**: an academic literacies approach. UKStudies in Higher Education, 23(2): 157-172.
LEA, M.R. 2004. **Academic literacies**: a pedagogy for course design. In Studies in Higher Educacion, vol. 29, nº 6, p. 739-756.
LEA, M.R., & STREET, B.V. 2006. **The "Academic Literacies" Model**: Theory and Applications. Theory into Practice, 45(4), p. 368-377.
LILLIS, T. 2001. **Student writing**: access, regulation, desire. London: Routledge, 196 p.
LILLIS, T. 2003. **Student writing as academic literacies**: drawing on Bakhtin to move from critique to design. Language and Educacion, 17(3), p. 192-207.
LILLIS, T.; SCOTT, M. 2003. **Defining academic literacies research**: issues of epistemology, ideology and strategy. Journal of Applied Linguistics, 4, p. 5-32.
MACEDO, M. S. A. N. & BARROSO, N. P. 2010. **Práticas de letramento acadêmico de estudantes-convênio de graduação**: uma análise das relações entre língua e identidade. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, 91 ( 229): 604-621.
MACHADO, A. R. 2004. **Para (re) pensar o ensino de gêneros**. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 17-28.
MARINHO, Marildes. 2010. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386.
MOTTA-ROTH, D. The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy: In: Bazerman, C.; Bonini, A. & Figueiredo, D. (Eds). **Genre in a Changing World**. Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009. Ch 16, p. 317-336.
MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. 2010. **Produção Textual na universidade.** São Paulo: Parábola Editorial.
PAZELLO, E. 2005. **Pedagogia de projetos e o ensino de inglês de 5ª a 8ª série**: convicção ou modismo? Dissertação de Mestrado. PPG LET, UFPR, Curitiba.
RUSSEL, D. R., LEA, M.; PARKER, J.; STREET, B.; DONAHUE, T. 2009.Exploring Notions of Genre in "Academic Literacies" and "Writing Across the curriculum": Approaches Across Coutries and Contexts. In: Bazerman, C.; Bonini, A. & Figueiredo, D. (Eds.). **Genre in a Chaging World**. Colorado: The WAC Clearinghouse, Ch. 20, p. 395-423. Disponível em: http://wac.colostate.edu/books/genre/

STREET, B. 1984. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press.
STREET, B. 1995. **Social literacies**: critical approaches t literacy in development, ethnography and education. London and New York: Longman.
STREET, B. 2003. **What´s "new" in New Literacy Studies?** – Critical approaches to literacy in theory and practice. In: Current Issues in Comparative Education, vol. 5(2): May 12, p. 77-91.
STREET, B. **Dimensões "Escondidas" na escrita de artigos acadêmicos**. Perspectiva Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul/dez, 2010.
ZAVALA, V. 2010. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Vóvio, C; Sito, L.; De Grande, P. (orgs). Campinas: Mercado de Letras, p. 71-95.

# QUANDO O CORPO TORNA-SE UM ESPAÇO PÚBLICO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO DISCURSO FÍLMICO *A HISTÓRIA DE AIA*

Mariana Jantsch de Souza (UCPel)

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo refletimos sobre as relações de poder e a forma como se dá a dominação entre as classes sociais no filme *A história de Aia*, em que a delimitação dos espaços público e privado surge redefinida em uma sociedade ditatorial, distópica e patriarcal. Nesta sociedade, há uma hierarquização social severa, exercida de modo extremo em relação às mulheres. Disso resultam classes sociais bem definidas: a cada classe corresponde um espaço social (público e/ou privado) e um limite de liberdade - até a ausência total de liberdade para uma das classes de mulheres. Entre os homens há uma classe que se pode considerar plenamente livre: são os generais que comandam o regime. O restante dos homens também é segregado em classes e sofre limitações em suas liberdades. Em relação às mulheres, todas as classes estão sob o domínio masculino, sendo as Aias objeto de dominação máxima.

A diferenciação entre público e privado repercute de forma significativa na vida em sociedade e, na trama em análise, determina a forma como se estabelecem as relações sociais. A distinção entre essas esferas diz respeito, assim, às relações de poder e a forma como o poder é distribuído entre as diferentes classes sociais. Ao analisar as relações de poder, observamos as práticas através das quais a ideologia da classe dominante impõe-se e assegura as condições necessárias à manutenção e reprodução do sistema de dominação.

Analisamos, então, a condição da mulher aia na República de Gilead, considerando a publicização do corpo como resultado da configuração das relações de poder nessa sociedade, ou seja, como fruto do processo de dominação de uma classe social (as Aias) por outra. Para tanto, analisaremos tais as relações de poder entre as classes sociais em Gilead a partir de três fatores principais que explicitam a dominação das Aias: a designação, classificação/segregação social marcada no corpo através das cores das vestimentas e o coito público. Ressaltamos que o processo de dominação aqui analisado é entendido como um processo ideológico que é apreendido pelo processo discursivo.

## *A HISTÓRIA DE AIA*: O DISCURSO FÍLMICO

O objeto desta análise é o filme *A história de Aia*, de 1990, dirigido por Volker Schlöndorff, baseado no romance *O conto de Aia*, de Margaret Atwood, publicado em 1985. Trata-se de uma narrativa de ficção futurista. A trama é narrada por Kate (ou Offred), a personagem principal que conta sua captura e prisão na República de Gilead, uma sociedade distópica em regime de exceção política.

A ideia de utopia surgiu com a obra literária *Utopia*, de Thomas Morus, escrita em 1516. Utópico é um lugar irreal, uma sociedade perfeita em relação à sociedade existente. A representação utópica se faz como uma forma de crítica às imperfeições sociais reais. Por outro lado, distopia é a representação negativa de uma sociedade: é o exageradamente ruim. Assim como a utopia, a distopia é uma forma de crítica, mas por outro viés: evidenciando e ampliando as disposições e propensões negativas existentes na sociedade. Nessa forma de representação, mostra-se como as propensões negativas podem conduzir a uma sociedade altamente perversa, por isso em geral as distopias são construídas a partir de sociedades em regime político totalitário.

A distopia retratada em *A história de Aia* se desenvolve na República de Gilead, em que o líder máximo do regime é o Comandante Fred, a quem Kate serve de aia. A República de Gilead vive em um regime ditatorial instaurado por fanáticos religiosos que promovem a desigualdade social e a privação de direitos fundamentais em nome de Deus e da religião para realizar uma limpeza social e a purificação dos pecados vividos antes da instauração do regime.

Ao analisar um filme é importante considerar que o cinema é um meio de significação, uma linguagem como outras formas de linguagem e de expressão, conforme ressalta Jacques Aumont (1995). Assim, como suporte teórico para discutir o processo de dominação entre as classes no filme em questão, recorre-se às considerações de Aumont na obra *Cinema e Linguagem*.

O autor destaca inicialmente que o cinema é uma forma estética que utiliza a imagem como principal meio de expressão. Assim, o material significante do cinema é a imagem, no sentido amplo, colocada em sequência, o que forma a linguagem do cinema:

> É evidente que um filme é algo bem diferente de um sistema de signos e de símbolos. Pelo menos, não se apresenta como sendo apenas isso. Um filme, em primeiro lugar, são imagens e imagens de algo. Um sistema de imagens cujo objeto é descrever, desenvolver, narrar um acontecimento ou uma série de acontecimentos qualquer. Mas essas imagens, dependendo da narração escolhida, organizam-se em um sistema de signos e símbolos. Não são unicamente signos como as palavras, mas, antes de mais nada, objetos, realidade concreta: um objeto que tem (ou ao qual damos) uma significação determinada. É nisso que o cinema é uma linguagem: torna-se linguagem na medida em que é, em primeiro lugar, representação e por meio dessa representação; é, se quisermos, uma linguagem em segundo grau (MITRY *apud* AUMONT, 1995, p. 174).

Como linguagem que utiliza a imagem como meio de expressão, a linguagem cinematográfica é heterogênea porque mobiliza em sua constituição diferentes materiais: "a trilha de imagem compreende as imagens fotográficas que se movem, múltiplas e colocadas em série, e, acessoriamente, notações gráficas que podem substituir as imagens analógicas (letreiros) ou a elas se sobrepor (legendas e menções gráficas internas à imagem)" (1995, p. 193).

Outro aspecto importante a ser considerado na presente análise é a noção de texto fílmico como unidade significante, unidade de discurso: "falar de 'texto fílmico' é, portanto, considerar o filme como discurso significante, analisar seus(s) sistema(s) interno(s), estudar todas as configurações significantes que é possível nele observar" (1995, p. 201). É este aspecto que será

destacado nesta análise: a significação do filme considerado como unidade discursiva que se compõe da união da imagem, posta em sequência, e do plano linguístico. Em razão disso, essa análise leva em conta o texto fílmico como um todo, considerando especialmente as imagens e os textos verbais buscando compreender os efeitos de sentido decorrentes.

## O PÚBLICO, O PRIVADO E AS RELAÇÕES DE PODER: A DOMINAÇÃO DAS AIAS

No discurso fílmico em análise, a dicotomia público e privado expõe as relações de poder que regulam a sociedade e as classes sociais. Expõe o processo ideológico de dominação e a forma como é assegurada a manutenção e reprodução das condições de produção e das relações de forças. São essas relações que determinam o acesso às esferas pública ou privada.

É neste ponto que esta análise aproxima-se das considerações de Michel Pêchuex sobre as práticas linguísticas, as quais são pensadas em sua teoria do discurso relacionadas à ideologia. Para o autor as práticas linguísticas funcionam ideologicamente, uma vez que é a partir dessas práticas que se pode pensar "os processos de 'imposição/dissimulação' que constituem o sujeito, 'situando-o' e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa 'situação' (esse *assujeitamento*) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito 'funcione por si mesmo'" (PÊCHEUX, 2009, p. 123). Assim, é nesse processo de regulação das relações de transformação/reprodução das condições de produção que observamos a dominação das classes sociais, e também a regulação dos espaços que cabe a cada uma.

Para tratar das esferas pública e privada recorremos as considerações de Hannah Arendt, em sua obra *A Condição Humana.* A autora aborda três categorias fundamentais da atividade humana: labor, trabalho e ação, as quais se realizam pública ou privadamente. O público está associado ao político e à *polis*; enquanto o privado está ligado ao doméstico e à família.

O termo público relaciona-se a dois fenômenos: a ideia de publicidade e de coisa comum, de todos. A autora ainda relaciona o público (ação política) com o discurso, conforme explica Fry, em uma obra que apresenta o pensamento de Arendt: "a ação comporta palavras e atos e está intimamente relacionada ao discurso, porque através deste as pessoas revelam seus dons, talentos e até mesmo seus defeitos" (2010, p. 70). A vida pública corresponde à ação e ao discurso, "o ser político, o viver na polis, significava que tudo era decidido mediante palavras e persuasão, e não através da força e ou violência" (ARENDT, 1999, p. 35). Assim, para Arendt, a ação política está associada ao público e à liberdade.

Dessa forma, é o discurso que introduz o homem na esfera pública, iniciando a vida no âmbito público: "é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento" (ARENDT 1999, p. 189). Ao inserir-se no âmbito coletivo/público da vida humana o homem alcança a liberdade: "Arendt crê que por meio da ação, os seres humanos

manifestam sua liberdade, o que contrasta com as necessidades de laborar e com a utilidade do fabrico que nos são impostas (trabalho). A meta da política é a liberdade" (FRY, 2010, p. 72).

A esse respeito, podemos observar que a condição das classes de mulheres na sociedade de Gilead é marcada pela ausência de voz: a mulher é banida do discurso, campo masculino por excelência. O espaço em que a mulher pode assumir a palavra, de forma muito restrita, é o da família e nos limites da casa, ou seja, no plano estritamente privado. No entanto, a classe das Aias, principal interesse da presente análise, é completamente banida do discurso, sua utilidade exclusiva é procriar para o Estado, conforme a vontade do Estado. É vedado à aia assumir a palavra em qualquer circunstância.

De outro lado, a esfera privada surge do termo privação, no sentido de privar-se daquilo que é comum. No âmbito do privado, que é tido como pré-político ou pré-condição para a vida pública, dão-se as relações íntimas, regidas pela vontade do chefe da família, não havendo, originalmente, igualdade e liberdade nesse espaço, pois

> todo o conceito de domínio e de submissão, de governo e de poder no sentido em que o concebemos, bem como a ordem regulamentada que os acompanha, eram tidos como pré-políticos, pertencentes à esfera privada, e não à esfera pública. A *polis* diferenciava-se da família pelo fato de somente conhecer iguais, ao passo que a família era o centro da mais severa desigualdade (ARENDT, 1999, p. 41).

Em Gilead, o processo de dominação das classes produz uma redução do espaço público, pois no âmbito público são reproduzidas as relações de poder e dominação próprias do âmbito privado. Assim, a liberdade e a igualdade próprias da esfera pública, conforme Arendt, não se realizam, o que oferece condições ideológicas para reprodução e manutenção das condições de produção das relações de poder e dominação.

Nesse sentido, podemos retomar as reflexões sobre a condição das classes de mulheres, pois, independentemente da classe social, todas as mulheres são propriedade do Estado, ou seja, dos homens. É o Estado que define o papel e a função social de cada categoria de mulher e as identifica, segrega e expõe permanentemente sua condição de subordinação por meio da imposição de uniformes com cores distintas para cada classe. Assim, a subjugação da mulher é mais um elemento a reforçar a liberdade e vida pública/política dos homens, assegurando-lhes o espaço público como espaço exclusivamente masculino. Assegurando, também, a manutenção das condições de dominação, manutenção das relações de poder instituídas pelo regime do comandante Fred.

O privado enquanto privação é o espaço feminino, pois a mulher é privada/excluída da esfera pública, da vida política no sentido de Arendt. Em consequência disso, a liberdade que a vida pública proporciona não atinge a mulher e do ponto de vista da propriedade, a mulher é mais uma das propriedades privadas.

A distinção entre público e privado pode ser resumida na relação entre o âmbito da família (o privado) e o âmbito da vida/ação política (o público). Essa distinção também implica, para Arendt, a necessidade de que certas ações humanas devem ser realizadas no plano público e outras no plano privado. Porém, no discurso em análise essas esferas surgem redefinidas, conforme ressaltado, sendo este o aspecto que possibilita a manutenção das relações de poder.

Diante disso, percebemos que a exclusão da classe das Aias (e de todas as classes de mulheres) do espaço público significa o banimento de realizar as ações próprias dessa esfera da vida. Com base em Arendt, entendemos que os valores igualdade e liberdade são frutos da esfera pública, concretizam-se na vida pública. Assim, como as Aias em Gilead são excluídas da esfera pública, são também privadas de liberdade e de igualdade. Portanto, na trama, é levada ao extremo a delimitação de funções e espaços sociais próprios de cada classe social, ao ponto de a mulher fértil perder qualquer possibilidade de acesso aos espaços e funções privadas: torna-se um bem público destituído de privacidade e intimidade, despersonalizado, reificado.

Nossas reflexões sobre a publicização do corpo partem da ideia de que tal é consequência de um processo ideológico de dominação que passa pela designação das Aias, pela cor de suas vestimentas e culmina com o coito público. Dessa cadeia de eventos resulta a perda do domínio do corpo. Ressaltamos que nos referimos a coito público não como ato realizado em público, mas como ato realizado para atender interesses públicos e não privados.

## A PUBLICIZAÇÃO DO CORPO DA MULHER

Conforme já destacado, em *A história de Aia* é representada uma distopia, um sistema social ditatorial dirigido por militares em uma sociedade afetada por uma epidemia que deixou a maioria das mulheres estéreis. O Estado é governado por homens, ou seja, o poder está exclusivamente na mão de homens. Não há mulheres em posição de poder social. As mulheres aias não têm domínio de seu corpo, primeiro espaço que é retirado do controle e poder feminino: o corpo da mulher é uma extensão das propriedades masculinas.

Não se pode ignorar que a liberdade social é determinada pela classe, ou seja, pelo poder que dispõe: quanto mais poder mais liberdade. Nesse contexto, os papeis e espaços que cabem a cada classe de mulher são retratados de forma rígida. Nenhuma categoria de mulher dispõe de liberdade plena, o que é permitido apenas aos homens que comandam o regime ditatorial.

Assim, com as práticas de dominação aqui analisadas, a ideologia dominante se impõe e determina as direções do movimento contraditório próprio do processo ideológico: o movimento de reprodução/transformação das relações de produção. Conforme Pêcheux, é nesse sentido que "o vínculo contraditório entre reprodução e transformação das relações de produção se liga ao nível ideológico, na medida em que não são os 'objetos' ideológicos regionais tornados um a um, mas sim o próprio desmembramento em regiões (Deus, Moral, Lei, Família, ...) e as relações de

desigualdade-subordinação entre essas regiões que constituem a cena da luta ideológica de classes (p. 132).

Entende o autor que a dominação da ideologia dominante atua nesse movimento de reprodução/transformação das relações de produção em dada sociedade "pelo fato de que a reprodução das relações de produção 'subjuga' sua transformação (opõe-se a ela, freia ou a impede), corresponde, pois, menos à manutenção do idêntico de cada 'região' ideológica considerada em si mesma do que a reprodução das relações de desigualdade-subordinação entre essas regiões" (p. 132).

Para este autor as ideologias não são ideias, espírito de um tempo, mentalidade ou costumes e pensamentos de uma época, mas sim são práticas, são forças materiais que constituem os indivíduos em sujeito (p. 120 e 130). Tendo em vista esta noção de ideologia podemos entender que as ideologias são práticas sociais que se realizam nos e pelos aparelhos ideológicos de Estado, a partir de um movimento contraditório de reprodução/transformação das condições de produção. Isso significa que a ideologia dominante age para a manutenção das relações de produção existentes (manutenção do *status quo*), para que as relações de desigualdade-subordinação se mantenham e para opor-se ou frear os movimentos de transformação dessas relações. A luta classes que subjaz ao processo ideológico refere-se a estabelecer novas relações de desigualdade-subordinação nas práticas sociais, este é o funcionamento de uma formação social baseada no princípio da divisão de classes.

É este processo que subjaz a estratificação social em Gilead. As classes de mulheres retratadas no filme são: as Esposas, as Aias, as Tias ("tutoras/ carcereiras" das aias) e as Marthas (empregadas domésticas). Para cada classe corresponde um determinado espaço social, as funções e os papeis de cada uma são bem definidos. Essa classificação social determinada pelo Estado é marcada, conforme já salientamos, pela imposição de uso de uniformes e pela cor de cada vestimenta. Este é, pois, um dos fatores atuantes no processo de dominação em discussão.

Figura 1. Aias – uniforme vermelho.

Figura 2. Tias – uniforme marron.

Figura 3. Esposas – uniforme azul.

Figura 4. Mathas – uniforme verde.

Conforme podemos observar a partir das quatro figuras acima, o regime impõem o uso de uniformes, de modo que pela vestimenta explicita-se a classe social de cada mulher e, assim, a veemência do processo ideológico de dominação. O principal elemento de distinção entre as classes de mulheres é a cor do uniforme, a qual as identifica e é determinada pelos fatores poder econômico e fertilidade.

As cores dos uniformes podem ser associadas a certos efeitos de sentido. Nos deteremos em duas classes: Aias e Esposas. A cor azul é a mais fria das cores, do que se pode pensar em infertilidade, na frieza da impossibilidade de conceber. Em razão da organização social e da imposição do coito público, o qual não agrada nem aias, nem esposas, podemos pensar na frieza da cor como referência ao fracasso, a carga negativa da esterilidade: o fracasso da mulher em não realizar a perpetuação da espécie. As mulheres esposas carregam, assim, em sua vestimenta o símbolo do seu fracasso, são marcadas pelo fardo da infertilidade e disso resulta o seu papel social e o seu espaço social, como condição para manter as relação de poder tal como estão organizadas.

Já as aias vestem a cor vermelha, quando estão efetivamente exercendo o papel social de Aia (ou seja, quando estão na casa das famílias). E vestem a cor branca quando estão reclusas juntamente com as demais aias e sob a vigilância das tias, tal como está representado na figura 2.

As esposas são as que têm mais liberdade entre as mulheres, é a classe que ocupa o topo da pirâmide social feminina, estão ao lado da classe dos comandantes do regime. A liberdade, então, é proporcional ao poder econômico de cada classe. Esse fator explicita o modo como se organizam as relações de poder em Gilead em relação às mulheres: determinadas pelo poder econômico e pela característica biológica da fertilidade. Tais fatores determinam a manutenção das relações de dominação e subordinação entre as classes.

Seguindo a análise do processo ideológico de dominação, consideramos a designação como outro elemento desse processo. Para essas reflexões, designar é muito mais do que simplesmente nomear, pois em Gilead através da designação são estabelecidas relações sociais de dominação. É dizer, os nomes carregam em si as relações sociais de dominação, constituindo-as.

Nesse sentido, Eduardo Guimarães, estudioso do tema designação, nos diz que designação

> é a **significação de um nome enquanto sua relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome**. A designação é algo abstrato, mas linguístico e

> histórico. [..] As designações tem um papel muito importante que não se reduz ao papel de indicar a existência ou de servir de rótulo para alguma coisa. Um nome, ao designar, **funciona como elemento das relações sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte** (cf. GUIMARÃES, 2003, p. 54).

As Aias perdem o direito ao nome, pois ao serem capturadas na República de Gilead perdem sua identidade para assumir uma função social e recebem uma nova designação em razão dessa função. Assim, Kate, uma vez capturada pelo regime de Gilead, perde o sua identidade, deixa de ser Kate, a bibliotecária, esposa e mãe, para ocupar a posição social de Aia e receber uma designação a cada nova atuação oficial como aia.

No momento retratado no filme, a aia Kate está servindo à família do comandante Fred, o general supremo do regime ditatorial. A aia, então, recebe a designação de Offred, por estar servindo a Fred e sua esposa. Constituem essa designação a junção da preposição de e o nome do comandante (Fred). Os sentidos associados à designação Offred iniciam pela relação de subordinação que a preposição exerce nesse funcionamento linguístico: relaciona palavras por um vínculo de subordinação. Podemos associar a essa preposição, dentre seus variados sentidos, a ideia de instrumento ou posse. Isto reforça o papel da aia nesse contexto social: instrumento para a procriação e posse/propriedade do Estado, de forma que a cada nova atuação como aia, ela se torna instrumento para uma nova procriação e a posse da aia é compartilhada com a família a quem serve. Também podemos pensar no discurso machista (e seus saberes mobilizados do interdiscurso) que reiteradamente trata a mulher como propriedade, (re)afirmando e legitimando o vínculo de subordinação entre os gêneros.

Sendo assim, o nome Offred é aqui entendido como designação por não ser apenas um fator de nomeação, de rotulação, segundo definição de Eduardo Guimarães. Trata-se de um nome que está impregnado pela função/papel social de Kate em Gilead, ou seja, a designação da narradora traz as marcas de sua classe social e da dominação que vivencia: essa designação é parte do processo de dominação. Podemos pensar como uma das fases do processo ideológico de desigualdade-subordinação nas relações entre classes sociais. É uma forma de preparar o terreno para o grande desfecho: a perda do domínio do corpo.

Para as Aias, a perda de domínio sobre si é um processo que inicia com a imposição dos uniformes vermelhos e passa pela designação, pois elas perdem também o nome próprio para serem identificadas pela junção de duas palavras que as despersonalizam, reificando-as. Nesse momento, portanto, a dominação manifesta-se diretamente pela língua através da designação.

Analisados os elementos vestimenta (e suas cores) e designação, reiteramos que o processo de dominação é entendido, neste trabalho, como um processo ideológico que pode ser apreendido pelo processo discursivo. Concebemos, pois, as relações de poder a partir do ponto de vista do discurso, de modo que a dominação e a subordinação entre as classes sociais está inserida num

processo discurso do qual resultam os sentidos de dominação/subordinação. As relações de poder realizam-se, portanto, discursivamente.

De outro lado, nesta sociedade, as mulheres sequer podem acessar livremente o espaço privado, que é o ambiente feminino por excelência. Acessam as esferas que os homens permitem e da forma como eles determinam. As atividades femininas também são regulamentadas pelo poder estatal (ou seja: pelos homens). Nesta estrutura social, também é importante destacar que uma classe de mulheres exerce diretamente a dominação sobre outra: trata-se da relação das "Tias" e das Aias. Isso mostra que o processo de dominação é mascarado, já que as próprias mulheres são usadas para exercê-la. Então, uma classe social (Tias) é utilizada como instrumento que viabiliza e realiza diretamente a dominação de outra classe (Aias), ocultando a real classe dominadora. Disfarça-se, assim, a efetiva relação entre as classes: todas dominadas pela mesma classe (os homens comandantes do regime).

O terceiro e último elemento do processo de dominação aqui analisado é o coito público. Para analisar esse aspecto do processo ideológico de dominação/subordinação é analisado na primeira cena de coito, na qual é possível observar toda a cerimônia. Ao longo do discurso fílmico, aparece outra cena de coito, porém mais simples, reduzida, na qual não se pode observar o cerimonial por inteiro.

Abaixo são reproduzidas as imagens da cerimonia de coito para que possamos observar o papel e a função de cada personagem no cerimonial e, a partir disso, refletir sobre o funcionamento do processo de dominação da classe das aias. Nesse ato público (o coito) é possível perceber, como num micro cosmo, a representação do macro cosmo.

Figura 5. Abertura da cerimônia de coito

Figura 6.

Figura 7. A atuação de Fred na cerimônia

Figura 8. A atuação da esposa na cerimônia

Figura 9.

Inicialmente, destaca-se que o coito é um dos atos mais íntimos e privados da vida humana, sendo praticado, em qualquer circunstância, no ambiente privado. Até quando se torna um ato público, realizado conforme a vontade do Estado, continua sendo restrito à esfera privada. É o que ocorre na República de Gilead, em que o coito se realiza no quarto do casal e apenas com três personagens envolvidas no ato: Fred, esposa e aia. Ainda que realizado pela vontade de Deus e do Estado, o coito mantém a aparência de privacidade, de liberdade por se efetivar no plano privado. Ressaltamos que o coito aqui é considerado público por ser assunto público e realizado conforme o interesse público (do Estado). A sua concretização no âmbito privado não retira o caráter público que o coito assume no texto fílmico.

O coito torna-se assunto público em razão da infertilidade da maioria das mulheres em Gilead. Em decorrência disso, o corpo da mulher fértil é tomado como propriedade pública, sai da esfera do privado, do domínio e da autonomia da vontade para entrar no âmbito coletivo e tornar-se um instrumento do Estado a serviço da reprodução da espécie, uma *longa manus* do Estado para garantir a perpetuação humana.

A partir da cena de coito reproduzida nas figuras 5 a 9, fica explicita a publicização do corpo da mulher fértil: o ato de coito é uma cerimônia oficial que exige um ritual com caráter solene. A aia é levada à sala da casa do comandante e posicionada pelo funcionário do comandante (Nick) ao centro do recinto. É posta de joelhos sobre uma almofada e tem seu rosto encoberto por um véu, toda sua vestimenta é de cor vermelho, simbolizando a fertilidade que seu corpo detém. Cada personagem dessa cerimônia, portanto, tem uma posição específica na cena, condizente com seu papel social.

O comandante é o mestre da cerimônia, conduzindo-a até o fim. A esposa também se posiciona de joelhos, gentilmente apoiada por seu marido, e sua vestimenta é toda da cor azul. A cerimonia é iniciada com a leitura da bíblia, o que reforça o caráter religioso da dominação militar vivida em Gilead por meio de um regime ditatorial, conforme trecho transcrito:

> Livro do "Genesis", Cap. 30. "E Raquel não tinha filhos, e Raquel disse:" (Fred)
> "De-me filhos, ou então devo morrer. Olhe minha serva, Bala. Vá, tome-a, e ela deve dar a luz sobre meus joelhos assim por ela também terei filhos" (Esposa)

> "Então ela deu à Jacó sua serva Bala como esposa.. E Jacó foi a ela, e Bala concebeu. E deu a Jacó um filho." (Fred)
> Pode me dar um copo d'água, por favor? (Fred)
> Agora faremos uma oração silenciosa. Vamos pedir a benção para a nossa empreitada. (Fred)
> Amém. (Fred, Esposa e aia)

Assim, antes de qualquer ato, é lida uma passagem da bíblia utilizada como justificativa ou argumento autorizador do coito público, da publicização do corpo da mulher fértil. Isso porque Deus quer que os homens procriem, perpetuem a espécie humana, e realizar a vontade Dele é dever de todos os homens, produzindo um efeito de sustentação no discurso religioso. Então, a ideia é que toda a cerimônia se realiza para obedecer a vontade de Deus, seguir os mandamentos determinados na bíblia. E, para cumprir com esse dever, as mulheres devem tolerar todos os meios necessários à procriação, assim como Raquel e Bala toleraram.

A partir do discurso bíblico, produz-se um efeito de legitimação da dominação da aia, subjugação de todas as classes de mulher, que têm o dever de tolerar todos os atos impostos pelo Estado, pois esse age em nome de Deus. Assim, legitima-se, ao fim, a própria publicização do coito e do corpo da aia.

Outro ponto importante a ser considerado na análise, é a forma de participação de cada personagem, ou seja, as falas e as feições de cada um. Conforme a indicação em parênteses, apenas a esposa fala na cena, repetindo as falas da esposa infértil bíblica, Raquel. A aia apenas assiste a cerimônia, porém nos momentos da leitura em que se faz referência à serva/aia é enquadrada, em close, a aia e suas feições são explicitadas ao leitor/espectador, conforme se pode perceber nas figuras 6 e 9.

Ao fim da fala, Fred refere-se ao ato que está por vir (o coito) como uma empreitada, ou seja, de forma absolutamente impessoal, como se fosse um dever qualquer imposto por Deus aos homens, inclusive a ele, que está ali tão somente para obedecer à vontade do Senhor. O comandante passa a ideia de que todos os envolvidos nesse ato estão cumprindo deveres e que por isso é um sacrifício para todos. Com isso, mascara-se a violência cometida contra a mulher fértil, a aia, que tem seu corpo invadido pelo Estado, pelos homens que exercem o poder em Gilead. Com a leitura da bíblia como argumento de autoridade é dissimulada a publicização do corpo da aia.

A aia, no entanto, expõe sua inconformidade desde o início do ato: feição séria, entristecida, o pavor em seu rosto no momento do coito, os gritos que se obriga a silenciar, o choro retido que explode mais tarde na solidão de seu quarto. Em suas feições é possível observar as dimensões da violência da cerimônia, a ausência de domínio sobre o próprio corpo, a reificação da mulher nesta sociedade.

Assim como na citação bíblica, a esposa infértil participa do ato: desde o coito até o nascimento do futuro filho, que será do casal e não da aia. O coito e o parto, portanto, se realizam

sobre os joelhos da esposa, a qual se torna mãe através do corpo da aia: "e ela deve dar à luz sobre meus joelhos assim por ela também terei filhos". Durante o coito, a aia se posiciona entre as pernas da esposa, apoiada sobre seus joelhos e segurando as mãos da esposa. É o meio de a esposa participar desde o início e tornar-se a mãe do futuro filho.

Quanto aos papéis sociais de cada personagem, retornamos ao início da cerimônia oficial de coito. O trecho bíblico utilizado na abertura do cerimonial, o qual, como já ressaltado, também serve como argumento de autoridade e de legitimação, revela o papel e o espaço de cada personagem no micro cosmo (a cerimônia) e pode ser pensado como uma representação do macro cosmo (a sociedade como um todo).

Fred abre e finaliza a cerimônia, é a personagem que tem mais falas, a esposa tem uma pequena fala sozinha e a aia é mera expectadora, apenas remete e coro com Fred e a esposa a palavra que finaliza a cerimônia. Fred assume a voz do narrador e a esposa a voz de Raquel, esposa de Jacó. O poder que cabe a cada personagem fica explicito nesse momento da cerimônia: Fred é o narrador, um instrumento das ações e palavras de Deus, obedece à vontade Dele. O comandante conduz todo o processo e com isso sua superioridade em relação as demais participantes da cerimônia fica evidente. A mulher (seja a esposa ou a Raquel bíblica, assim como a aia ou a serva Bala) é o objeto das ações divinas, é o polo passivo que aguarda as orientações do homem (Fred). A diferença entre elas, no entanto, está no nível de submissão que cada uma experimenta, o que torna a aia apenas um objeto e apenas a esposa é vista como mulher.

Ao fim da cerimônia a esposa revela sua insatisfação em relação a toda situação. Porém, direciona essa raiva para a aia e não para o marido, já que Fred e a esposa se submetem a essa cerimônia exclusivamente em obediência à vontade de Deus. Todo o sistema de dominação social é construído de forma a colocar a mulher aia na posição social de maior vulnerabilidade pela falta da mínima autonomia sobre si, sobre seu corpo, o que a torna tão somente um objeto despersonalizado. O único que se mostra satisfeito com a situação é o comandante, pois o homem, neste ato, é o único que não tem sua vontade infringida ou seu corpo violado. É o único que frui dos prazeres do coito. As mulheres, esposa e aia, são forçadas a tolerar esse ato violento. Apesar de a esposa não sofrer nenhum abuso de natureza física, sofre uma violência simbólica por ser impelida a permitir que outra mulher entre no seu espaço mais íntimo, e também perde o domínio de sua privacidade por força da vontade do Estado.

É assim que se consolida a dominação da mulher aia, resultando na publicização de seu corpo. Como consequências desse processo verificamos a despersonalização da mulher, que deixa de ser tratada como ser humano e passa a ser um corpo público a serviço de Deus e do Estado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta análise, observou-se o processo de dominação da classe social das Aias no texto fílmico *A historia de aia*, partindo da personagem protagonista e narradora, Kate, a quem coube a função social de aia na República de Gilead. Aia foi compreendida aqui como uma função social em que a mulher é despersonalizada e perde o domínio sobre si, pois seu corpo torna-se instrumento para a procriação e perpetuação da espécie. Seu corpo é o objeto a partir do qual se realizam a vontade de Deus, em primeiro lugar, e, depois, do Estado, conforme fica claro a partir do texto bíblico que inicia a cerimônia de coito público.

A aia ocupa a posição social mais vulnerável e subjugada ao poder masculino: torna-se uma propriedade pública, à disposição do Estado. É assim que se concretiza a publicização do corpo da mulher. Essa é a principal forma de exclusão da mulher o espaço público. O processo de dominação das aias foi entendido como ideológico e apreendido pelo processo discursivo. Foi observado a partir de três aspectos essenciais: a designação, a imposição de uniformes com cor específicas para cada classe social e o coito público.

Conforme ressalta Indursky, em uma análise discursiva trata-se de 'interpretar o que, pelo viés de um determinado enunciado, se produz entre os interlocutores. E essa interpretação se dá com base nas relações entre língua e ideologia, porque o discurso é uma materialidade através da qual a ideologia pode ser apreendida' (cf. INDURSKY, 2011, p. 328-9). Por isso, esta análise foi construída considerando a dominação como processo ideológico observável pelo discurso. A partir da relação entre língua e ideologia, observamos como é realizado o processo de publicização do corpo da aia. Trata-se de dominação e subordinação extremas que culminam com a perda do domínio do corpo, despersonalização da mulher fértil que se torna um corpo a serviço da reprodução da espécie.

Observar esse processo também permite refletir sobre a ingerência do Estado no espaço privado, tornando o ato do coito de interesse público e realizado em função da vontade e do interesse público. Também foi possível refletir sobre a esfera privada como espaço de desigualdade e de domínio do masculino sobre o feminino, pois o poder dentro do espaço íntimo é distribuído hierarquicamente apenas entre Fred e sua esposa. Assim, podemos observar a regulação social do poder que resulta em hierarquização dos sujeitos e, no caso das mulheres férteis, a consequência é mais severa, a dominação é mais intensa: seu corpo torna espaço do exercício de poder. É a classe social que sofre os efeitos da dominação na pele. Para a mulher aia a publicização de seu corpo torna-se também um marco da perda de liberdade.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

AUMONT, Jacques et al. Cinema e linguagem. In _____. **A estética do filme**. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 157-222.

A HISTÓRIA DE AIA. Volker Schlöndorff. Estados Unidos da América: PROdutora, 1990. 108 min.
FRY, Karin A. **Compreender Hannah Arendt**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia Crítica**: alternativas de mudança. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1986.
GUIMARÃES, Eduardo. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. **Letras**, Santa Maria-RS, n 26, p. 53-62, jan./jun. 2003.
INDURSKY, Freda. Discurso, Língua e Ensino: especificidades e interfaces. In **A análise do discurso e suas interfaces.** TFOUNI, Leda V.; MONTE-SERRAT, Dionéia M.; CHIARETTI, Paula (Org). São Carlos, SP: Pedro £ João Editores, 2011, p. 327-349.
PECHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

# RECORTES SOBRE DOIS ESTUDOS SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO RIO GRANDE DO SUL

Karina Ávila Pereira (UFPEL)
Carla Beatriz Medeiros Klein (FURG)

## INTRODUÇÃO

Este estudo parte do pressuposto que a Língua Brasileira de sinais constitui-se como a língua oficial da comunidade surda brasileira. Nesse sentido, acreditamos ser necessário pesquisar e conhecer as variações linguísticas existentes e usuais nas comunidades surdas para então comparar as diferenças de sinalização das diversas regiões do Estado do Rio Grande do Sul, onde os sujeitos surdos mostram seu jeito de sinalizar e/ou melhor, como acontece a conversação e a comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Em um Estado tão diferente e com características tão específicas em cada região, pelo tipo de colonização que aqui aconteceu (alemã, italiana, polonesa, etc.) e um Estado tão diferente do resto do país e com tantas influências de países vizinhos, como Uruguai, Argentina, Paraguai, etc., constata-se que, mesmo com tantas influências criamos costumes e hábitos nossos e que influenciaram e continuam influenciando na construção da linguagem e no uso dos sinalizadores da Língua Brasileira de Sinais – Libras, criando uma cultura própria e diferente nos costumes, na música, na gastronomia, no jeito de viver, etc.

É de suma importância para a Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a comunidade surda, saber como ocorrem as variações linguísticas de cada região e no Estado do Rio Grande do Sul e comparar estas variações dentro das diferenças culturais de cada região, do jeito de sinalizar de cada surdo e então analisar os preconceitos linguísticos existentes em relação ao uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

## REFERENCIAL TEÓRICO

No campo da educação, o reconhecimento da variação linguística e sua estreita correlação com a heterogeneidade social vêm mudando de modo radical as concepções de língua e de ensino de língua nas diretrizes oficiais e na prática pedagógica em sala de aula (Bagno, 2008).

Diante dessas variações, encontramos diferentes reações nos campos linguístico, educacional e no cotidiano dos sujeitos e grupos. Uma dessas reações diz respeito ao preconceito linguístico decorrente dessas variações. Em seu livro *Preconceito linguístico, o que é, como se faz*, Marcos Bagno (1999) alerta-nos para uma polêmica no meio educacional brasileiro: o preconceito linguístico e suas consequências sociais, políticas e educacionais. Seus estudos apoiam-se na linguística moderna e apresentam um discurso a favor de uma educação linguística voltada para a inclusão social e para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira. Existem vários tipos de preconceitos, como os de manipulação ideológica, ignorância, racial, sexistas, entre

outros. No entanto, é preciso dar atenção ao preconceito linguístico, em especial, pois ele acontece de forma silenciosa e vêm sendo constantemente alimentado por programas de televisão, rádio, revistas e livros.

É nesse sentido que utilizamos as contribuições deste autor para tentar analisar como esse fenômeno ocorre na língua brasileira de sinais. Iniciamos as argumentações fazendo um resgate sobre o *status* linguístico das línguas de sinais, em que diversas pesquisas descreveram e demonstraram esse *status*, desmistificando, dessa forma, concepções inadequadas em relação a esta modalidade de língua (Karnopp, 1994; Quadros, 1997). Em obra conjunta, Quadros e Karnopp (2004, p. 31-37) nos informam alguns dos mais famosos mitos sobre as línguas de sinais.

> Mito 1. A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos;
> [...]
> Mito 2. Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas;
> [...]
> Mito 3. Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas orais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais;
> [...]
> Mito 4. A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral;
> [...]
> Mito 5. As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes;
> [...]
> Mito 6. As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem.
> [...]

Bagno (1999,p.23), anteriormente a essas autoras, apresentou "a mitologia do preconceito linguístico" descrevendo oito mitos sobre a língua portuguesa falada no Brasil. Suas argumentações remetem-nos à ideia de que no Brasil não existe uma *política linguística oficial* capaz de dar conta dos direitos linguísticos das minorias ou falantes de línguas minoritárias (mais de duzentas no Brasil). O mesmo pode ser dito em relação à Libras, que se constitui como uma língua de modalidade viso-espacial utilizada pelas comunidades surdas brasileiras.

Mottez (2006) argumenta que essa língua não é aprendida na escola, mas geralmente em casa ou na casa de outros membros dessa minoria e também é utilizada normalmente quando membros dessa minoria se encontram. Pertencer a uma minoria, para este autor, significa poder dizer que somos bilíngues. A partir da Lei nº 10.436 de 2002, após muitas lutas da comunidade surda brasileira, amparadas em pesquisas sobre sua estrutura e uso, a língua de sinais brasileira tornou-se uma língua reconhecida em nosso país. Encontramos na referida lei o seguinte texto:

> Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com

> estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002, p.1)

Neste momento, utilizaremos de um dos oito mitos citados por Bagno, fazendo uma analogia com os mitos da língua de sinais apresentados por Karnopp e Quadros (2004) para tentar entender algumas práticas que estão ocorrendo na Libras, principalmente na área da difusão desta. O primeiro mito, analisado por Bagno é de que "o português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente", constituindo um dos mitos mais prejudiciais para a Educação, pois não reconhece a diversidade da língua portuguesa que usamos no Brasil. Também nega a condição multilíngue, multicultural, na qual o Brasil se encontra e reforça a concepção da homogeneidade linguística.

Este mito pode ser relacionado com o mito 2 apresentado por Quadros e Karnopp (2004), no qual se pensava que as línguas de sinais eram universais. Também é aplicável relacionarmos com a ideia de que as línguas de sinais não apresentariam variações regionais no Brasil. Por variação linguística na Libras Karnopp (s/d:6-7) nos diz que:

> Ao estudarmos as línguas de sinais, estamos tratando também das relações entre linguagem e sociedade. A linguística, ao estudar qualquer comunidade que usa uma língua, constata, de imediato, a existência de diversidade ou de variação, ou seja, a comunidade linguística (no caso aqui investigado, a comunidade de surdos) se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de usar a língua de sinais. A essas diferentes maneiras de fazer sinais, utiliza-se a denominação de "variedades linguística".

Cabe salientar que, embora as variações regionais sejam aceitas por usuários dessa língua, as variações mais difundidas no Brasil ainda são as variantes de São Paulo e Rio de Janeiro, fato este que decorre, entre outros motivos[160], pelo grande número de dicionários e glossários serem elaborados nessas regiões, apesar de que nos cursos de Letras-Libras há uma grande discussão sobre a padronização de sinais regionais. É oportuno ressaltar que esses cursos de graduação são ofertados em todo o Brasil e não somente na região Sul do Brasil, ou seja, a discussão sobre os novos sinais são muito amplas, em função das grandes distâncias entre os Estados Brasileiros.

Já se sabe que existem estas variantes linguísticas na sinalização das Línguas de Sinais em todo o mundo. No Brasil e também nas diferentes regiões de nosso país e, aqui no nosso Estado do Rio Grande do Sul, isto também é notório, assim como se observa em outras línguas e também na língua portuguesa falada e escrita A partir deste conhecimento há carência de estudos neste sentido e busca-se despertar o interesse e um olhar diferente na sinalização e no uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras, valorizando a língua como importante meio de comunicação nas comunidades surdas e fora delas, suas variantes e como ela é utilizada e entendida e, ainda, objeto de nosso estudo, como acontece a comunicação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, em nosso Estado.

[160] Um dos motivos para essa difusão pode estar vinculada ao fato de que a primeira escola de surdos do Brasil foi fundada no Rio de Janeiro em 1857. Na região sudeste estão registradas a fundação das primeiras associações de surdos o que coloca esses centros como referência na questão da educação de surdos e da difusão da Libras.

## MATERIAL E MÉTODO DE PESQUISA

Este artigo apresenta um recorte de duas pesquisas que pretenderam analisar a fala de crianças e adultos surdos, e aqui nos referimos à fala não como produção oral, mas como manifestação do pensamento através da Libras – em sua produção gestual. Um dos objetivos propostos neste trabalho foi analisar as variantes dialetais utilizadas por usuários da língua de sinais divididos em dois grupos: o primeiro composto por dez alunos surdos matriculados em uma escola de surdos e uma escola com classes específicas para surdos; a segunda composta por quatro adultos surdos com formação no Curso de Licenciatura em Letras Libras de diferentes cidades do estado do Rio Grande do Sul.

Os sujeitos analisados na pesquisa, descrita nesse artigo, constituem-se como membros da comunidade surda, sendo eles, crianças surdas alunos matriculados em escolas tanto de surdo como escolas inclusivas, e adultos surdos Licenciados em Letras Libras. Todos os participantes das duas pesquisas assinaram um termo de consentimento relativo às questões éticas e de sigilo. No caso das crianças surdas seus responsáveis foram aqueles que assinaram o termo.

## DADOS DAS CRIANÇAS SURDAS

Foram coletados dados a partir das sinalizações de uma contação de história realizada por alunos surdos, registradas através de filmagens. Foram selecionados um total de oito alunos surdos que estavam cursando as séries finais do ensino fundamental. Nessa primeira coleta com crianças, solicitou-se aos alunos para observassem a sequência de desenhos de uma história previamente escolhida pela pesquisadora[161] e, a partir de sua leitura mental, narrassem em língua de sinais essa história. Os alunos contaram a história para pelo menos a um outro colega, para que dessa forma, não ficassem tão encabulados e tendo também um objetivo mais significativo: contar a história para alguém e não para uma câmera.

Partindo da observação das produções linguísticas dos alunos, foi possível perceber algumas variações em relação aos sinais de inicialização LIVRO e PESSOA. Os sinais de inicialização são empréstimos linguísticos que ocorrem na língua de sinais brasileira. Outros empréstimos linguísticos são também frequentes na Libras, entre eles o empréstimo do léxico (vocabulário), sinais oriundos de outras línguas de sinais, domínios semânticos e os de inicialização como explicitam Strobel; Fernandes (1998).

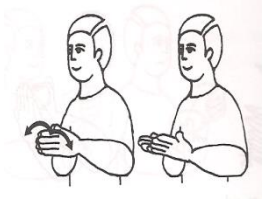
Pesquisas sobre sinais inicializados na língua de sinais quebequiana afirmam que o processo de inicialização não é um processo irrelevante, pois as próprias pessoas surdas utilizam-se dele. A inicialização pode ter sido inspirada pelo contato de pessoas ouvintes com pessoas surdas, como

[161] Trata-se da história *Os feitiços do vizinho*, de autoria de Sônia Junqueira com ilustração de Mariângela Haddad. A escolha deste livro deveu-se ao fato dela não apresentar nenhum texto verbal, somente desenhos, para valorizar mais os aspectos visuais da história.

professores, por exemplo. No entanto, esse processo foi amplamente adotado pela comunidade surda que utiliza os sinais de inicialização como um meio produtivo de criação lexical. (Machabée; Dubuisson, 1994: 69)

Durante a contação da história pelas crianças surdas, o sinal de LIVRO ora aparecia com a configuração de mão em L e ora com configuração de mão em B.

A seguir, apresentamos alguns dados relativos a uma consulta em dicionários convencionais e dicionários on-line de Libras sobre o sinal de LIVRO, nos quais também é possível perceber variações quanto ao sinal utilizado.

| | | | |
|---|---|---|---|
|  | | | |
| Figura 1-<br><br>Dicionário Enciclopédico trilíngue de Língua brasileira de sinais | Figura 2-<br><br>Livro Ilustrado de Língua brasileira de sinais | Figura 3-<br><br>www.librasnet.com.br | Figura 4-<br><br>Dicionário Ilustrado de Libras |

Nos dicionários pesquisados observa-se que três das quatro fontes pesquisadas (*Dicionário Enciclopédico -Trilíngue de Língua Brasileira de Sinais, Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais e Dicionário Ilustrado de Libras*, todos elaborados no Estado de São Paulo) apresentaram uma variante para LIVRO a qual nenhum dos alunos utilizou, pois esse sinal significa para os surdos gaúchos - BÍBLIA. Já no dicionário on-line do site Libras net foi possível encontrar o sinal LIVRO com C.M. em B, utilizado por três dos sete alunos participantes da pesquisa. A variante utilizada pela maioria das crianças que sinalizaram LIVRO com C.M. em L (cinco alunos) não foi encontrado em nenhuma dessas fontes de pesquisa, sendo que esse sinal é um sinal inicializado comprovando o uso de mais de uma variante por esses alunos.

Na sequência, apresentamos uma consulta sobre o sinal de PESSOA publicada em dicionários convencionais e dicionários on-line de Libras.

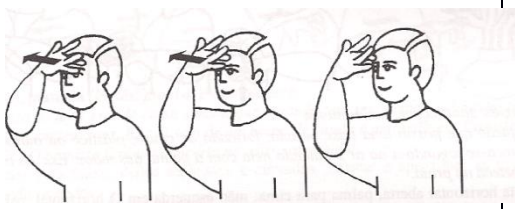


Figura 5-

Dicionário Enciclopédico trilíngue de Língua brasileira de sinais

Figura 6-

www.librasnet.com.br

Figura 7-

Dicionário Ilustrado de Libras

Dos sete alunos participantes da pesquisa somente um aluno sinalizou PESSOA com locação na testa, porém com configuração de mão em P, configuração diferente das figuras acima mostrando não somente uma variação no léxico, e na locação, mas também uma variação na configuração de mão. Dois alunos sinalizaram PESSOA no espaço do corpo.

DADOS DE SURDOS ADULTOS

Entrevistados surdos adultos de regiões diferentes do Estado gaúcho, responderam um questionário dirigido sobre o uso cotidiano da Língua Brasileira de Sinais, com apresentação, gravação em vídeo e autorização do uso da imagem das palavras sinalizadas. A pesquisa foi realizada nas cidades de Santa Maria, Santa Rosa, Caxias do Sul e Novo Hamburgo, representando diferentes regiões do Estado do Rio Grande do Sul.

Os participantes da pesquisa responderam as seguintes perguntas:

*1. O que você entende por Variação Linguística?*

As respostas dadas pelos entrevistados foram semelhantes e expressaram ser verdadeira a existência de variações linguísticas em nosso Estado, dependendo das experiências, do convívio, da cultura, do grupo social e de como ocorre a comunicação entre surdos e ouvintes e vice-versa, dentro ou fora de suas comunidades.

*2. No uso de LIBRAS algumas palavras usam sinais diferentes, variando de uma cidade para outra, como se fossem sotaques e gírias. Você conhece ou percebe algum sinal diferente usado por pessoas de outras cidades do RS?*

Os participantes da pesquisa falaram sobre os sotaques e gestos que eles vivenciam e nos mostram que existem e são usados sinais diferentes com um mesmo significado. Citaram também a existência de diversos dialetos usados e completamente diferentes de uma região geográfica para outra. Ainda, foram unânimes em dizer que para uma mesma palavra, dependendo do lugar, ela é

sinalizada diferente, e que isto ocorre até mesmo em lugares ou cidades vizinhas. Podemos exemplificar com a palavra "Verde", sinalizada de forma diversa na Região Central e na Região Metropolitana, cidades distantes apenas 300 Kms uma da outra e dentro do mesmo Estado.

Da análise dos dados sinalizados e gravados em vídeo é possível perceber que alguns sinais são semelhantes e outros bem diferentes no nosso Estado. Observa-se que as maiores diferenças acontecem na Região Norte do Rio Grande do Sul. Para ilustrar os dados da pesquisa com adultos surdos, seguem algumas imagens com a sinalização das palavras sugeridas e que evidenciam maior diferença na sinalização. Neste estudo mostraremos apenas as variações dos sinais "vontade" e "respeito", apesar de que os sinais "empresa" e "preconceito" também apresentarem variações.

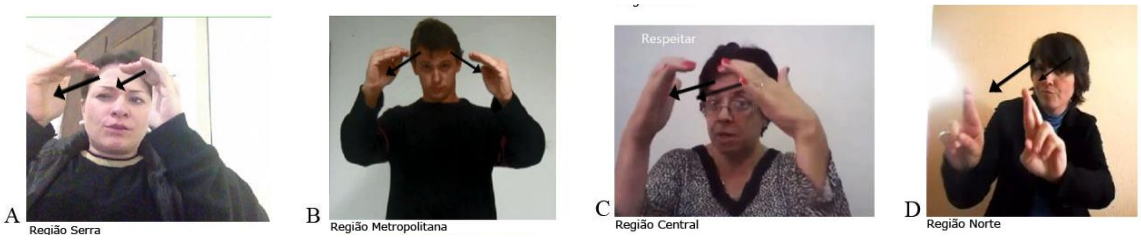
**Na palavra "VONTADE"**

Nas figuras A e C – a letra "D" é sinalizada com o dedo indicador de cima para baixo;

Na figura B – a palavra é sinalizada com os dedos polegar e indicador, repetindo o movimento de cima para baixo.

Na figura D – o dedo polegar sinaliza de cima para baixo.

**Na palavra "RESPEITO":**




Nas figuras A, B, e C, usaram o mesmo sinal, as duas mãos em frente a testa num movimento para a frente. Com o B eram usadas nas conversações em grupos de surdos.

Na figura D a entrevistada usou as duas mãos na testa com o R num movimento para a frente, forma de sinalizar muito usada em sua cidade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Acreditamos que a investigação descrita nesse artigo, por estar inserida no campo da educação de surdos e da linguística, poderá não amenizar a questão do preconceito lingüístico em

relação a variantes na Libras, mas propiciar seu entendimento como um processo que merece atenção. Sempre é preciso que o grupo escolha uma variante e os usuários pertencentes a esse grupo, aqui no caso, os surdos, passem a utilizá-la de forma espontânea em seus discursos. No caso das variantes analisadas em crianças surdas elas se constituem como variantes que não dizem respeito a formas prestigiadas e desprestigiadas, embora o sinal de LIVRO (com configuração de mão em L) e PESSOA (com configuração de mão em P) sejam, muitas vezes, criticados por pessoas que acreditam que esses sinais sofreram a influência do português, sendo caracterizados como sinais de inicialização, que são aqueles sinais onde a configuração de mão inicia com a letra da palavra correspondente na língua oral.

O que consideramos extremamente relevante é que as pesquisas descritas neste artigo comprovam mais uma característica da Língua brasileira de sinais, que por ser uma língua também apresenta variações linguísticas, como ocorre nas línguas orais. O que está implícito também é que mesmo com toda legislação sobre o reconhecimento dessa língua e com todos os estudos que abordam a temática da cultura surda, da experiência visual e da militância surda, ainda sim, dentro do espaço escolar, há certa resistência com o reconhecimento da Libras. Parece-nos ainda que essas temáticas estão em um certo ponto de reconhecimento e de validação, fato que já ocorre no campo legal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que esse estudo possa ser provocador de muitas investigações sobre a temática da variação e que a partir dele as escolas com alunos surdos passem a dar mais valor à língua de sinais e principalmente dar atenção ao preconceito linguístico presente nesses espaços escolares.

## REFERÊNCIAS


Brasil, Lei Federal 10.436 de 24 de Abril de 2002. Disponível em www.leidelibras.gov.br. Acessado em 10/02/2010.

Bagno, Marcos (2009). **Não é errado falar assim!** Em defesa do Português Brasileiro. São Paulo: Parábola.

Bagno, Marcos (1999). **Preconceito linguístico**: o que é como se faz. São Paulo: Loyola.

Capovilla, Fernando César; Raphael, Walkiria Duarte (2008). **Dicionário Enciclopédico Ilustrado trilíngue** - Língua de sinais brasileira. São Paulo: Edusp.

Dicionário On-line Librasnet. Disponível em http:// www.librasnet.com/. Acesso em 08 de outubro de 2010.

Honora, Márcia; Frizanco Mary Lopes Esteves (2009). **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais** - Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural.

Karnopp, Lodenir B.(2005). Diálogos Traduzidos: leitura e escrita em comunidades de surdos. In: Silveira, Rosa M. H. (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. (225 – 240) Canoas: Editora da Ulbra.

Karnopp, Lodenir (s/d). **Fonética e fonologia**. Apostila do curso de Letras-Libras- licenciatura e bacharelado. Florianópolis: UFSC.

Karnopp, Lodenir. B. (1994). **Aquisição do parâmetro configuração de mão na língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**: estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. Dissertação de Mestrado. PUC/RS, Porto Alegre, Brasil.
Karnopp, Lodenir B. & Quadros, Ronice Müller de. (2004). **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: ArtMed.
KLEIN, Carla Beatriz Medeiros. *Variações* **Linguísticas da Libras**: Sinais Regionais: Especialização em Educação de Surdos. UFPEL, 2013.
Lucas, Ceil & Bayley, Robert & Valli, Clayton (2001). **Sociolinguistic Variation in American Sign Language**. Washington: Gallaudet University Press.
Machabée, Dominique & Dubuissom, Collete (1994). Initialized Signs in (or outside of) Quebec sign language. In: **Sign language research**. Hamburg: University of Hamburg.
Mottez. Bernard (2006). **Les Sourds existent-ils?** (Org.) Andréa Benvenuto. Paris: L'Haemattan.
PEREIRA, Karina Ávila. **Estudo sobre a Variação Linguística da Libras no Contexto da Educação de Surdos**. Ed. Universitária UFPEL, 2011.
Quadros, R. M. de. (1997). **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed.
Strobel, Karin (2008). **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Santa Catarina: UFSC.

# REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE TEXTUALIZADAS POR UM ALUNO DE LICENCIATURA: COMPLEXIDADE, IMPREVISIBILIDADE E INTERSUBJETIVIDADE IRREDUTÍVEIS À VISÃO VOCACIONAL

Vanessa Bianchi Gatto (UFSM)

## INTRODUÇÃO

O estudo cujos resultados são aqui apresentados constitui umas das ações do projeto "Representações do Agir Docente", vinculado à Linha de Pesquisa "Linguagem e Interação" do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL-UFSM) e coordenado pela Profa. Dra. Marcia Corrêa (UFSM). Esse projeto dedica-se à investigação das representações acerca do trabalho do professor que se revelam nos diferentes textos pertinentes à atividade educacional: em documentos oficiais, em livros didáticos e em outros textos que prescrevem o agir docente (trabalho prescrito); em textos produzidos pelos próprios professores, seja no trabalho (trabalho real) seja sobre o trabalho (trabalho representado).

Os resultados que ora serão apresentados são produto de uma pesquisa de mestrado que tomou como objeto de análise os textos que configuraram o discurso de um aluno de licenciatura, com o objetivo de diagnosticar as representações do trabalho docente construídas por esse aluno ao longo de sua formação inicial.

O interesse pelos textos construídos durante a formação inicial do professor se justifica, inicialmente, pela constatada baixa atratividade dos cursos de licenciatura, que pode estar relacionada com determinadas representações que se tem acerca do trabalho do professor, as quais parecem ser ambíguas e até contraditórias: ao mesmo tempo em que se atribui à docência um papel de total relevância social, destaca-se que é uma profissão desvalorizada, sem o devido reconhecimento por parte dos alunos, da sociedade em geral e do governo; na mesma medida em que é vista como um trabalho gratificante, prazeroso e satisfatório, é considerada um trabalho pesado, frustrante e desgastante; ao passo em que se constata o baixo retorno financeiro dado aos profissionais, acredita-se que o "amor à causa" torna secundária a questão salarial; ao mesmo tempo em que se considera a docência um "dom" (bastando recebê-lo de Deus), reconhece-se que se trata de um trabalho de extrema complexidade; assim como é percebida como um trabalho árduo, também é entendida como uma mera resposta a uma vocação.

A depreciação que hoje atinge a profissão docente decorre especialmente das implicações advindas da democratização do ensino, na década de 60. A ampliação quantitativa e qualitativa de alunos nas escolas exigiu um recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, o que, por sua vez, ocasionou o rebaixamento salarial e a precariedade das condições de trabalho do professor. Pressupondo, a partir daí, que o professor já não tem uma formação qualificada, já não recebe um salário justo e já não tem tempo disponível para o preparo das aulas, ele foi sendo "considerado, ao

longo do tempo, cada vez menos capaz de assumir autonomamente a ação docente" (SOARES, 2001, p. 33), e vozes externas (de instituições governamentais, da mídia, de livros didáticos, de "especialistas em educação", de "amigos da escola") passaram a intervir cada vez com mais força sobre essa profissão, que, não gozando da autarquia de uma profissão emancipada e regulamentada (cf. RICHTER, 2008), não tem predisposição para abafá-las.

Diante desse contexto adverso, surgiu o interesse em saber: O que ainda leva os jovens a ingressarem em um Curso de Licenciatura? Que representação essas pessoas que ingressam têm sobre o trabalho docente, a ponto de desejarem exercê-lo? Essa ideia se mantém no decorrer dos quatro anos de curso ou é desconstruída e reconstruída de alguma forma?

Para buscar respostas a essas perguntas e atingir seu objetivo, o estudo tomou como suporte teórico e metodológico o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart (1999) e de Bronckart e Machado (2004). Na próxima seção, faz-se uma maior explanação acerca dos pressupostos do ISD e descreve-se a metodologia utilizada para a coleta e para a análise e interpretação dos dados. Depois, centra-se o artigo na apresentação de uma síntese da interpretação dos dados (análise do nível semântico), ilustrada com fragmentos do corpus analisado nos níveis organizacional e enunciativo. As considerações finais apontam para as implicações dos resultados na compreensão da conjuntura atual que envolve o trabalho docente.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Interacionismo Sociodiscursivo, fundamento teórico e metodológico da pesquisa aqui relatada, adere a uma concepção interacionista de linguagem, entendendo as condutas verbais como verdadeiras formas de ação, já que foi especialmente a partir do surgimento e do desenvolvimento da linguagem que o ser humano pôde (filogeneticamente) e que ainda pode (ontogeneticamente) interagir e, assim, *agir* no meio social. Os processos de textualização, nesse sentido, permitem acessar as condutas humanas socializada historicamente.

O ISD defende, em outros termos, que atividades humanas podem ser apreendidas não apenas pela observação das ações dos homens, mas, sobretudo, pela análise do que eles dizem sobre suas ações. Os textos produzidos nas atividades sociais, mesmo tempo em que desvelariam as representações construídas sobre essas atividades, poderiam contribuir para consolidar ou então transformar não só as representações, mas as próprias condutas. (cf. BRONCKART, 2004 apud MACHADO et al., 2009). Foi tendo isso em vista que o ISD passou a preocupar-se em analisar o papel central da prática de linguagem (agir discursivo) em situações de trabalho (BRONCKART, 1999) e, mais recentemente, em situações de trabalho docente (BRONCKART E MACHADO, 2004).

Considerando-se os múltiplos aspectos que entram em jogo nessa análise, o ISD quer ser entendido como uma corrente da "ciência do humano", que é não apenas linguística, mas também

psicológica e sociológica. É sociológica porque compreende que foi ao longo de um processo histórico de *socialização* que o homem conseguiu elaborar suas formas de agir no mundo; linguística porque foi especialmente o surgimento e o desenvolvimento dos *signos* que tornaram possível essa socialização; e psicológica porque atenta para o papel fundamental das práticas de linguagem no *desenvolvimento humano*, ou seja, na transformação de organismos humanos em "pessoas" (cf. BRONCKART, 1999 [2012], p. 22), conscientes de sua identidade.

O alicerce fundamental do eixo psicológico do ISD é Vygotsky, especialmente no que diz respeito ao papel decisivo que ele atribui à internalização dos signos (mediadores) de uma língua na constituição do pensamento consciente. Já para o eixo sociológico da teoria, uma das bases principais é Habermas, que vê a linguagem como uma atividade através da qual os membros de uma sociedade entram em acordo sobre o que é o mundo que os cerca; trata-se das representações coletivas (organizadas em mundos formais) que os indivíduos têm sobre o seu agir e sobre o agir do outro. O alicerce do ISD como teoria linguística é especialmente Volochinov, que contribui para a metodologia de análise dos textos a partir de sua abordagem descendente das atividades linguageiras: primeiramente, olha para as condições e para os processos de interação social, depois passa pelas formas de enunciação presentes nos textos e chega, por fim, à organização dos signos no interior desses textos.

Foram basicamente esses princípios que guiaram teórica e metodologicamente o estudo que buscou analisar as representações do trabalho docente (des)construídas por um aluno de licenciatura. A seção seguinte apresenta mais detalhadamente o processo de pesquisa.

## METODOLOGIA

A metodologia de coleta de dados foi a entrevista de pesquisa, semiestruturada a partir de pautas e tópicos (cf. GIL, 1999). A cada ano, alguns tópicos eram alterados, conforme a etapa de formação dos alunos, enquanto que outros eram mantidos (Quer ser professor?, O que é ser professor?). As entrevistas foram realizadas anualmente, ao longo dos quatro anos de formação, o que conferiu ao estudo um caráter longitudinal. Cinco momentos pontuais da graduação foram escolhidos para desenvolver as entrevistas: 1º semestre (período dos primeiros contatos com o Curso), 3º semestre (período anterior à disciplina de Didática e ao Estágio), 5º semestre (período posterior à disciplina de Didática, mas anterior ao Estágio), 7º semestre (período posterior ao estágio no Ensino Fundamental) e 8º semestre (período posterior ao estágio no Ensino Médio).

O sujeito da pesquisa foi selecionado entre outros 27 participantes do estudo, alunos de uma mesma turma do Curso de Licenciatura em Letras-Português de uma instituição pública de ensino superior situada no estado do Rio Grande do Sul. Essa instituição oferece três outras modalidades de graduação na área: Licenciatura em Letras-Espanhol, Licenciatura em Letras-Inglês e Bacharelado em Letras. O critério de escolha do sujeito esteve relacionado, num primeiro momento,

ao tipo de motivação que levou o aluno a ingressar em uma Licenciatura. O critério era o de que a escolha pelo curso tivesse sido motivada pelo desejo de ser professor. De início, havia seis alunos dentro dessa categoria de motivação, mas três deles abandonaram o Curso. Dos três sujeitos que restaram, o selecionado foi aquele cujo texto parecia "fugir à regra" em relação aos demais, especialmente em termos de responsabilidade enunciativa (conforme se verá adiante): o sujeito de número quatorze (S14).

O corpus da pesquisa constitui-se, desse modo, dos cinco textos (transcritos) que materializaram as cinco entrevistas realizadas com S14. Os textos foram examinados de acordo com os procedimentos de análise propostos pelo ISD. Primeiramente, foi descrito o contexto de produção (físico e sociosubjetivo) de cada um e, em seguida, os textos foram analisados em três níveis: organizacional, enunciativo e semântico.

No nível organizacional, foram analisados o plano global dos textos, os tipos de discurso e os mecanismos de textualização (coesão verbal e nominal e conexão). No nível enunciativo, atentou-se para as marcas de pessoa, para os índices de inserção de vozes, para os modalizadores do enunciado e modalizadores pragmáticos e para outras marcas de subjetividade (especialmente os adjetivos). Por fim, no nível semântico, os elementos linguísticos levantados nos níveis anteriores foram interpretados, de modo a constatar os tipos de discurso utilizados pelo sujeito na textualização de suas representações e, com isso, os seus modos de configurar o trabalho do professor (figuras de ação); também se pôde verificar os actantes, elementos e aspectos envolvidos na representação elaborada, assim como os tipos de agir atribuídos aos actantes; e, ainda, as diferentes vozes postas em cena pelo textualizador e a relação estabelecida por ele com elas.

Levando em conta que a exploração de cada nível depende obrigatoriamente da exploração do nível anterior, não haveria espaço, nos limites deste artigo, para fornecer mostras analíticas de todos os níveis. Por isso, optou-se por trazer apenas a interpretação dos resultados da análise (feita especialmente no nível semântico) sem explorar a riqueza analítica de cada nível. É o que se encontra a seguir.

## RESULTADOS

Depois de conhecermos física e sociosubjetivamente o contexto de produção dos cinco textos, foi possível observar, no nível organizacional, o modo como esses textos foram estruturados. Em cada texto, dois actantes se alternam no papel de enunciador e destinatário, de modo a satisfazer as prerrogativas do gênero "entrevista de pesquisa" e a constituir o que Bronckart (1999 [2012]) denomina discurso interativo. Também foi possível chegar, a partir da explanação dos conteúdos temáticos de cada texto, à identificação três temas principais que circundam as cinco entrevistas: 1) avaliações e sensações sobre as experiências vividas Curso de Letras e sobre o próprio processo de formação; 2) experiências passadas (da vida escolar e da vida acadêmica) e 3) concepções sobre a

docência. Concluiu-se, então, que cada um desses aspectos era tematizado por meio de um tipo de discurso específico: discurso interativo, relato interativo e discurso teórico (respectivamente).

A partir da relação entre os conteúdos temáticos e os tipos de discurso que os textualizam, é possível chegar, conforme Bulea (2010), aos diferentes modos de configurar o trabalho do professor. Nos três diferentes tipos de discurso elaborados por S14, constatou-se a presença de três das cinco figuras de ação propostas por Bulea:

a) Ação ocorrência (típica do discurso interativo – expor implicado), em que o trabalho do professor (S14) é fortemente contextualizado, mobilizando elementos disponíveis no entorno imediato do actante. Apresenta um conjunto de gestos e atos do próprio professor bem como gestos e atos de outros; conhecimentos dos quais o professor dispõe a respeito do aluno e de sua situação; apreciações e avaliações; objetos, materiais ou instrumentos; regras ou obrigações. O professor é sempre designado por "eu", que marca a implicação equivalência entre a instância emissora do texto e o autor dos processos evocados, o que desvela a forte implicação do professor nos atos constitutivos do agir, isto é, o seu estatuto de autor. É o que se vê neste fragmento do texto de S14:

> Pois é... é que eles eram acostumá/*eu* não sei... a *minha* proposta era **relacionar** sempre o... o cânone que eles tinham que trabalhar... com o... com o que eles conheciam né com alguma... música... filme... li/até literatura contemporânea... pra... **facilitar esse... contato** deles com o clássico né e... numa tentativa de **incentivar a leitura** quem sabe... do que eles... de que eles encontrassem um gênero que eles... hã::: se sentissem::: próximos e:: enfim... e as aulas que eles tinham de literatura... elas eram muito aquele padrão assim era::: o arcadismo é uma coisa parou... o arc/o romantismo é outra parou... o realismo é outra parou... e assim vai... então eles não tinham a possibilidade de... fazer esse diálogo sabe (S14, texto 5, l. 4).

O que chama a atenção, nesse e em outros segmentos de relato interativo, são a quantidade e a diversidade de objetos, materiais, instrumentos (sublinhados no fragmento) com os quais o professor estabelece contato em seu trabalho bem como o caráter pluridimensional dos agires (destacados em negrito) que são atribuídos ao professor. A análise da coesão verbal apontou para verbos (relacionar, facilitar, incentivar) que implicam um agir que engloba mais de uma forma de agir, isto é, um agir para o qual são mobilizados, ao mesmo tempo, outros tipos de agir: agir cognitivo, agir com instrumento, agir linguageiro, agir físico/corporal (cf. VEÇOSSI e CORRÊA, 2012). Ambos os aspectos (elementos envolvidos e ações atribuídas) apontam para a **complexidade** do trabalho docente.

b) Ação acontecimento passado (característica do relato interativo – narrar implicado), que propõe uma compreensão retrospectiva de um agir evocado sob um ponto de vista singular ("eu"). Tem a função de ilustrar um agir de caráter não habitual ou propriamente circunstancial, na maioria das vezes um incidente. É a figura de ação presente no seguinte relato interativo:

> [...] **eu** trabalhei um conto do Machado de Assis... que **eu** resolvi LER o conto com eles... e **eles** não eram treinados acho pra ficar escutando por... assim por quatro páginas alguém falando ((risos)) então ***aquela aula foi um desastre***... **eu** assim eu olhava pra cara deles e **eles** tavam assim dormindo quase... **um ou dois** prestando atenção e **eu** ali lendo o conto... então... claro que depois quando teve discussão e **eu** passei uma... uma adaptação do cinema de 2008 e **eles** acharam o máximo... aí funcionou... mas***... é uma coisa que eu já não vou repetir quando tiver que trabalhar de novo isso sabe*** (S14, texto 5, l. 96).

No relato acima, S14 relata o insucesso de uma aula ("aquela aula foi um desastre"), devido especialmente à falta de interação por parte dos alunos. Não houve êxito na tarefa porque uma das partes (os alunos) não cumpriu seu papel no contrato de trabalho. O professor age ativamente ("eu trabalhei", "eu resolvi ler", "eu ali lendo", "eu passei"), enquanto que os alunos agem passivamente ("eles não eram treinados", "um ou dois prestando atenção") ou simplesmente não agem ("tavam assim dormindo quase"). A falta de interação faz com que o plano de aula não se cumpra. Isso aponta para o caráter **intersubjetivo** do trabalho do professor, trabalho que depende da ação de outros sujeitos. Justamente por envolver diferentes subjetividades é que se torna também um trabalho **imprevisível**.

O constante contraste entre a ação do professor ("eu") e a falta de ação dos alunos (que são inclusive despersonalizados pelo uso recorrente do pronome "eles") sinaliza a ausência de uma interação que poderia ser marcada pela ação conjunta de um sujeito plural "nós". O segmento abaixo é ainda mais representativo nesse sentido:

> [...] e esse ano então **eu** cheguei com essa expectativa em alta também... só que daí **eu me dei mal** porque... foi em outro::: outra recepção digamos assim... porque a turma era... não tinha... não dava resposta... **eu** preparava aula dava aula e **eles** não... não participavam... fiavam ali... a turma tava sempre cheia mas... **[eu]** não tinha resposta **deles** [...] **eu** achei muito estranho porque... o que que acontece se **eles** tão aqui e não participam... porque que **eles** tão aqui né... claro... tinha merenda no intervalo ((rindo)) mas **eles** continuavam... depois do intervalo **eles** continuavam na aula... daí assim aos poucos **eu** tive que começar... a mudar... tudo o que **eu** tinha... planejado... o que que **eu** tinha em mente sabe pra... encontrar alguma maneira que **eles** participassem... que **eu**... o que **eu** considerei durante todo o::: o projeto... **eu** não tive produto final... **eu** considerei a resposta **deles** às atividade que **eu** prop/que **eu**... cada atividade que **eu** propunha né [...] é que **eles** eram acostumá/eu não sei... a **minha proposta** era relacionar sempre o... o cânone que **eles** tinham que trabalhar... com o... com o que **eles** conheciam né com alguma... [...]eu acho que quando **eu** cheguei com essa proposta... foi totalmente diferente do que **eles** eram acostumados... ***talvez isso tenha::: essa diferença né tenha:: prejudicado não... mas tenha bloqueado talvez o meu contato com eles...*** (S14, texto 5, l. 13).

c) Ação definição (típica do discurso teórico – expor autônomo), que tematiza o trabalho do professor como objeto de reflexão. A docência aqui é vista como um "fenômeno no mundo" que engaja as pessoas em uma atividade de posicionamento acerca não só das suas características e do seu estatuto, mas das atitudes socioprofissionais que existem a seu respeito. Se do ponto de vista actancial a ação definição é quase nula, do ponto de vista enunciativo é fortemente marcada. A responsabilidade e a atoraliedade do professor (S14) se encontram, portanto, transferidas no próprio ato de "dizer o trabalho docente": quase todas as ocorrências de ação definição comportam um "eu"

(eu acho, eu acredito etc.) que marca a voz do professor e que por várias vezes se opõe a uma voz social:

> Ah um trabalho bem difícil né... isso **eu** concordo com **quem** me disse... e é uma/deve ser uma/eu acho que é uma profissão muito satisfatória né porque::: sem o professor NINGUÉM vai se formar... tem que ter um professor sempre né... ensino médio... ensino superior... mestrado... doutorado (S14, texto 1, l. 85).

No segmento acima, está uma das raras ocorrências de *acordo*, por parte do textualizador, em relação ao que se diz ("concordo com quem me disse") sobre a docência: que é um trabalho difícil. A voz social (quem), contudo, parece responsável mais pela caracterização da tarefa (bem difícil) do que propriamente pela ideia de que a docência seja um trabalho, concepção essa que parece ser própria de S14, encarada como um pressuposto. Na quarta entrevista, quando essa concepção é apresentada pela entrevistadora como objeto de reflexão, a expressão e a entonação da resposta oral (descritas entre parênteses duplos na transcrição) dada por S14 mostram que ele parece inclusive estranhar o questionamento de algo tão óbvio:

> **Entrevistadora:** [...] Tu enxerga a docência como um trabalho?... tu vê o professor como um trabalhador?
> **S14:** Sim ((convicto, como se fosse óbvio))... né... sim p/tu... tu... tu estuda pra isso... depois tu faz um concurso... daí tu/tu ganha um salário tu prepara aula... **tu trabalha né** ((exclamando)). (texto 4, l. 126).

A discussão que o sujeito apresenta em sua última entrevista e que encerrou a trajetória de encontros e conversas com a pesquisadora só vem confirmar e fazer avançar essa convicção, já que, ao classificar como um reducionismo a vinculação da docência à ideia de "vocação", S14 acaba valorizando o caráter profissional da docência e, com isso, sua concepção como "trabalho":

> **Eu** acho que... aquela **redução à vocação** que... **a gente escuta** né... talvez ela **não seja a mais adequada** porque tu **pode ter sim uma facilidade pra trabalhar** com essas duas... com **língua portuguesa e com a literatura**... só que **vai além disso** né... tu **tem todo o contato com o aluno**... hã:: tu tem... tu vai... tu vai... **TU VAI ser o que vai... o meio que tu vai... o aluno vai ter o contato com o objeto** né... então... eu acho que é... é uma **tarefa assim muito... é complicada** sabe... porque **cada ano tu vai ter uma experiência diferente**... cada... no mesmo ano tu vai ter três turmas... **cada turma uma experiência diferente**... então... **um conceito eu não vou conseguir te dar**... tu tá percebendo né ((risos)) (S14, texto 5, l. 157).

Esse fragmento deixa clara a relação de confronto que S14 estabelece entre a sua voz ("eu acho que aquela redução à vocação talvez não seja a mais adequada porque tu pode ter sim uma facilidade pra trabalhar com essas duas... com língua portuguesa e com a literatura... só que vai além disso né") e a voz social ("vocação que a gente escuta"). A visão da docência como um trabalho e como uma atividade irredutível ao conceito de "vocação", defendida por S14 no

confronto com as vozes sociais, é justamente o que torna o texto desse sujeito um texto especialmente singular e divergente em relação aos textos dos outros entrevistados, os quais internalizam a voz social fazendo dela a sua própria voz.

Essa última ação definição construída por S14 em sua trajetória profissional vem corroborar, também, as representações do trabalho docente já construídas por ele nos textos anteriores: trabalho **intersubjetivo** ("tu tem todo o contato com o aluno... hã:: tu tem... tu vai... tu vai... TU VAI ser o que vai... o meio que tu vai... o aluno vai ter o contato com o objeto né"), **imprevisível** ("cada ano tu vai ter uma experiência diferente... cada... no mesmo ano tu vai ter três turmas... cada turma uma experiência diferente") e por isso **complexo** ("é uma tarefa assim muito... é complicada sabe"). Daí a dificuldade de defini-lo: "um conceito eu não vou conseguir te dar".

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que ação ocorrência e ação acontecimento interferem na ação definição já que, à medida que o aluno avança no processo de formação e vivencia experiências em sala de aula, a complexidade do trabalho docente é reafirmada, e torna-se cada vez mais explícita a dificuldade do sujeito em defini-lo.

Diante da extrema complexidade do trabalho docente atestada por S14 ao longo dos quatro anos de entrevistas, justifica-se a luta ferrenha do sujeito, em todos os seus textos, contra as vozes que simplificam o trabalho do professor, tratando-o como se fosse uma mera função, e não uma profissão. É justificável, também, que encerre seu processo de formação criticando a concepção que reduz a docência a uma vocação, ignorando os intensivos quatro anos de estudo de teorias sobre o ensino e de teorias sobre o objeto específico de cada licenciatura.

Mas o que ainda se quer responder é: Em que medida é possível evidenciar, ao longo dos quatro anos de formação do sujeito, a extensão dos efeitos da estruturação de seus textos na sua forma de pensar e agir? Isso equivale a perguntar, nos termos do Interacionismo Sociodiscursivo: Em que medida se pode evidenciar, ao longo do desenvolvimento da pessoa, formas de prolongamento dos efeitos estruturantes da linguagem no pensamento?

A alternância de vozes no debate social interiorizado por S14 tem grande importância de um ponto de vista propriamente desenvolvimental:

> Na medida em que, essa é a nossa convicção, a gestão da heterogeneidade discursiva está no próprio centro dos processos de desenvolvimento das pessoas, os métodos e técnicas de análise das práticas deveriam explicitamente compreender a atividade linguageira como "trabalho" permanente, e a diversidade dos textos/discursos também como quadros sociais no seio dos quais as pessoas são susceptíveis de reformular o incessante debate social, de interiorizá-lo, geri-lo psicologicamente, e, por sua vez, de alimentá-lo. (BULEA, 2010, p 168).

Nas representações que o sujeito constrói sobre "o que é ser professor", é recorrente a presença de vozes sociais que emitem juízos de toda a ordem à profissão docente. O textualizador, contudo, coloca sua própria voz em confronto com as vozes alheias que privam a atividade docente de seu caráter profissional ao associarem-na a uma atividade vocacional.

A despeito da dificuldade de se definir um trabalho que é particular justamente por sua complexidade, imprevisibilidade e intersubjetividade, destaca-se o potencial vocal desse futuro professor, que, ao encarar a docência como um trabalho especializado, contribui para a reformulação de um ego profissional historicamente fragilizado, ainda sedento por emancipação e regulamentação. É o início de um debate que precisa continuar no interior da própria classe docente, logrando blindagem acústica aos invasivos *discursos do déficit* (cf. RICHTER, 2008; 2011).

A regulamentação profissional poderá ser conquistada a partir de uma univocidade endógena (cf. RICHTER, ibid.), isto é, da construção de uma identidade à profissão docente feita a partir de um debate que emane *dos* profissionais da docência *para* os profissionais da docência. É na direção dessa proposta de intervenção que se pretende dar continuidade a esta pesquisa em fase de doutoramento, pensando especialmente nos 27 participantes que não manifestaram consciência da interferência das vozes externas e pensando também em todos aqueles (profissionais ou leigos) que compartilham dessa inconsciência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 1999 [2012].

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Trad. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MACHADO, A. R. et al. (Orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

RICHTER, M. G. **Aquisição, representação e atividade**. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2008.

_____. Profissionalização docente segundo a Teoria Holística da Atividade: estudo empregando software de mapeamento semântico. In: LEÃO, R.A.; MOTTA, V.A. **Linguagem e interação**: o ensino em pauta. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 109-140, 2011.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos de leitura. Capinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, p. 31-76, 2001.

VEÇOSSI, C. E.; CORRÊA, M. C. Representações do agir docente em textos de acadêmicos de um curso de licenciatura em Letras. **Letras**, Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 11-26, jan./jun. 2012

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, M. et al. (Orgs.). José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche (Trad.). 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLOCHINOV, V. N. (Bakhtin, M.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

# SEMIÓTICA: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA[162]

Francine Rodrigues Domingues Miranda (FURG)[163]

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo mostrar que é possível utilizar a semiótica para prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, trataremos brevemente de duas vertentes da Semiótica: a Greimasiana e a Peirceana. Ambas podem ser utilizadas na sala de aula. De maneira, prática, é claro, não precisamos expor as teorias aos alunos para praticarmos seu uso.

A fim de comprovar o que estamos defendendo neste trabalho, realizamos uma atividade de interpretação de um texto do gênero charge com os alunos de uma escola pública, comprovando a possibilidade de aplicação da semiótica em sala de aula para análise de um texto. Mencionaremos a aproximação das teorias citadas, tendo em vista o aproveitamento de toda interpretação realizada pelos alunos.

Para esse trabalho tornar-se possível foi solicitado a uma professora de Língua Portuguesa, de 8º ano, de uma escola pública da cidade de Rio Grande, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Altamir de Lacerda Nascimento, o espaço de sua aula, durante dois períodos, para execução desta atividade.

## A SEMIÓTICA DE GREIMAS

Para apresentar Greimas, abordaremos, sucintamente, alguns tópicos de sua teoria, visando ao embasamento da análise da atividade dos alunos, a partir da interpretação de uma charge.

Na semiótica francesa de Algirdas Julien Greimas, segundo José Luiz Fiorin, em seu artigo "A noção de texto na Semiótica", na narratividade, há sempre um sujeito em busca de um objeto de valor. Nessa busca, em seu programa narrativo, o sujeito exerce manipulação (manipular– no sentido de convencer alguém a fazer algo, o que pode ser em um sentido positivo ou negativo). Citando um trecho importante do texto de Fiorin, resumimos a importância da Semiótica francesa:

> A Semiótica francesa (...) dá ênfase ao conceito de texto como objeto de significação e, por conseguinte, preocupa-se fundamentalmente em estudar os mecanismos que engendram o texto, que o constituem como uma totalidade de sentido.
> Concebe-se como uma teoria gerativa, sintagmática e geral. É uma teoria sintagmática, porque seu escopo é estudar a produção e a interpretação dos textos. É geral, porque se interessa por qualquer tipo de texto, independente de sua manifestação". (FIORIN, 1995, p. 164)

---

[162] Artigo apresentado à disciplina de Introdução aos Estudos do Discurso, proposto pela professora Maria Cristina Freitas Brisolara, como avaliação de conclusão da disciplina, no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

[163] Pós-Graduanda do curso, *Lato Sensu* em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG e mestranda em Letras, na área de Estudos da Linguagem, na Universidade Federal de Pelotas - UFPel. E-mail pessoal: fr_domingues@hotmail.com.

Nesta teoria, temos três níveis de percurso gerativo: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo. O nível fundamental é formado por categorias semânticas que ordenam, de maneira mais geral, os diferentes conteúdos do texto. Nesse nível, a semântica do texto aparece determinada pela oposição entre dois termos que possuem um traço em comum. Um desses termos será sempre eufórico (positivo) e o outro disfórico (negativo).

O segundo nível do percurso gerativo, o nível narrativo, é o responsável pela existência desse sujeito em busca de um objeto de valor. Nesse nível devemos olhar e examinar os personagens dentro da história. Uma narrativa complexa apresenta quatro fases: manipulação, competência, performance e sanção. Na manipulação um sujeito transmite a outro um querer e/ou um dever. A manipulação, por sua vez, pode configurar-se através de quatro tipos: por intimidação, por sedução, por provocação, por tentação. Na competência, um sujeito atribui a outro um saber, um querer, um poder e/ou um dever. Na performance, ocorre a ação do sujeito, transformação principal da narrativa. A última fase, a sanção, pode ser cognitiva ou pragmática. Na cognitiva, há, pelo sujeito sancionador, o reconhecimento de que a performance de fato ocorreu e, na pragmática, o sujeito sancionador oferece uma recompensa pelo sucesso do sujeito da ação ou o pune pelo seu fracasso. A sanção pragmática pode ou não ocorrer. Essas fases mantêm entre si uma relação de implicação recíproca.

O terceiro e último nível é o discursivo. Esse patamar é aquele em que se revestem as estruturas narrativas abstratas, e onde aparece a relação entre enunciador/enunciatário. Nele estão representadas todas as escolhas feitas pelo enunciador no sentido de persuadir o enunciatário a aceitar/crer no seu discurso.

Todos os personagens de uma narrativa têm seus percursos narrativos. O sistema binário, princípio básico de Greimas é a narratividade. Todo texto, para a semiótica greimasiana, é narrativo.

## A SEMIÓTICA DE PEIRCE

Também, quanto à semiótica do filósofo americano Charles Sanders Peirce traçaremos um breve panorama. Para Peirce, um signo é “algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém”. (Peirce, 1972, p.94)

Com base no artigo “Semiótica: Uma suave introdução”, de Eufrasio Prates, podemos dizer que a filosofia peirceana vai entender a realidade de uma forma semioticamente analisável e classificável, fenomenologicamente, segundo três categorias: primeiridade, secundidade e terceiridade.

A primeiridade é a primeira impressão ou sentimento que recebemos das coisas; a secundidade é a categoria do relacionamento direto, do embate de um fenômeno de primeiridade com outro; a terceiridade é a categoria de inter-relação dos termos, é a interconexão de dois fenômenos em direção a uma síntese.

O signo é concebido como uma tríade formada pelo representamen, aquilo que funciona como signo para quem o percebe; pelo objeto, aquilo que é referido pelo signo; e pelo interpretante, o efeito do signo naquele que o interpreta.

Para melhor compreender os tipos de signo segundo suas características, Peirce desenvolveu classes ou categorias, organizadas em tricotomias. Não nos deteremos em detalhar todas essas tricotomias, já que não é nosso objetivo principal, uma vez que a categoria que mais nos interessa para a análise, diz respeito à segunda tricotomia de Peirce.

A primeira tricotomia organiza os signos segundo as características do próprio signo, isto é, do represetamen: quali-signo, sin-signo e legi-signo.

A segunda tricotomia, e mais importante de acordo com Peirce, vem da relação entre o representamen e o objeto. Compreeende o ícone, o índice e o símbolo. O ícone representa apenas uma parte da semiose na qual o representamen evidencia um ou mais aspectos qualitativos do objeto, ou seja, é a representação de um objeto do mundo real. No índice há uma relação direta entre estas duas partes do signo, sua representação e o objeto em si, outra característica é a sua singularidade. As relações orgânicas de causalidade são típicas dessa categoria, onde o representamen indica o objeto. O símbolo é arbitrário, no sentido de que é socialmente convencionado e mutável, mas não absolutamente acidental ou arbitrário, vistas as equivalências já descobertas entre as mais diversas línguas e a impossibilidade de alteração individual desses signos.

A terceira tricotomia, a mais complexa e racional categorização dos signos, refere-se à relação entre representamen e interpretante, ou seja, a relação daquilo que funciona como signo para quem o percebe e o efeito desse signo naquele que o interpreta. Essa categoria organiza-se como rema, dicente e argumento.

## A SEMIÓTICA NA SALA DE AULA

Com base nas teorias semióticas citadas, analisaremos dois, dos vários textos dos alunos que foram coletados no trabalho realizado na escola. O critério de escolha foi o de selecionar dois textos que fossem ricos em informações, para que pudéssemos mostrar as ricas possibilidades da abordagem semiótica na escola e as possíveis interpretações que o texto pode possibilitar aos seus leitores.

A partir da apresentação de uma charge sobre a Copa do Mundo, veiculada em um jornal impresso da cidade de Rio Grande, na época da Copa do Mundo no Brasil, os alunos desenvolveram suas leituras sobre o texto e, através dessas leituras, escreveram suas interpretações, o que deu *corpus* a esse trabalho.

Foi solicitado que cada aluno escrevesse o que via e entendia sobre a charge, sem que fossem dadas muitas explicações com relação ao texto, para não influenciar na interpretação dos sujeitos investigados.

Apresentamos a seguir a charge utilizada nesse trabalho:

A seguir, transcrevemos a primeira leitura selecionada, realizada na sala de aula por uma aluna. Observamos que os textos interpretativos produzidos foram transcritos sem qualquer correção gramatical, pois esse aspecto não foi o escopo de nosso trabalho:

> O lugar na charge representa uma recepção de hotel onde o recepcionista está falando ao telefone com uma pessoa, torcedor de outro país.
> Onde a pessoa do outro lado do telefone, pergunta se vai ter mesmo copa, e o recepcionista responde que vai ter copa sim e que pode vir.
> Depois ele pensa que não garante segurança, transporte e saúde, mas que podia vir, e com o pensamento dele ele quis dizer sobre o investimento na copa e não nas coisas que realmente precisam e estão em falta.

Neste texto interpretativo, a aluna começa a explicitar sua compreensão, dizendo, quanto à leitura do plano de expressão, que a charge "representa" uma recepção de hotel, ou seja, a imagem é um "ícone", uma representação do espaço real interno de um hotel, o que a aluna percebe, mesmo não sabendo a teoria, por meio dos índices de que trata Peirce, na sua segunda tricotomia.

É através dos índices, perceptíveis nos ícones, e da fala do personagem, que ela consegue dar-se conta de que se trata de um hotel com um recepcionista falando com outra pessoa ao telefone, pessoa que, provavelmente, seja de outro país. Pela fala do personagem, a aluna capta os índices de que ele está respondendo a uma pergunta e consegue, através da resposta, saber qual era a pergunta feita. "Vai ter Copa?". Portanto, entende, já no plano de conteúdo, que o provável hóspede não deve ser brasileiro, pois se fosse saberia da real realização do mundial e não precisaria perguntar.

A aluna constata pelos índices que o personagem do outro lado da linha é um estrangeiro, um turista que deveria vir para o Brasil para assistir à Copa do Mundo e se hospedar naquele hotel, pois o recepcionista reforça, "Podem vir!", presumindo, talvez, a presença de mais pessoas do outro lado da linha, o que a aluna não registra no seu entendimento.

Notamos ainda, que a autora da interpretação percebe e conhece os símbolos utilizados em charges e quadrinhos, nos balões das falas, para distinguir fala real do personagem e de pensamentos do personagem (Quando temos a seta, trata-se da fala, quando temos as bolinhas, trata-se do pensamento). Quando ela diz "ele pensa...", referindo-se ao balão que contém o seguinte texto, "Só não posso garantir que também tenha segurança, transporte e saúde...", ela confirma isso, ou seja, o que está reproduzido no balão que mostra o pensamento do personagem, comprovando sua atenção no momento da leitura e interpretação do texto chárgico, além da compreensão da crítica abordada na charge, evidenciada no pensamento do recepcionista.

Considerando a análise no que diz respeito à semiótica de Greimas, podemos dizer que o recepcionista é um sujeito em busca de um objeto de valor. Nesse caso, o objeto de valor é convencer o turista a vir para a Copa, ele faz isso através de manipulação, por sedução. Embora não utilize essas nomenclaturas, a autora do texto menciona o fato de o recepcionista tentar convencer o turista a vir para o Brasil, "... mas que podia vir...". Nesse ponto estamos no segundo nível do percurso gerativo de Greimas, o nível narrativo.

No nível discursivo, focamos nossa atenção na relação enunciador/enunciatário, na qual o enunciador/chargista utiliza mecanismos linguísticos para fazer com que o enunciatário entenda a crítica que ele deixa implícita em seu texto. Na interpretação da aluna, ela menciona: "ele quis dizer sobre o investimento na estrutura para a realização da copa e não sobre as coisas que são realmente necessárias aos brasileiros e aos visitantes e estão em falta". Assim, o objetivo do enunciador de passar uma mensagem crítica com relação à Copa a seu enunciatário se concretiza. Os efeitos dessa crítica vão depender da interpretação do leitor.

Passemos para a segunda leitura da charge, realizada por outra aluna:

> O cenário é em um hotel, porque a Copa trás muitas pessoas, turistas e este homem deve ser um recepcionista, atendendo a um telefonema, provavelmente de uma pessoa perguntando sobre a Copa, em que o mundo está voltado, o recepcionista garante que sim, vai ter Copa e que eles podem vir, que claro vai ter Copa, mas em seu pensamento sem dizer, pensa que só não pode garantir a pessoa que tenha também segurança, transporte e saúde, pois o Brasil é um país precário nestas condições, para não decepcionar e afastar os clientes, pois se eles virem eles traram lucros ao hotel. Mas ao mesmo tempo querendo dizer que um país que deveria ter segurança, transporte e saúde e não tanto se preocupar com a Copa e sim com a sua população que sofre sem estas condições...

Nesse texto, focaremos mais especificamente ao seu trecho final, visto que o início é bastante parecido com o texto anterior, e estaríamos retomando tudo que já foi dito. Aqui, a autora

cita a questão da precariedade do Brasil em segurança, transporte e saúde, que o país deveria se preocupar mais "com a sua população que sofre sem estas condições..." ao invés de se preocupar com a Copa do Mundo.

Isso mostra, mais uma vez, a questão da crítica abordada na charge, com relação à realização da Copa no Brasil. A aluna, em termos de plano de conteúdo, entende que faltam tantas outras prioridades a serem atendidas e oferecidas para a população, que, segundo ela, vive com tantas dificuldades.

Chegando ao ponto a que queremos nos referir nessa interpretação, embasada na semiótica de Greimas, podemos dizer que o recepcionista também é percebido como um sujeito em busca de um objeto de valor, porém, diferente da interpretação anterior, nesse caso, a aluna vai mais além, em sua leitura, o objeto de valor seria convencer o turista a vir para a Copa, visando aos benefícios que isso traria. E isso é visto através de uma manipulação por sedução.

A aluna/autora da interpretação expõe a intenção (fins lucrativos) do recepcionista ao convencer o turista a vir para o Brasil, "... que claro vai ter Copa...". Mesmo sem o conhecimento da teoria, demonstra uma leitura dentro do segundo nível do percurso gerativo de Greimas, o nível narrativo, já estendendo, concomitantemente, essa leitura para o nível discursivo.

No nível discursivo, considerada a relação enunciador/enunciatário, na interpretação da aluna, ela atinge a percepção crítica, mostrando entender que o recepcionista visa aos lucros que a vinda de hóspedes traria para a empresa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria greimasiana mostra que os textos pautam-se por um grau acentuado de estabilidade, que cada narrativa, desse modo, corresponde a um texto concreto com suas particularidades, mas também com suas invariantes. Assim, a narrativa aparece como o princípio organizador de qualquer discurso e, por extensão, do próprio imaginário humano.

Este trabalho buscou investigar que as invariantes previstas nos pressupostos de Greimas verificam-se nas narrativas, ainda que nem todas, e que, mesmo sem saber, um leitor, intuitivamente, segue um percurso de leitura que vai ao encontro do modelo greimasiano.

Da mesma forma, este trabalho pretendeu verificar se, como diz Peirce, tudo que é apreensível pela mente ocorre numa gradação de três propriedades que correspondem a três elementos formais de toda e qualquer experiência. E foi possível observar, na relação do verbal com o visual na leitura do texto chárgico que a trajetória de leitura dos alunos percorreu as três categorias universais elencadas pelo filósofo norte-americano: a primeiridade dos ícones, secundidade dos índices e a terceiridade dos símbolos.

A experiência mostrou que, se o aluno, intuitivamente, já busca sua compreensão leitora percorrendo caminhos que o ajudam a desvendar sentidos, o quanto é importante que o professor

esteja teoricamente instrumentalizado para conduzir de forma mais produtiva o processo de leitura em sala de aula.

Entendemos que todos os professores de língua deveriam abordar a teoria semiótica na prática de sala de aula. É claro que nenhum professor deve apresentar aos seus alunos de ensino fundamental e médio a teoria em si e suas nomenclaturas, mas sim sua aplicação, sua prática, no momento da exploração textual, discutindo e conduzindo o processo de leitura, explorando, ao máximo, os textos verbais e multimodais, visto que cada detalhe pode propiciar um item novo a ser desvendado e analisado com muita atenção.

Consideramos, portanto, a semiótica uma ferramenta importante em nossas vidas, seja pessoal, social ou escolar, ela está presente em tudo que fazemos, pois estamos constantemente produzindo e interpretando os textos a nossa volta. Para o ensino de Língua Portuguesa, sem dúvida, tem um papel indispensável e indiscutível, visto sua visão, seu alcance e a amplitude.

Assim, percebemos, com este trabalho, que a Semiótica, embora não seja a única opção teórica, pode se constituir em um valioso aporte para embasar o trabalho de leitura em sala de aula e fora dela, pois o universo inteiro é como uma espécie de texto que lemos ininterruptamente. Vale a pena experimentar.

BIBLIOGRAFIA

AGORA, Jornal. **Charge**. http://pt.calameo.com/read/000337975aaaa08571cf5. Publicado em 13 de maio de 2014.

FIORIN, José Luiz. A Noção de Texto na Semiótica. In: **Organon** / Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre: Faculdade de Filosofia, 1995. Vol. 9, nº 23.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e Filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1972.

PRATES, Eufrasio. **Semiótica**: uma suave introdução. Disponível em http://www.geocities.com/Eureka/8979/ semiotic.htm. Último acesso em maio/2012.

# SEQUÊNCIA DIDÁTICA – A INFORMAÇÃO NO TEXTO ARGUMENTATIVO

Aline Rubiane Arnemann[164] (UFSM)
Vaima Regina Alves Motta[165] (UFSM)

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente, observamos a busca de professores de Língua Portuguesa por recursos que auxiliem na sua prática docente, isso já é um grande passo, pois o livro didático apesar de contribuir recursivamente com a prática docente, não necessita ser a única fonte. Assim, estudos e propostas sobre sequências didáticas são desenvolvidos a fim de auxiliar o discente de Língua Portuguesa que atua no ensino básico, todavia o número de pesquisas que dê conta disso ainda é reduzido.

Destarte, neste trabalho, apresentamos uma sequência didática, a qual integra as oficinas de produção textual elaboradas e desenvolvidas na pesquisa de mestrado, ainda em desenvolvimento (2015-2016) pela autora deste estudo. A sequência didática, aqui apresentada, é voltada para o desenvolvimento das habilidades de produção textual de um público específico - alunos concluintes do Ensino Médio noturno - a partir do estudo da interferência que o emprego de informações ocasiona na força persuasiva de textos argumentativos.

Destacamos que o planejamento e desenvolvimento da sequência didática em questão é orientado pela perspectiva sociointeracionista de ensino, considerando, principalmente, o trabalho docente pautado pela mediação e centrado na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) dos alunos. Aliada a essa perspectiva, está a pesquisa-ação, conforme dispõe Thiollent (2011). Para dar conta do estudo do texto, buscamos apoio na Linguística Textual (doravante LT), teoria que considera o sujeito ativo, no nosso caso, o discente, e percebe o texto como *lugar* de interação. Em tal teoria, encontramos, sobretudo, propostas para o ensino e aprendizagem do texto, as quais se consolidam, neste estudo, por meio das estratégias de produção textual propostas por Koch e Elias (2012).

Assim, defendemos a ideia de que a elaboração e desenvolvimento de uma sequência didática deve considerar o público, no caso os discentes, e quais as dificuldades que eles apresentam a fim de que o professor possa atuar na minimização das fragilidades apresentadas pelos alunos. Nesse sentido, realçamos que a pesquisa-ação auxilia o planejamento e desenvolvimento das sequências didáticas. O planejamento da sequência didática, aqui apresentada, foi realizado a partir de observações feitas em uma atividade anterior, a qual caracterizamos como atividade de sondagem, a fim perceber em que habilidades os alunos apresentavam mais fragilidades no que consta ao nosso objetivo inicial e geral que consiste no aperfeiçoamento das habilidades argumentativas na escrita. De acordo com esse viés, o trabalho está pautado nos preceitos da

[164] Mestranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
[165] Professora vinculada à Linha de Pesquisa Linguagem e Interação e ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), orientadora da pesquisa de mestrado "Monitoria e automonitoria no processo de produção textual no Ensino Médio noturno" e do presente trabalho.

pesquisa-ação em que uma ação (atividade de sondagem) orienta uma reflexão (o planejamento da sequência didática) para a próxima ação (desenvolvimento da sequência didática com os alunos).

Diante disso, discorremos, nas próximas seções, sobre as bases teóricas que fundamentam a sequência didática *A informação no texto argumentativo*, bem com a própria sequência, seguida das devidas discussões e considerações finais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

### 1 A perspectiva sociointeracionista e a pesquisa-ação no planejamento e desenvolvimento da prática docente

Consideramos o sociointeracionismo a perspectiva teórica basilar para a orientação do trabalho docente, uma vez que tal teoria preconiza que o desenvolvimento da mente humana é decorrente da união de dois fatores: o biológico, no caso as capacidades físicas de cada indivíduo, e o social, que decorre da interação do indivíduo com o meio social. Assim, o desenvolvimento da mente humana depende tanto do fator biológico como do fator social (VYGOTSKY, 2015).

O processo de ensino aprendizagem deve estar pautado na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do aluno. Tal conceito dispõe que devem ser propostas ao aluno atividades que ele ainda não consegue fazer sozinho, precisando do auxílio do professor ou de um colega mais experiente para efetivá-las. Isso exige que o discente dedique um maior esforço para a realização das atividades, diferentemente do que ocorreria se o professor atuasse na zona de desenvolvimento real (ZDR) que consiste no desenvolvimento de atividades que o estudante já tem capacidade para desenvolver sem o auxílio do docente (VYGOTSKY, 2015). Destarte, a partir de ZDP é possível atuar no desenvolvimento futuro do estudante.

Ademais, o sociointeracionismo postula que o processo de ensino aprendizagem seja pautado pela mediação, isto é, o professor se põe entre o conhecimento e o aluno, assumindo a posição de mediador (VYGOTSKY, 2015).

Neste estudo, aliada à prática docente pautada no sociointeracionismo está a pesquisa-ação, que se trata de uma metodologia de pesquisa, empregada, principalmente, em pesquisas de cunho social (THIOLLENT, 2011). Embora este trabalho integre uma das atividades de uma pesquisa de mestrado, acreditamos que a pesquisa-ação pode ser empregada na atuação docente, uma vez que o professor atua em um meio social, portanto pode atuar de modo cooperativo com os alunos a fim de promover avanços no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o professor pode realizar uma ação inicial que se funda em uma atividade diagnóstica a fim de identificar as dificuldades dos alunos em relação a um conteúdo ou competência. No nosso caso, a atividade diagnóstica (ação inicial) foi a produção de um texto em que os alunos expusessem a opinião sobre um determinado tema. A partir das produções textuais

elaboradas pelos alunos foi possível realizar uma reflexão, na qual identificamos que alguns apresentam dificuldade em expor uma opinião e que não empregam argumentos para a defesa de ponto de vista, outros, apesar de utilizarem argumentos, os apresentam de forma excessivamente sucinta ou não trazem informações para dar validade, crédito e sustentação para o argumento, ou seja, apenas apresentam o argumentam e não o comprovam, não oferecem ao leitor a possibilidade de confirmação do argumento.

Diante disso, planejamos a segunda ação, que é a sequência didática *A informação no texto argumentativo* com foco no estudo do emprego de informações para a defesa de argumentos. Observando todo esse processo, podemos perceber que a pesquisa-ação apresenta um caráter cíclico e que pode ser adaptada ao trabalho docente.

## 2 Estudo do texto orientado pela Linguística Textual

A Linguística Textual, consoante Koch (2003) concebe a língua como *lugar* de interação, o sujeito como ativo e o texto com o próprio *lugar* da interação. Assim, a partir de tal teoria, podemos considerar nossos alunos como sujeitos ativos, o que reitera os princípios sociointeracionistas. Em se tratando do estudo do texto, Koch e Elias (2012) asseveram que "há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando de tem, como pano de fundo o contexto sociocognitivo dos participantes da interação." (KOCH e ELIAS, 2012, p. 34), e diante disso, as autoras dispõem que a atividade de escrita demanda do uso de algumas estratégias:

> ● Ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, [...] e configuração textual adequada à interação em foco);
> ● Seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
> ● "balanceamento" entre informações explícitas e implícitas; entre informações "novas" e "dadas", levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
> ● Revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH e ELIAS, 2012, p. 34).

Nesse sentido, consideramos que o estudo de tais estratégias pode ser realizado ao longo das etapas de produção textual: pré-escrita, escrita e reescrita. Desse modo, para a sequência didática em questão investe-se, sobretudo, na primeira estratégia, pois ela diz respeito à ativação de conhecimentos, necessários para que os discentes identifiquem a situação comunicativa apresentada na sequência didática e a partir daí estabeleçam relações entre informação e argumentação.

Ademais, a primeira estratégia se adequa mais a sequência didática apresentada, uma vez que tal sequência integra um conjunto de oficinas, portanto, constitui um processo. Embora, faça parte de uma pesquisa de mestrado, planejamento semelhante também pode ser realizado pelos professores, até porque o professor, geralmente, permanece com a mesma turma ao longo de um

ano escolar, o que permite que um planejamento pautado em um processo evolutivo possa ser efetivado.

É pertinente considerar ainda que o emprego de tais estratégias pode ser direcionado a partir de duas dimensões. Uma delas, podemos caracterizar como macro se pensarmos no conjunto de sequências didáticas que se complementam, assim, cada sequência aprofunda o estudo do texto a partir de uma estratégia. Outra dimensão, podemos caracterizar como micro, consistindo na sequência didática que explora o estudo de todas as estratégias ao longo das etapas de *provocação*, *desenvolvimento* e *reflexão*. Dessa maneira, podemos trabalhar com os dois planos ao mesmo tempo, objetivando desenvolver as habilidades de escrita dos alunos através de um processo cíclico.

## 3 O modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

A proposta do trabalho docente a partir de sequências didáticas surgiu na França, na década de 1980, como um método para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de língua materna do país (OLIVEIRA, 2013). Em vista dos bons resultados que o emprego delas apresentou na aprendizagem dos alunos, estudiosos de outros países passam a validá-las e pensá-las na ação docente de seus países, como é o caso do Brasil, em que as autoras Rosane Rojo e Glaís Sales Cordeiro traduzem a obra *Gêneros orais e escritos na escola* dos autores Joaqueim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly. Assim, no capítulo *Seqüências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento* os autores dispõem sobre a sistematização da sequência didática.

Ademais, outra autora que se dedica ao estudo da sequência didática em âmbito nacional é Oliveira (2013), que, por sua vez, conforme já indica o título de sua obra, *Sequência didática interativa no processo de formação de professores*, direciona seu ponto de vista para o trabalho com as sequências didáticas ainda no processo de formação de professores, momento considerado crucial pela autora, diante das dificuldades em relação à formação continuada dos docentes.

Destarte, neste estudo, partimos das proposições e considerações sobre as sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Oliveira (2013). Naqueles que definem sequência didática como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito." (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97), buscamos o modelo de sistematização de sequências didáticas. Embora, consideramos o modelo desses autores, buscamos também uma complementação em Oliveira (2013), uma vez que a autora define sequência didática como

> um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2013, p. 53).

Antes de versar sobre isso, é importante destacar qual o objetivo do desenvolvimento da sequência didática *A informação no texto argumentativo* para compreender de modo mais integro tanto a sequência como um todo como também as etapas que a compõem. Por meio de tal sequência didática, objetivamos contribuir com alunos concluintes do Ensino Médio noturno na percepção de informações em textos de caráter argumentativo e de relações que tais informações apresentam com a força persuasiva de textos argumentativos.

Realizada tal pontuação, voltamos ao que propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre a sequência didática. Segundo os estudiosos, ela pode ser empregada tanto para o ensino da expressão oral como da escrita, e que o trabalho com os gêneros textuais deve estar imbricado nas sequências didáticas, uma vez que eles permitem o trabalho das diferentes situações comunicativas. Logo, alguns gêneros textuais são mais adequados para o trabalho em sala de aula, haja vista a realidade dos alunos.

Considerando tais preceitos, os autores propõem uma sistematização da sequência didática por meio de etapas encadeadas que permitem que o professor construa o processo de ensino-aprendizagem e em mesma medida o acompanhe, percebendo em que aspectos do plano conteudístico os discentes necessitam de mais investimento ou até mesmo se algum deles demanda de mais atenção. Os autores propõem as etapas *apresentação da situação*, a qual consideramos como *provocação*, a *produção inicial*, a qual integramos na *provocação*, *módulo 1*, *2 e 3*, os quais consideramos como *desenvolvimento* e a *produção final*, a qual consideramos como *reflexão*, destarte, nas próximas subseções, seguimos as proposições dos autores com algumas adequações, conforme pré-anunciamos neste parágrafo.

### 3.1. A apresentação da situação - provocação

A primeira etapa consiste na *apresentação da situação*, a qual "visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado 'verdadeiramente' na produção final." (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 99). Tal etapa pode ser compreendida, a nosso ver, como *provocação*, uma vez que devemos provocar, instigar nossos alunos, conduzindo-os a ativar conhecimentos por meio da apresentação de um problema de comunicação que, no caso de nossa sequência didática consiste em:

> *A turma tem prova de Língua Portuguesa na segunda-feira, dia 10-08, e nesse mesmo dia acontecerão oficinas na escola, das quais eles gostariam de participar de uma, denominada "Escolha Profissional", que é no mesmo horário da prova de Língua Portuguesa. Então, para poder participar, eles precisariam conversar com a professora de Língua Portuguesa para alterar o dia da prova e aí se instaura o problema, a prova já estava marcada há 3 semanas, a professora não se mostra muito favorável a diálogos e ela não tem mais aula com eles antes do dia da prova.*

*Diante dessa situação, os alunos da turma resolvem escrever cartas para a professora apresentando a situação e solicitando a alteração do dia da prova. Como a turma é precavida, os alunos decidem que quatro pessoas irão escrever as cartas e dessas, a mais convincente será enviada à professora de Língua Portuguesa.*

*Os alunos já escreveram as cartas e como eles querem ter um distanciamento e não querem gerar constrangimento na turma, pediram para que pessoas alheias a situação decidissem qual carta deve ser enviada a professora. Então, a nossa missão é decidir qual carta será enviada a professora.*

Em tal situação problema, conforme consideram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), consta, de modo bem definido, a apresentação do problema de comunicação e a dimensão coletiva em que é apresentado tal problema para que os discentes possam compreender "a situação de comunicação na qual devem agir" (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 99). Nesse viés, os autores ainda asseveram que a apresentação da situação deve contemplar a exposição da proposta de produção textual e o gênero textual em que a produção será realizada. Dessa maneira, a proposta, mencionada anteriormente, consiste em auxiliar os alunos da turma em questão em decidir qual carta – aqui temos o gênero textual em que a produção textual se efetiva – é a mais adequada a ser enviada à professora Olga. Outrossim, a compreensão e consideração de quem é o destinatário da produção textual: no caso da situação comunicativa apresentada, o destinatário dos textos é a professora de Língua Portuguesa, Olga, ao passo que o destinatário dos alunos é a turma imaginária, proporciona aos discentes uma amplitude do que e quem está envolvido da situação de produção.

Ademais, no que consta ao plano conteudístico, é necessário que os alunos percebam, a partir da apresentação da situação, que conteúdos irão mobilizar no desenvolvimento das atividades: a competência argumentativa, uma vez que são invitados a decidir qual carta deve ser enviada à professora de Língua Portuguesa, portanto, necessitam defender sua opinião.

Realizamos uma breve consideração acerca da situação comunicativa, optamos por condicioná-la ao gênero textual carta e não ao gênero e-mail, como poderia se supor, uma vez que, conforme Koch (2003)

> A escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundos físico e sociossubjetivo) e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto. A escolha do gênero deverá, como foi dito, levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes[166] (KOCH, 2003, p. 55).

Dessa maneira, haja vista a realidade dos alunos e o seu lugar social, o gênero carta parece ser mais adequado em comparação com o gênero e-mail.

[166] Grifo nosso.

Nessa etapa, os alunos realizam a primeira produção que permite que o professor perceba se eles estão compreendendo a situação de comunicação e o conteúdo que está imbricado a ela. Essa primeira produção, conforme sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pode se dar tanto no plano oral como no escrito, no individual ou no coletivo. Assim, optamos por direcioná-la no plano oral e coletivo a fim de otimizar o tempo da aula, e sobretudo, promover a interação e socialização dos alunos por meio da verbalização individual no grupo.

3.2 O trabalho com os módulos - desenvolvimento

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam três módulos, os quais devem "trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los" (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 102). Tais módulos devem apresentar atividades diferentes e de níveis diferentes. A partir de tais considerações orientamos a organização da nossa sequência didática, lembrando que consideramos o trabalho com os módulos equivalente a etapa de *desenvolvimento*.

Nesse sentido, adaptamos as atividades de acordo com as proposições dos autores em pauta. Como primeira atividade, apresentamos aos alunos quatro cartas (Apêndice I) com diferentes níveis de informação a fim de que os alunos percebam na materialidade linguística a interferência do emprego de informações na argumentação do texto. Estrategicamente, utilizamos como recurso visual o datashow para dinamizar a aula e tentar deter maior atenção dos alunos no estudo do texto, promovendo, desse modo, uma maior participação dos estudantes na aula.

Finalizada a exposição das cartas, propomos uma atividade oral, a qual consiste na discussão, no grupo, orientada por perguntas problematizadoras, realizadas oralmente:

*Temos que auxiliar os alunos da turma 302, decidindo qual das 4 cartas será enviada à professora Olga. Na opinião de vocês, qual carta deve ser enviada à professora? Por quê?*
*O que vocês observaram nas cartas para decidir qual deve ser enviada à professora de Língua Portuguesa?*

*O que a carta que vocês elencaram tem que as outras não têm?*

Realizada a discussão, retornamos às cartas a fim de observar na materialidade linguística o que pode ser identificado como informação nelas. Assim, trabalhamos com atividades diversificadas e com problemas de diferentes níveis.

3.3 A produção final - reflexão

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção final "dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos" (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 106). Assim, a produção final que propomos aos alunos na sequência didática *A informação no texto argumentativo* consiste na

elaboração de uma carta resposta em que consta uma opinião justificada sobre qual das quatro cartas, apresentadas na etapa anterior, deve ser enviada à professora de Língua Portuguesa.

Visto que os autores apontam que a produção final permite uma avaliação somativa[167], aprofundamos mais o trabalho dessa produção, propondo a leitura dela no grande grupo a fim de socializar as opiniões e também de expor a reflexão sobre o processo de escrita, instigando os alunos a pensarem se a escrita deles pode apresentar melhorias se for realizada uma reescrita. Intencionamos, além da avaliação somativa, explorar o autogerenciamento dos alunos, isto é, incutir que eles também podem perceber o seu processo de ensino-aprendizagem, verificando que aspectos podem apresentar melhorias, reforçando, dessa maneira, o princípio de sujeito ativo na Linguística Textual.

Nesse sentido, ao longo do desenvolvimento da sequência didática em questão, os alunos se envolveram com a situação problema presente na *apresentação*, o que interferiu positivamente no engajamento dos deles com o restante da sequência didática. Na etapa de *desenvolvimento*, os discentes identificaram informações nos textos, o que nos revela que eles têm conhecimento-prévio acerca do que pode ser considerado informação. Por fim, na etapa de *reflexão*, os estudantes assumiram uma posição crítica para analisar os textos por eles produzidos, apontando inadequações e sugestões para os textos. Todavia, ressalvamos o cuidado com o desenvolvimento e condução de atividades desse cunho, uma vez que nem todos podem ser receptivos a críticas.

Além disso, o desenvolvimento da atividade de leitura e discussão dos textos, nos revelou que os alunos apresentam facilidade em identificar pontos frágeis nos textos dos colegas e em apresentar sugestões a eles. Todavia, têm dificuldade em observar criticamente seus próprios textos, o que foi comprovado por meio da indagação "É necessário reescrever seu texto a fim de melhorar alguns aspectos?", cuja resposta, de modo geral foi negativa. Tal conclusão que os alunos expuseram nos orientou a executar o plano "B" que consiste na solicitação da reescrita do texto, a partir do que foi exposto durante a discussão sobre a seleção do texto mais adequado a ser enviado à turma imaginária. O plano inicial (A) consistia na espontaneidade dos alunos sobre a reescrita de seus textos.

Ademais, os estudantes revelaram o princípio de sujeito ativo, uma vez que se engajaram nas atividades da sequência didática em questão, a qual além de promover a interação do grupo, proporcionou a exposição pública da opinião dos discentes. Isso nos revelou a necessidade que os alunos têm em expor suas opiniões e em mensurar eticamente as críticas aos textos dos colegas. Tal constatação nos orienta no planejamento das próximas sequências didáticas, conforme preconiza a pesquisa-ação.

---

[167] Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) entendem que a avaliação somativa é propícia de realização na etapa de produção final, pois nela é conveniente que o discente perceba os elementos estudados ao longo da sequência didática, conferindo, desse modo, em nossa compreensão, uma maior concretude do processo avaliativo ao estudante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o planejamento e desenvolvimento da sequência didática intitulada *A informação no texto argumentativo*, consideramos a base sociointeracionista, a pesquisa-ação e os conceitos basilares da Linguística Textual. No que consta ao plano organizacional da sequência, seguimos o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) aliado às contribuições de Oliveira (2013). Nesse sentido, retomamos que tal sequência didática foi elaborada a partir da apresentação de fragilidades quanto à exposição e defesa de opinião por parte dos alunos, desse modo, investimos na minimização de tais fragilidades trabalhando o emprego de informações na argumentação.

Consideramos louvável a sistematização que os autores supracitados propõem, uma vez que, através da etapa de *apresentação da situação - provocação* é possível desenvolver a estratégia de ativação de conhecimentos. A etapa de *produção final* é passível de realização a partir do trabalho com os módulos, que integram atividades diferentes e em distintos níveis de dificuldade, entretanto estão conectadas, atuando na ZDP dos alunos e conduzindo-os para a produção final no gênero textual selecionado.

Para finalizar, recorremos à Oliveira (2013), que, com base em Freire (1983), infere a existência de uma dicotomia entre produção do conhecimento e reprodução do conhecimento. Assim, para que ocorra a produção de conhecimento devemos atuar a partir dos conhecimentos que nossos alunos já têm, para então, construir novos. É nesse viés que a sequência didática, fundamentada na base sociointeracionista de ensino, contribui, uma vez que é sistematizada em etapas que estão interligadas e se realiza por meio de um gênero textual que configura uma situação comunicativa pertencente à realidade dos alunos, proporcionando, destarte, a construção de conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:


BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: ROXO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

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

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, Autores, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. Brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE I

**Texto 1**

**Carta de solicitação para a troca do dia da prova**

Professora Olga

Boa tarde professora, escrevemos esta carta para ver com a senhora a possibilidade de troca do dia da prova de Língua Portuguesa. Toda a turma concorda com a troca da prova que está marcada para a segunda-feira (13-07) para a quarta-feira (15-07). Ficaremos gratos se a senhora trocar a data da prova.

Rodrigo, em nome da Turma 302.

**Texto 2**

**Carta de solicitação para a troca do dia da prova**

Professora Olga

Boa tarde professora, escrevemos esta carta para ver com a senhora a possibilidade de troca do dia da prova de Língua Portuguesa. Conversamos, eu e meus colegas, sobre a data da prova de Língua Portuguesa que está marcada para a segunda-feira (13-07).

Na segunda-feira (13-07) serão ministradas, na escola, algumas oficinas, e queremos participar de uma delas, cujo horário coincide com o horário da aula. Então, pensamos em ver com a senhora se podemos adiar a prova para quarta-feira (15-07). É possível?

Contamos com a sua compreensão.

Vanessa, em nome da Turma 302.

**Texto 3**

**Carta de solicitação para a troca do dia da prova**

Professora Olga

Boa tarde professora, escrevemos esta carta para ver com a senhora a possibilidade de troca do dia da prova de Língua Portuguesa. Na segunda-feira (13-07) temos marcado com a senhora a prova de Língua Portuguesa, gostaríamos de adiá-la para a quarta-feira (15-07) porque na segunda-feira estarão acontecendo oficinas na escola e gostaríamos de participar da oficina "Escolha Profissional" que ocorrerá no mesmo horário da aula.

Acreditamos que essa oficina, que será ministrada por um grupo de psicólogos, poderá esclarecer algumas dúvidas sobre profissões e nos auxiliar nas decisões que tomaremos a respeito dos cursos que pretendemos cursar no próximo ano.

A oficina tem duração de 1h30 min, equivalente a dois períodos de aula. Assim, como o 1ª período é de Língua Portuguesa e o segundo é de Biologia, estamos conversando com os

professores dessas disciplinas para nos liberarem para participar da oficina “Escolha Profissional”. O professor de Biologia já nos liberou.

A senhora aceita trocar o dia da prova? Ficaremos gratos.

Getúlio, em nome da Turma 302.

**Texto 4**

**Carta de solicitação para a troca do dia da prova**

Professora Olga

Boa tarde professora, escrevemos esta carta para ver com a senhora a possibilidade de troca do dia da prova de Língua Portuguesa. Sabemos que a prova foi marcada com 3 semanas de antecedência e achamos um tanto indelicado solicitar a alteração do dia da prova de Língua Portuguesa, marcada para a segunda-feira, dia 13-07, mas mesmo assim, gostaríamos de ver com a senhora se há possibilidade de adiarmos ela para a quarta-feira (15-07).

Fomos avisados, somente hoje, quinta-feira, 09-07 (até por isso que escrevemos uma carta e não falamos pessoalmente com a senhora, visto que a senhora não tem aulas conosco nas quintas e sextas-feiras) sobre as oficinas que acontecerão na segunda-feira (13-07) na escola. Dentre elas, tem uma que agradou muito a nossa turma, a oficina “Escolha Profissional” e como a maioria de nossos colegas pretende ingressar em um curso superior ou cursos técnicos ou profissionalizantes, acreditamos que essa oficina possa nos ajudar, pois estamos no terceiro ano do ensino médio e precisamos decidir qual caminho seguiremos no próximo ano.

As oficinas serão ministradas por grupos de profissionais vinculados ao Programa “Orientar” do Ministério da Educação. O grupo que irá ministrar a oficina “Escolha Profissional” é composto por psicólogos.

A oficina inicia no mesmo horário que a aula de Língua Portuguesa, às 19h. Ela terá duração de 1h30 mim, se postergando por 45 minutos além da nossa aula. Diante disso, também estramos em contato com o professor de Biologia, o professor Rui, que tem aula após o período de Língua Portuguesa, para nos liberar para participar da oficina. Conseguimos falar pessoalmente com o professor Rui, ele nos liberou para participar das oficinas.

Contamos com a sua compreensão e achamos importante que a senhora também participe ou nos acompanhe nessa oficina, pois assim, podemos fazer alguma atividade relacionada a ela nas aulas de Língua Portuguesa.

Renata, em nome da Turma 302.

# TRABALHO DOCENTE: (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O JÁ DITO

Marcia Cristina Corrêa (UFSM)
Rosaura Albuquerque Leão (UFSM)

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste texto é fomentar a reflexão sobre o trabalho docente. A proposta de reflexão parte de uma breve contextualização das pesquisas sobre o tema desenvolvidas pelo grupo vinculado à Linha de Pesquisa "Linguagem e Interação" do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, agregando docentes, alunos da graduação e da pós-graduação (mestrado e doutorado). As ações envolvendo alunos dos diferentes níveis de formação estão ligadas ao projeto guarda-chuva: "Representações do Agir docente". Esse projeto tem como objetivo geral a análise das representações do trabalho docente que estão presentes nos diferentes textos pertinentes à atividade educacional (discurso dos professores, dos professores em formação e dos alunos; documentos oficiais, material didático, textos que circulam na mídia).

A concepção de linguagem, que sustenta o projeto e orienta os procedimentos metodológicos, é baseada na perspectiva interacionista. Nesse sentido, a linguagem é vista como lugar de interação e de interlocução, para que, ao mesmo tempo em que constitui os polos da subjetividade e da alteridade, seja constantemente modificada pelo sujeito, que atua sobre ela. Essa concepção permite não só visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito e a linguagem, como também voltar a atenção para os sujeitos e suas histórias individuais de relação com a linguagem. Assim, dentro dessa concepção, os papéis de *sujeito* e de *outro* na linguagem adquirem relevância e, com isso, passam a interessar os indivíduos que ocupam esses papéis discursivos, em situações reais de interlocução, historicamente situadas.

Em consonância com essa concepção de linguagem, o projeto é embasado nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), de Bronckart e Bronckart e Machado. Essa escolha deve-se ao fato da importância dada pela teoria ao estudo do papel da prática de linguagem (agir discursivo) em situações de trabalho, no caso, trabalho docente. A proposta do ISD é analisar (compreender) as relações entre linguagem e trabalho, especificamente, trabalho docente. Para isso, são propostas questões em busca de respostas que possibilitariam a compreensão dessa relação: a) Como se caracterizam, nos diferentes níveis de textualidade, os diversos textos produzidos no e sobre esse trabalho? b) Quais são as representações e avaliações sobre o agir docente apresentadas nos textos? c) Quais são as representações e avaliações dos elementos constitutivos desse trabalho? Para se chegar às respostas a essas questões, as pesquisas tomam por base a análise de textos orais e escritos produzidos no e sobre o trabalho docente.

No presente texto, situamos o Interacionismo Sociodiscursivo, concentrando-nos na exposição da abordagem empregada para a análise de textos que tematizam o trabalho docente, bem como apresentamos uma discussão acerca do professor como trabalhador.

Na sequência, apresentamos informações referentes a uma das ações do Projeto "Representações do agir docente". Na pesquisa, propomos acompanhar a turma ingressante em 2011 no primeiro semestre do Curso de Letras – Português – da Universidade Federal de Santa Maria, com o objetivo de acompanhar esses alunos durante o desenvolvimento do Curso, com entrevistas pontuais. Com isso, buscamos estabelecer a (des) construção das representações pertinentes ao agir docente apresentadas por esses sujeitos no decorrer do curso de graduação (formação de professor). Neste artigo, discutiremos alguns pontos relativos à primeira coleta de dados da referida pesquisa. Para isso, descreveremos o contexto de produção dos textos coletados, procederemos a uma análise inicial das respostas dadas pelos acadêmicos à pergunta "O que é ser professor?", visando compreender quais elementos do trabalho do professor são tematizados nas respostas dos acadêmicos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### O Interacionismo Sociodiscursivo: bases teóricas

O projeto do ISD é caracterizado por uma psicologia que deve considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas. Em função disso, como afirma Bronckart, a abordagem do ISD vai além da linguística, caracterizando-se como "ciência integrada do humano, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem." (2007, p.20).

De acordo com Bronckart (2007), as principais fontes de inspiração do ISD estariam baseadas em Vigotski; Volochínov e Bakhtin.

Assim, o ISD tomou a tese de Vigotski: a apropriação (interiorização) dos signos de uma língua natural é constitutiva do pensamento humano consciente. Para Vigotski (2001), a linguagem é o ponto nodal para o entendimento do homem como ser histórico e social, cuja compreensão deve ser buscada através do cruzamento das perspectivas individual e histórica. Esse pressuposto de Vigotski decorre do Materialismo Histórico (Marx e Engels), que entende que: a) o modo de produção da vida material condiciona a vida social, política e espiritual do homem; b) o homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. Em função disso, o processo de trabalho – transformação da natureza – é o processo privilegiado nessas relações homem-mundo.

De Volochínov (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1978), o ISD tomou a abordagem descendente dos fatos linguageiros, colocando em primeiro plano a práxis, isto é, a dimensão ativa, prática, das condutas humanas em geral e das condutas verbais em particular. Na obra **Marxismo e filosofia da**

**linguagem**, o projeto era clarificar as condições de constituição do pensamento consciente humano, no quadro de uma pesquisa que focalizaria: a) As condições e os processos de interação social: em termos contemporâneos, as diversas redes e formas da atividade humana; b) as formas de enunciação, que verbalizam ou semiotizam essas interações sociais no quadro de uma língua natural; c) a organização dos signos no interior dessas formas, que, segundo o autor, seriam constitutivos das ideias e do pensamento humano consciente.

De Bakhtin, o ISD tomou a noção de gêneros do discurso. Bakhtin (1992) mostrou a dependência dos gêneros em relação aos tipos de atividade humana, distinguindo os gêneros primários e os gêneros secundários. Além disso, descreveu e analisou diversas propriedades dos gêneros, dentre as quais seu caráter fundamentalmente interativo ou dialógico.

A partir dessas bases epistemológicas, Bronckart afirma que o ISD parte de premissas do interacionismo social, corrente geral da filosofia e das ciências humanas. Assim considera que "as propriedades específicas das condutas humanas são resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos." (1999, p. 21). A partir dessa afirmação, fica evidente à filiação ao pensamento de Vigotski, especialmente no que tange aos postulados marxistas (noção de instrumento em termos físicos – filogênese – e também em nível psicológico – ontogênese), bem como à noção de internalização, tão cara à teoria vigotskiana.

A partir do conceito de atividade de Leontiev, Bronckart (1999) defende que, na espécie humana, a cooperação dos indivíduos nas atividades coletivas é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais, sendo elas que conferem o estatuto "social" das atividades coletivas. Em função disso, para facilitar a realização das tarefas, a criação de instrumentos desencadeou na utilização de produções sonoras decorrentes da necessidade de acordo. Isso, por sua vez, levou os seres humanos, no curso de sua evolução, à constante negociação de significados, a fim de que a comunicação se estabelecesse.

Para embasar essa ideia, Bronckart retoma o princípio saussuriano da arbitrariedade do signo linguístico: a fim de que se tenha êxito na realização das tarefas, é necessário o compartilhamento de unidades comuns aos falantes (os signos). Se o signo não fosse convencional, arbitrário, não haveria entendimento entre os humanos e com isso, consequentemente, não haveria interação. Esse postulado saussuriano é considerado fundamental para o ISD.

Nesse sentido, para o ISD é central a noção de agir. A atuação do ser humano se dá de modo cooperativo, ou seja, os indivíduos cooperam uns com os outros na atividade, a qual ocorre em constante interação social, sendo mediada pela linguagem. Essa atividade de interação é definida por Habermas (1989), como agir comunicativo.

O agir comunicativo considera que as representações são como signos, isto é, funcionam como representações comuns, compartilháveis e comunicáveis. Esses signos são caracterizados pela

dimensão transindividual, ou seja, a compreensão linguística de todos os membros de uma comunidade, veiculando as representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos chamados por Habermas de mundos representados, divididos em mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

As ações humanas, de acordo com Bronckart (1999), realizam-se, portanto, nesses mundos, carregando, no interior deles, pretensões à validade, desdobradas em pretensão à verdade, relativa ao mundo objetivo; à eficácia, no mundo social; e à autenticidade, no mundo subjetivo. Tais ações, verbalizadas na atividade de linguagem, produtos de atividade social desempenhada por indivíduos particulares, são também objeto de avaliações sociais, isto é, tornam-se parâmetros a partir dos quais cada indivíduo julga a validade do agir de seus pares em relação aos mundos representados. Esse processo de avaliação, calcado em permanentes negociações, é o que confere aos indivíduos o estatuto de agentes.

Para o ISD, a chamada atividade de linguagem envolve, inevitavelmente, alguma forma de semiotização, que se dá por meio de textos, os quais, por sua vez, ancoram-se em gêneros (conforme a acepção de Bakhtin). O texto é, portanto, uma unidade central para o ISD, haja vista que, ao mesmo tempo em que é capaz de revelar as representações dos agentes, tem o poder de incidir sobre essas representações.

## O Interacionismo Sociodiscursivo: o texto como objeto de análise

No Brasil, muitas pesquisas embasadas no ISD tomam como objeto de análise de textos produzidos no e sobre o trabalho docente. Esses estudos partem do seguinte pressuposto do ISD (Broncart, 2006): as ações humanas não podem ser apreendidas pela mera observação das condutas perceptíveis, mas por meio de interpretações produzidas via linguagem, em textos dos próprios actantes ou de observadores dessas ações.

Esses textos, referentes à determinada atividade social, não apenas exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela implicadas, como também refletem representações, interpretações e avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações.

Assim, segundo Machado et al, esses textos podem "contribuir para a consolidação e para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações" (2009, p.18). Para as autoras, tal premissa implica, no caso da observação da atividade educacional, que sejam tomados como objeto de análise "os textos que se desenvolvem, tanto *na* própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, *sobre* essa atividade profissional." (2009, p.18).

Nessa perspectiva, os textos analisados podem ter sido produzidos durante a própria situação de trabalho, em uma dinâmica de interação (no caso, geralmente, professor-aluno); como também advirem de documentos prescritivos do trabalho (educacional), ou então serem originários do próprio trabalhador (professor), sejam produções que ele escreve com relação ao seu próprio

trabalho, sejam textos referentes ao seu planejamento. Há ainda uma terceira configuração textual passível de análise: trata-se de textos descritivos/interpretativos/avaliativos produzidos por observadores externos depois da realização de uma determinada tarefa (diários de aula, relatórios de estágio, etc.) ou pelo próprio trabalhador (qualquer texto produzido por indução do pesquisador sobre o trabalho realizado).

Em relação à análise dos textos sobre o trabalho docente, Machado e Bronckart (2009) propõem que o ponto de partida seja a identificação do contexto de produção dos textos. Feito isso, em seguida, inicia-se à análise dos textos, considerando-os em três níveis: organizacional, enunciativo e semântico.

Quanto ao nível organizacional dos textos, a análise deve considerar a identificação do plano geral dos textos e das sequências; a identificação dos tipos de discursos mobilizados e de sua articulação, bem como os mecanismos de coesão nominal e de conexão.

No nível enunciativo do texto, devem ser considerados os mecanismos de responsabilização enunciativa, tais como: marcas de pessoa; índices de inserção de vozes; modalizadores do enunciado; bem como outras marcas que indiquem subjetividade.

Com relação ao nível semântico, engloba considerações referentes aos níveis anteriores, chegando-se às interpretações. No tocante ao nível semântico, de acordo com Machado e Bronckart (2009), também é possível realizar análises no nível mais micro, para responder a questões de pesquisa específicas. No caso da amostra de análise apresentada nesse artigo, essa tem por objetivo responder às questões: Que elementos do trabalho/agir do professor são tematizados nas respostas dos acadêmicos.

Nesse sentido, em nossos dados, analisamos os predicados que (de modo direto ou indireto) têm como sujeito o "professor", observando, especialmente, o verbo que predica este sujeito, bem como também algumas nominalizações. Para classificar os verbos e nominalizações que codificam o agir do professor, consideramos categorizações desenvolvidas/retomadas por Mazzillo (2006) e Barricelli (2007), as quais já foram eficientemente utilizadas no trabalho de Barbosa (2009).

Para a melhor compreensão do leitor, tais categorias são apresentadas, com exemplos, no quadro abaixo:

| **CATEGORIA** | **DEFINIÇÃO** | **EXEMPLOS** (retirados dos dados do Projeto "Representações do Agir docente") |
|---|---|---|
| Agir com instrumentos | Predicados que representam um agir individual do professor com o uso de instrumentos (simbólicos ou materiais). | (Ser professor) é utilizar os teus conhecimentos a favor do crescimento de outras pessoas. (agir com instrumento simbólico) |
| Agir mental/cognitivo | Predicados que indicam atividade mental ou capacidade do professor. | Ele não sabe de tudo. |
| Agir linguageiro | Predicados com verbos de dizer. Podem ser de três tipos: a) agir linguageiro que implica uma resposta imediata dos alunos; b) não implica | O professor tem que explicar o conteúdo. |

| | | |
|---|---|---|
| | uma resposta imediata dos alunos; c) agir linguageiro do professor em reação ao agir dos alunos. | (agir linguageiro do tipo b) |
| Agir afetivo | Predicados que implicam em um agir emocional. | Eu acho que começa tu [o professor] gostando do que tu faz. |
| Agir físico/corporal | Predicados com verbos que implicam em um agir físico, relacionado a um movimento corporal. | O professor entra na sala. |
| Agir pluridimensional | Predicados que envolvem um agir que engloba mais de uma forma de agir. | Tu [o professor] vai ensinar as pessoas. |

QUADRO 1 – Formas de agir tematizadas em textos sobre o trabalho do professor (organizado a partir de Mazzillo (2006), Barricelli (2007), Barbosa (2009), Muniz-Oliveira (2011) e adaptada por Corrêa e Veçossi (2012)).

## O Interacionismo Sociodiscursivo: análise do trabalho docente

Em função dos pressupostos marxistas (basilares para as ideias de Vigotski, Volochinov e Bakhtin), o ISD considera central discutir a importância do trabalho, tanto para o desenvolvimento da espécie quanto do indivíduo. Nesse sentido, Bronckart define que:

> O trabalho se constitui, claramente, como um tipo de atividade ou de prática. Mas, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de divisão do trabalho); assim, esses membros se veem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia. (2006, p. 209)

Conforme Machado (2007), tal definição é insuficiente para que se compreenda o trabalho do professor. De acordo com a autora, para que se chegue a tal definição, é necessário agregar concepções oriundas das Ciências do Trabalho, principalmente, da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004) e da Clínica da Atividade (Clot, 2007, 2010). Essas concepções só passaram a ser discutidas em função de mudanças históricas as quais levaram a considerar o trabalho intelectual, que não resulta em bens materiais – como o do professor –, como fonte de estudo (surgimento da "prestação de serviços"). Nesse sentido, o trabalho do "prestador de serviços" passou a ser alvo de prescrições, as quais enfatizavam a necessidade de comunicação destes trabalhadores, o que impulsionou o surgimento de pesquisas ancoradas em abordagens linguísticas.

Machado afirma ainda que, somente a partir da década de 1990, o trabalho dos professores passou a ser objeto de pesquisas. Isso aconteceu, especialmente, em função de que os sistemas educacionais começaram a implementar uma lógica de mercado, "apregoando-se a necessidade da constituição de um novo profissional do ensino" (2007, p. 88). Esse fato, ao tentar impor uma lógica neoliberal ao agir do professor, trouxe sérias consequências sobre a subjetividade e identidade deste profissional. Foi nesse contexto que a abordagem ergonômica passou a ser empregada, como , segundo Machado, "um instrumento adequado para enfocar a complexidade da atividade

educacional enquanto trabalho e o real funcionamento do professor enquanto trabalhador" (2007, p.90).

Visando à construção de uma definição contemporânea de trabalho docente (de base marxista), Machado e Bronckart (2009), a partir dos trabalhos das Ciências do trabalho, propõem as seguintes características para tal atividade:

a) é pessoal e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc.);

b) é plenamente interacional, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado;

c) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos;

d) é interpessoal, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os "outros" interiorizados pelo sujeito);

e) é impessoal, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;

f) é transpessoal, no sentido de que é guiada por "modelos do agir" específicos de cada *métier*.

Quanto ao trabalho do professor, especialmente no que tange à realização deste fazer em determinada sala de aula, Machado afirma que, embora esse atinja o profissional como um todo (o seu ser integral), em situações dentro e fora da sala de aula, apresenta como objetivo:

> criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (2007, p.93)

Desse modo, a primeira parte da definição apresentada pela autora situa o professor no interior de sua disciplina como alguém que cria meios para a aprendizagem de conteúdos e para o desenvolvimento de capacidades a eles relacionadas.

A partir da retomada teórica sobre o trabalho do professor, por certo, paira ainda a pergunta: afinal, por que analisar o trabalho do(a) professor(a) – trabalho docente? Uma das justificativas talvez esteja nas palavras de Bronckart que:

> apresenta alguns resultados de pesquisas sobre o trabalho do professor, os quais evidenciam claramente a especificidade desse trabalho e, sobretudo, a sua relativa opacidade, isto é, a dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo, de simplesmente falar dele. (2006, p. 203-204)

Ao reconhecermos e, principalmente, concordarmos com a afirmação de Bronckart, tomamos o trabalho docente – do licenciado em Letras - como objeto de pesquisa. Assim, nas diferentes ações do Projeto "Representações do agir docente", buscamos delinear a especificidade desse trabalho e entender a referida opacidade na descrição ou caracterização dessa atividade por parte dos atores principais: os professores e os professores em formação. No presente texto, apresentaremos uma discussão a partir da fala de professores em formação: alunos do curso de Letras (habilitação Língua Portuguesa).

As Representações do Agir Docente no Discurso dos Alunos de Letras

O projeto "As representações do agir docente" teve início no ano de 2011 e, de acordo com o cronograma traçado, chegará ao fim somente em 2014. Considerando que a investigação tem como uma das ações acompanhar e analisar as representações do agir docente presente nos textos pertinentes à atividade educacional no discurso de alunos do Curso de Letras no decorrer de sua graduação, o projeto prevê quatro coletas, cada uma delas realizada em início de semestre, situadas em momentos-chave da formação acadêmica dos estudantes, conforme se pode visualizar no quadro apresentado a seguir.

| | | |
|---|---|---|
| 1ª coleta | 1º semestre | Início do Curso. |
| 2ª coleta | 3º semestre | Período anterior às disciplinas de didática e estágio. |
| 3ª coleta | 5º semestre | Período posterior às disciplinas didáticas, mas anterior ao estágio. |
| 4ª coleta | 8º semestre | Período posterior ao estágio supervisionado. |

QUADRO 2 – Cronograma das Coletas

Neste texto, discutiremos dados referentes à (primeira) coleta realizada no primeiro semestre do Curso, em março de 2011, com os alunos que recém haviam sido aprovados para o Curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa. Como critério de escolha dos sujeitos, considerou-se apenas os que vieram direto do Ensino Médio para o Ensino Superior, através do Vestibular ou outro modo de seleção. Assim, chegou-se ao número de 28 sujeitos, sendo 26 do sexo feminino e 02 do sexo masculino, compreendendo a faixa etária dos 17 aos 21 anos.

A metodologia adotada no projeto toma como instrumento a entrevista semi-estruturada, a partir de tópicos sobre o agir docente. As entrevista foram gravadas em áudio e depois transcritas (com base no Projeto Nurc). As entrevistas desenvolveram-se a partir das seguintes perguntas:

1) Por que escolheu o Curso de Letras?
2) Quais são as expectativas em relação ao curso?
3) Quer ser professor?
4) O que é ser professor?

5) Lembra de um professor que tenha sido marcante?

6) Como projeta a atuação profissional?

Cabe destacar que, na prática da realização das entrevistas, essas perguntas foram propostas aos entrevistados como tópicos para discussão e, portanto, nem sempre foram apresentadas na ordem dada.

Neste artigo, focaremos nas respostas apresentadas pelos alunos para a quarta pergunta. A partir das respostas, faremos uma análise das formas de agir mobilizadas nas falas dos acadêmicos, permitindo uma reflexão inicial com relação a possíveis representações do agir docente expressas por estes professores em formação

Antes de apresentarmos a descrição e análise das respostas, convém, sendo coerentes com a metodologia do ISD, explicitarmos a situação de ação de linguagem na qual ocorreu a coleta de dados.

Contexto de produção dos textos

Para Bronckart, "o agente que vai produzir um novo texto se encontra em uma situação de ação de linguagem. Mas essa situação só é operante pelas representações que o agente construiu para si mesmo [...]"(2006, p. 146). O autor aponta que essas representações podem ser agrupadas da seguinte maneira: a) representações referentes ao quadro material ou físico da ação; b) representações referentes ao quadro sociossubjetivo da ação verbal; c) outras representações referentes à situação e também os conhecimentos disponíveis no agente, referentes à temática que será expressa no texto. A seguir, descrevemos a situação de ação de linguagem na qual se encontram os sujeitos de nosso estudo.

Com relação às representações referentes ao quadro material ou físico da ação, ou seja, o contexto físico no qual se deu a coleta de dados, cabe considerar lugar e momento da produção e também quem são os participantes da situação. Assim, o lugar de produção é a própria instiuição de ensino superior na qual ocorreu a coleta, em uma sala de aula. O momento da produção corresponde ao momento da entrevista, realizada em horário de aula. Quanto aos participantes, as posições de emissor e receptor foram assumidas, respectivamente, pelo acadêmico do Curso de Letras que concedeu a entrevista e pelo pesquisador, também acadêmico, participante do projeto, que fazia as perguntas, sendo considerado, portanto, um co-produtor do texto produzido.

Quanto ao contexto sociossubjetivo, é preciso considerar o tipo de interação, os papéis sociais do emissor e do receptor, bem como as relações de objetivo. O tipo de interação compreende uma entrevista realizada no espaço acadêmico. Aparentemente, trata-se de uma interação simétrica, uma vez que ambos os agentes – tanto o entrevistado quanto o entrevistador – são acadêmicos de um curso de graduação. No entanto, o acadêmico que concede a entrevista tem ciência de que se

trata de uma situação de pesquisa, na qual o conteúdo da conversa está sendo gravado, e, posteriormente, será descrito e analisado, fato que impõe uma situação de assimietria na interação. No que tange aos papéis sociais, o emissor é um acadêmico do Curso de Letras que recém ingressou no meio universitário; já o receptor, também acadêmico, é integrante de um grupo de pesquisa. Quanto às relações de objetivo, para ambos os agentes trata-se de uma situação de pesquisa.

No que diz respeito ao conteúdo temático, ou seja, os conhecimentos referentes aos temas apresentados nos textos, consideramos, a partir do gênero entrevista, que a interação envolve os os tópicos "escolha do curso de letras" e "definição sobre ser professor",

O que é ser professor?

A partir das respostas dos acadêmicos acadêmicos do primeiro semestre do Curso de Letras à pergunta: "O que é ser professor?", percebemos que a maioria deles apontou como resposta: "Transmitir/Passar/Compartilhar conhecimentos", havendo outras respostas como "Passar conteúdo e experiências", "Passar ensinamento/o que aprendeu" e "Facilitar o aprendizado".

Além dessas respostas, que caracterizam de alguma forma, o professor como aquele que tem como principal papel ensinar. Também, encontramos nos dados outros enfoques com relação ao fazer do professor. Por exemplo, um dos acadêmicos destacou, em sua resposta, a questão da disciplina como central: o professor seria aquele cujo papel seria o de disciplinador dos alunos; outro acadêmico destacou a possibilidade de convivência com pessoas diferentes e de aprender a lidar com situações adversas, propiciada pelo ser professor; outro acadêmico destaca a dimensão política do ser professor, cujo papel principal seria: "resgatar o caráter político na juventude".

Na análise das respostas, consideramos intessante que alguns acadêmicos (6) apontaram que, além do papel de ensinar, devem ser aliados outros papéis à atividade do professor. Por exemplo, o professor deve ser amigo do aluno. Nos recortes a seguir, temos a descrição a confirmação dessa concepção.

Exemplo 1:
P - e o que é ser professor pra ti?
A - ser professor pra mim... ai... é::... é::... ser um pouco de cada coisa... por que hoje em dia... eu não... eu não... eu não to julgando parâmetro assim... mas... o que eu vou fazer... eu não vou ser professora do século passado... do século que vem... não... eu sou professora agora... então o que eu tenho que fazer pra mim ser professora agora... tenho que ser um pouco de cada coisa... um pouco de mãe... um pouco de pai... um pouco de tia... um pouco de avó... um pouco de:: de:: de megera... então é ser um pouco de cada coisa... eu acho que começa tu gostando do que tu faz... por que no curso ali tu enxerga... que por mais que tu tenha sabedoria tu tem que saber passar pra atingi teu aluno... por que é o único jeito... se tu quer que ele aprenda... marca ele de algum jeito... chama a atenção dele... dá um jeito de:: de:: se esforça... ser professor é muita coisa... a pergunta é muito abrangente... (Acadêmico 9, grifo nosso)

Exemplo 2:
A - tu termina de educa tu tem que faze tudo pr/quase pelo aluno assim...

P - é uma responsabilidade muito grande né ...
A - é uma responsabilidade muito grande... exatamente é como se fosse o pai mãe du/dum aluno (Acadêmico 19)

Conforme podemos observar, esses exemplos apontam para uma concepção de que o professor é como um faz-tudo. Assim, como tal deve ser "um pouco de cada coisa", como nos diz o Acadêmico 9. Essas respostas nos remetem para as considerações de Richter (2008) com relação ao problema da formabilidade, ou seja, em uma profissão como a docência, em função de sua não emancipação, a identidade profissional é frágil, de modo que "o estatuto do profissional é atravessado por paradoxos e ausência de um lugar simbólico específico a partir do qual exercer sua competência" (2008, p. 224).

Nesse sentido, é interessante observar que em apenas uma das respostas se faz referência ao fazer do professor como um "trabalho", havendo também, na fala deste sujeito, o emprego da palavra "profissão":

P - e o que que tu acha que é ser professor?
A - ah um trabalho bem difícil né... isso eu concordo com quem me disse... e é uma/deve ser/eu acho ser uma profissão muito satisfatória né? por que sem o professor ninguém vai se formar... tem que ter um professor sempre né... ensino médio... ensino superior... mestrado... doutorado... (Acadêmico 14, grifo nosso)

Nessa fala, temos a caracterização do ser professor como um trabalho, uma profissão. Entretanto, não nos causa tanto estranhamento o fato de apenas esse acadêmico apresentar essa definição. Pelas pesquisas realizadas na área do trabalho docente, baseadas no ISD, de Bronckart e Machado, e nas Ciências do Trabalho, a dificuldade do reconhecimento do trabalho docente ser entendido como um trabalho é muito constante. Como referimos anteriormente, Bronckart afirma que há, em relação ao trabalho docente, uma opacidade e dificuldade de descrevê-lo, de falar sobre ele. Tudo isso deve ser decorrente da história da constituição da profissão professor que gera, até os nossos dias, a dificuldade de considerá-la um trabalho. Em função disso, ao descrevê-lo, predominam aspectos ligados às características pessoais do indivíduo (ser amigo, por exemplo) e não características do profissional. Conforme dados de pesquisa, com professores e com professores em formação, constatamos que ainda é recorrente a definição de ser professor como um sacerdócio.

Seguindo na análise, a partir dos elementos do trabalho/agir do professor tematizados nas respostas dos acadêmicos, verificamos, especialmente pela observação do funcionamento semântico dos verbos empregados, que, ao definir o que é ser professor, há predomínio do agir pluridimensional, sendo o agir físico o menos mobilizado. O quadro abaixo apresenta o percentual relativo a cada uma das figuras de agir colocadas em ação nas falas dos graduandos:

| AGIR TEMATIZADO | PERCENTUAL |
|---|---|
| Agir pluridimensional | 53,33% |
| Agir mental | 26,66% |
| Agir linguageiro | 6,66% |
| Agir afetivo | 5,72% |
| Agir com instrumentos | 4,77% |
| Agir físico | 2,86% |
| TOTAL | 100% |

QUADRO 3 – Formas de agir mobilizadas nas respostas dos acadêmicos

No corpus analisado, o agir pluridimensional é marcado especialmente pelo emprego dos verbos "passar" (conhecimento), "transmitir" e "ensinar". Tais verbos denotam múltiplas dimensões do agir, por isso a classificação de pluridimensionais: "passar conhecimento", por exemplo, envolve, por parte do professor, no mínimo, a mobilização do agir mental e do agir linguageiro. No caso do agir mental, que ficou ranqueado em segundo lugar dentre as formas de agir tematizadas nas respostas dos acadêmicos, houve predomínio do verbo "aprender" (o professor não é aquele que ensina, mas também o que aprende, disseram os acadêmicos). O agir linguageiro foi tematizado nas falas principalmente por meio do verbo "explicar". O agir afetivo, por meio de "gostar". No caso do agir com instrumentos, houve predomínio dos de tipo simbólico e, quanto ao agir físico, foram verificadas apenas três ocorrências.

O predomínio do tipo de agir pluridimensional nas falas dos acadêmicos enfatiza o caráter multifacetado do trabalho do professor. Isso corrobora a afirmação de Machado (2007): o trabalho docente mobiliza o professor em seu ser integral. Cada ação do professor carrega diversos matizes, o que torna o trabalho docente altamente complexo.

Considerando alto percentual de predicados que apontam para um agir mental e, em contrapartida, o baixo índice da forma de agir com instrumentos, vemos que as qualidades intelectuais do professor são valorizadas pelos acadêmicos, em detrimento da sua capacidade de transformar artefatos em instrumentos em favor da mediação pedagógica. Aqui cabe retomar a definição construída por Machado (2007) para o trabalho docente. De acordo com a autora, o trabalho do professor envolve a criação de um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades. Nesse ponto, parece interessante, no acompanhamento destes professores em formação, observar, nas coletas seguintes, em que medida as disciplinas de didática e práticas de ensino poderão mobilizar os acadêmicos para o emprego de instrumentos simbólicos e físicos na prática pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos um breve apanhado sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), especialmente no que tange às considerações teórico-metodológicas discutidas nessa corrente

em relação ao trabalho docente. Na sequência, apresentamos também uma análise inicial dos dados referentes a uma das ações do projeto "Representações do Agir Docente".

Neste artigo, centramos a análise nas respostas apresentadas pelos alunos para a pergunta apresentada na entrevista de coleta de dados: "O que é ser professor?", com isso, propusemos uma análise das formas de agir mobilizadas nas falas dos acadêmicos, permitindo uma reflexão inicial com relação a possíveis representações do agir docente expressas por estes professores em formação

Em relação ao projeto, a partir do quadro descrito, pretendemos continuar realizando entrevistas com os acadêmicos – professores em formação –, a fim de verificarmos de que modo se constroem as representações em torno do "ser professor" nesta comunidade observada. Sendo o ISD uma corrente que proporciona, além da base teórica, um vasto aporte metodológico para a análise de textos, objetivamos, também, aprofundar nossas análises, atingindo, especialmente, o nível enunciativo, a fim de percebermos as diferentes vozes que são colocadas em cena no discurso dos sujeitos analisados, verificando se estes assumem a posição de professores, ou se ainda persiste a voz do aluno em seu dizer.

A nosso ver, compreender as representações do agir docente é fundamental, especialmente por que permite inclusive que se repense o modo de organização dos cursos de formação de professores. Tal preocupação aponta para o compromisso social da pesquisa acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. I n: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho.** Uma abordagem discursiva. Londrina : Eduel, 2004. p. 35-53.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Educ, 1978.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Daniela. **A imagem esfacelada do professor**: um estudo em textos de revistas. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARRICELLI, Ermelinda. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular da educação infantil**. 2007. 323 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho.** Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CORRÊA, Marcia Cristina; VEÇOSSI, Cristiano Egger. Representações do agir docente em textos de acadêmicos de um curso de licenciatura em letras. **Letras,** Santa Maria: PPGL/UFSM, v.44, n.1, p.11-26, jun. 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria. de Mattos.; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel et al. **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MAZZILLO, Tânia. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. 2011, 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

RICHTER, Marcos Gustavo. Aquisição, atividade e formabilidade. **Letras**. Santa Maria: PPGL/UFSM, v. 36, n. 1, p. 211-23, jun 2008.

VIGOTSKI**,** Lev Semenovich**. A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A TENSÃO ENTRE AS VOZES DO EU-COMUNICANTE E DO EU-ENUNCIADOR EM UM ANÚNCIO PUBLICITÁRIO DA MARCA DE CARNES *FRIBOI*

Vanessa Fonseca Barbosa (PUCRS)[168]

## INTRODUÇÃO

Conforme destaca Fiorin (2012, p.146), "não temos acesso direto à realidade a não ser porque que nossa relação com ela é sempre mediada pela linguagem materializada principalmente por meio de múltiplos textos e discursos. Essa observação sobre a importância do papel da linguagem (realizada em textos e discursos inúmeros), que edifica e concretiza as relações sociais, é foco de grande parte dos estudos linguísticos há muito tempo, sobretudo aqueles que se encaixam em uma perspectiva enunciativa ou enunciativo-discursiva. Esse é o caso, por exemplo, dos trabalhos desenvolvidos sob o prisma dialógico, proposto pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin, assim como dos estudos advindos do semiolinguista francês Patrick Charaudeau. Ambos os pesquisadores citados têm contribuições teórico-metodológicas que nos auxiliam a compreender o processo de produção de sentidos engendrados na linguagem, às quais recorreremos para embasar as reflexões traçadas neste texto.

Os membros que compuseram o chamado Círculo de Bakhtin – pensadores advindos de diferentes áreas do conhecimento, reunidos na Rússia de 1919 a 1929 (FARACO, 2009), desenvolveram um debate, opondo-se ao pensamento então em voga nos estudos linguísticos: "o teoreticismo racionalista" (FARACO, 2009, p.18). Segundo Faraco (idem) a postura bakhtiniana combate tudo o que "se constitui exatamente pelo gesto de se afastar do singular, de fazer abstração da vida" (ibidem). Os pensadores do Círculo consideraram a abordagem estruturalista da língua, embora legítima, abstrata para os fins de uma análise da linguagem.

Nesse sentido, a definição de língua enquanto sistema homogêneo, por exemplo, não poderia ser aceita por esse grupo de estudiosos, pois admiti-la significava desconsiderar não só a natureza social da linguagem, como também os sujeitos reais que a utilizam e a compõem nas múltiplas situações de uso concreto da língua. Ignorar quaisquer desses fatores não era plausível porque, para os bakhtinianos, tratar de língua é pensar sobre o que é intrinsecamente social. Nesse viés, o social é compreendido como o intercâmbio constante nas relações entre indivíduos e discursos inseridos nos mais variados contextos nos quais a linguagem se constitui.

Outro teórico dos estudos do discurso que embasa o trabalho ora desenvolvido é Patrick Charaudeau, um linguista francês, responsável pelo desenvolvimento da teoria semiolinguística, a qual também considera a linguagem sob ótica social. O foco de trabalho do autor francês situa-se no

[168] Doutoranda em Letras, na área de concentração em Linguística, do PPGL da PUCRS. *E-mail:* <vanessa.barbosa@acad.pucrs.br>. Bolsista CNPq.

entremeio dos objetos texto e discurso, considerando os textos materializados em situações discursivas diversas – dando uma atenção especial às advindas da mídia – e busca melhor compreender o processo de produção de sentidos que delas advém e por meio delas se (trans)forma. Com vasta publicação entre livros e artigos, o autor desenvolve métodos e princípios de análise para esse objeto tão rico e complexo: a linguagem.

Charaudeau afirma que "toda a análise [de um ato de linguagem] é uma interpretação" (CHARAUDEAU, 2014, p.62). Assim, buscando observar de que maneira ocorre o processo de construção de sentidos na linguagem, este trabalho apresentará uma possível interpretação para a polêmica ocorrida no ano de 2014, envolvendo o cantor Roberto Carlos como protagonista de um anúncio publicitário da marca de carnes Friboi. Vislumbra-se, mais especificamente, compreender a tensão entre as vozes discursivas advindas do comercial em questão, que chegaram a resultar no rompimento de contrato firmado entre a empresa e o referido cantor. Espera-se, com o trabalho, apresentar reflexões que contribuam com os estudos da linguagem filiados a maneiras enunciativo-discursivas de vislumbrar esse objeto, bem como refletir sobre o papel singular que o sujeito, a partir de suas vivências sócio-históricas, exerce nas relações sociais e na contínua (re)construção da língua/linguagem.

Desse modo, o presente artigo tem por objetivo analisar o confronto de vozes discursivas advindo de uma campanha publicitária da marca de carnes *Friboi*, lançada em fevereiro de 2014, que tinha o cantor Roberto Carlos como garoto-propaganda. O comercial foi produzido pela empresa Lew'Lara/TBWA, conhecida como uma das agências líder do mercado publicitário. Mais especificamente, analisaremos um vídeo[169] de lançamento da referida campanha, em que o presidente do Grupo JBS, ao qual pertence a Marca *Friboi*, bem como o presidente da Lew'Lara/TBWA falam da expectativa de sucesso quanto à utilização da imagem de Roberto Carlos como garoto-propaganda da marca *Friboi* e apresentam o comercial em primeira mão.

Além do vídeo mencionado, constitui também o material de análise deste trabalho uma notícia[170] *online,* disponível no portal do G1, publicada em 11 de novembro de 2014, a qual trata do rompimento de contrato entre a empresa publicitária JBS e o cantor Roberto Carlos, mencionando uma suposta solicitação de indenização de Roberto para a JBS, no valor 7, 2 milhões de reais. Com os dois gêneros citados (o vídeo e a notícia), espera-se demonstrar a tensão entre as vozes advindas da campanha publicitária em foco, as quais, se deram sobretudo, em nossa compreensão, pelo conflito entre Eu-comunicante e Eu-enunciador; conceitos explicitados pela teoria de Charaudeau, os quais não foram bem utilizados no gênero anúncio publicitário.

[169] O referido vídeo encontra-se disponível no seguinte *link* <https://www.youtube.com/watch?v=NMjZ8WToYPU >. Acesso em 1º de junho de 2015.

[170] Encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico a notícia mencionada: < http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2014/11/roberto-carlos-processa-jbs-apos-quebra-de-contrato-milionario.html >. Acesso em 1º de junho de 2015.

Assim, na sequência, traremos algumas considerações advindas da teoria do Círculo de Bakhtin, e alguns postulados do semiolinguista francês, explicitando conceitos fundamentais para a análise dos dados. Após, apresentaremos os objetos que compõem o *corpus* seguidos de suas análises e, por último, as considerações finais deste estudo. Almejamos, com as colocações desenvolvidas, contribuir com os estudos discursivos da linguagem e trazer à reflexão possíveis interpretações ao complexo processo de produção de sentidos estabelecidos na linguagem, já que, conforme afirma Charaudeau (2014, p.63) "O *sujeito analisante* está em uma posição de *coletor* de pontos de vista interpretativos e, por meio da comparação, deve extrair constantes e variáveis do processo analisado" (grifos do autor).

## 1 POSTULADOS BAKHTINIANOS: *ENUNCIADO E GÊNEROS DO DISCURSO*

Dentre as inúmeras contribuições trazidas pelos pensadores do Círculo de Bakhtin para os estudos da linguagem, mencionaremos, de modo bastante resumido neste trabalho apenas dois conceitos: o de *enunciado* e de *gêneros do discurso*. Tal seleção justifica-se pelo espaço de que dispomos para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa assim como porque se trata de dois conceitos que subsidiarão esta pesquisa junto de outros expostos na seção seguinte, quando da interface com os pressupostos de Charaudeau.

Bakhtin ([1952]/2011), trouxe, portanto, a definição de enunciado como a unidade básica e real de análise da linguagem, uma vez que, ao contrário da frase, o "enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro" (BAKHTIN, [1952]/2011, p.294). Tal entendimento do enunciado possibilita uma reflexão mais abrangente sobre a constituição da língua, uma vez que o enunciado está ligado necessariamente à enunciação e é definido como "um elo na cadeia da comunicação verbal" (idem, p.320). Tratar do enunciado enquanto elo permite que se tenha uma visão mais holística do processo de interação verbal, já que um elo presume que se considerem os demais elementos da corrente. Consequentemente, essa analogia expõe que a abordagem bakhtiniana reflete sobre a língua a partir da relação desta com os outros componentes que a constituem. Estes, nesse caso, dizem respeito ao enunciador (o que emite o enunciado) e ao enunciatário (a quem o enunciado se dirige), bem como às relações dialógicas estabelecidas na comunicação verbal.

Diante dessa multiplicidade de fatores que envolvem o complexo processo da interação verbal e, por conseguinte, constituem a linguagem, os enunciados se manifestam, portanto, por meio dos gêneros do discurso (BAKHTIN, [1952]/2011). Esta definição se refere aos "tipos relativamente estáveis de enunciados" (p.279), pois toda a enunciação é orientada a partir dessa relativa estabilidade dos gêneros.

Contar com tal relatividade é o que permite que nos inter-relacionemos nas mais diversas situações de maneira significativa. Caso contrário, isto é, se contássemos apenas com a estabilidade do enunciado, não haveria razões para nos debruçarmos sobre a linguagem a partir de situações concretas, tendo em vista que apenas o estudo das formas linguísticas garantiria, de forma eficaz, a nossa compreensão de todo e qualquer enunciado. Bakhtin ([1952]/2011) afirmou também que "o querer dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso" (p.301), sendo essa seleção que permite, então, que sejamos proficientes nas múltiplas situações reais de utilização da linguagem, de realização deste projeto de dizer do locutor. Após tal escolha, "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" (idem). Assim, é necessário que o locutor seja proficiente na organização do gênero discursivo que embasa o seu projeto enunciativo em dada situação discursiva com vistas a lhe possibilitar a compreensão e aproximação do interlocutor aos propósitos comunicativos pretendidos pelo locutor.

## 2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DA SEMIOLINGUÍSTICA DE PATRICK CHARAUDEAU

Nesta seção, traremos considerações de alguns capítulos de duas obras de Charaudeau traduzidas para o português brasileiro: *Linguagem e Discurso: modos de organização*; e *Discurso das Mídias*, com vistas a dar conta de nosso principal objetivo, isto é, analisar o confronto de vozes discursivas advindo de uma campanha publicitária, desenvolvida em 2014 pela agência Lew'Lara/TBWA, para marca de carnes *Friboi*.

No prefácio de *Linguagem e Discurso*, o autor afirma que "a linguagem é uma atividade humana que se desdobra no teatro da vida social e cuja encenação resulta de vários componentes, cada um exigindo um 'savoir-faire', o que é chamado de *competência*" (CHARAUDEAU, 2014, p.7, grifos do autor). Sobre essa competência, denominada de *competência discursiva*, ele afirma que ela se compõem pelo imbricamento de outras três: a competência situacional; a semiolinguística; e a semântica. A primeira define-se em razão do princípio de que nenhum ato linguageiro ocorre *a priori* de uma situação comunicacional, o que, segundo o autor, obriga-nos a considerar o propósito da situação de comunicação em que a linguagem se manifesta bem como a identidade dos sujeitos (locutores e interlocutores) nela implicados e as trocas que estabelecem entre si.

A competência semiolinguística constitui-se pelo saber da organização da encenação do ato de linguagem e tem de obedecer certas visadas (enunciativa, descritiva, narrativa e argumentativa), recorrendo, para tanto, às categorias de que cada língua dispõe. A competência semântica, por sua vez, institui-se na construção de sentido com o auxílio das formas verbais (gramaticais ou lexicais), "recorrendo aos saberes de conhecimento e de crença que circulam na sociedade, levando em conta os dados da situação de comunicação e os mecanismos de encenação do discurso"

(CHARAUDEAU, 2014, p.7). O conjunto dessas competências, portanto, forma a competência discursiva, responsável pela produção de atos de linguagem permeados pelo sentido e com vínculo social.

Como se pode perceber, para compreender qualquer processo de comunicação na perspectiva de Charaudeau, não se pode considerá-lo como algo abstrato, que ocorre à parte dos sujeitos e dos diversos elementos (linguísticos e não-linguísticos) constitutivos e atuantes na produção de sentidos instaurados em toda a troca linguageira. Para compreendermos essa constituição de sentidos, devemos considerar ainda o fato de que, na opinião do autor, qualquer ato de linguagem tem uma dupla dimensão inseparável, *Explícita* e *Implícita*, e deve de ser considerada por todo aquele que pretende compreender as práticas de linguagem, tomando-a, é claro, a partir da definição *linguagem-objeto-não-transparente* (CHARAUDEAU, 2014, p.20).

O valor explícito da linguagem é definido como "testemunha de uma atividade estrutural da linguagem: a Simbolização referencial" (CHARAUDEAU, 2014, p.24) e, para explicá-lo, o autor traz a seguinte frase "Feche a porta", dizendo que, embora fora de contexto, conseguimos atribuir-lhe sentido, já que a identificamos como diferente de "Abra a porta" ou "Feche a janela". Isso demonstra que as duas últimas frases são possibilidades da primeira e advêm de operações de comutação estabelecidas por meio de relações de oposição (paradigmas) e de combinação (sintagma) entre os signos. Conforme explica o teórico francês, essas paráfrases estruturais permitem que se estabeleça na linguagem "um jogo de reconhecimento morfossemântico construtor de sentido, que remete à realidade que nos rodeia (atividade referencial), conceituando-a (atividade de simbolização)" (CHARAUDEAU, 2014, p.24); daí a denominação *simbolização referencial.*

Já a segunda dimensão da linguagem, *a implícita,* é definida como "testemunha de uma atividade serial da linguagem: a Significação". Para que possamos compreendê-la, traremos o raciocínio desenvolvido por Charaudeau, a partir da retomada da primeira frase mencionada anteriormente (Feche a porta). O autor afirma que o mesmo sujeito falante que pronunciou essa frase poderia comunicar ao seu interlocutor que "está com frio" ou que desejava "contar-lhe um segredo". Assim, seria a partir do conhecimento das circunstâncias discursivas que teríamos condições de elaborar as frases do tipo "Estou com frio" ou "Tenho um segredo para lhe contar". Essas frases demonstram que o sentido implícito (variável a depender das circunstâncias discursivas) e recebem a classificação de *paráfrases seriais*, posto que sua principal característica está no fato de que não é exclusiva do enunciado explícito, tampouco exclusiva uma da outra. Em síntese, as paráfrases seriais "são concomitantes à mesma instância de fala (é dito ao mesmo tempo "Fecha a porta" e "Estou com frio") e são compatíveis em uma combinação interfrástica do gênero "Fecha a porta porque estou com frio" (CHARAUDEAU, 2014, p.25).

Tais considerações nos permitem vislumbrar a complexidade da linguagem, já que é por meio desse entrelaçamento de explícito e implícito que o sentido se constitui e necessariamente se

modifica a depender de cada situação de comunicação em que ocorre, pois "é o ato de linguagem, em sua totalidade discursiva, que constitui [o paradigma de um signo] a cada momento de forma específica" (CHARAUDEAU, 2014, p.26). Charaudeau, para observar as condições de produção/interpretação do ato de linguagem (ou das Circunstâncias de discurso), afirma que é indispensável atentar para duas relações fundamentais: i) a que o sujeito enunciador e o sujeito interpretante mantêm frente ao propósito linguageiro; e ii) a relação que esses dois mesmos sujeitos mantêm, um diante do outro.

A fim de melhor compreendermos as relações de que fala o autor, iremos apresentar as definições de Charaudeau sobre o ato de linguagem como algo interenunciativo e quais são os sujeitos da linguagem na opinião do autor. Desse modo, resumiremos o exemplo de uma suposta situação comunicativa ilustrada pelo autor. A cena começa com um rapaz que decide entrar em um café para se proteger da chuva e uma garçonete que, ao vê-lo, pergunta-lhe se é fumante. Ele, sem compreender o porquê da pergunta, formula uma série de hipóteses sobre o questionamento da mulher: estaria sendo paquerado? sua "cara de fumante" seria tão evidente? desejava a garçonete que lhe oferecesse um cigarro? Antes mesmo de conseguir responder a pergunta que lhe fora realizada, a mulher já havia deixado um cinzeiro na mesa e virado as costas. Isso desperta raiva no homem que se culpa por não perceber que "ninguém gosta de ver tocos e cinzas de cigarro nas xícaras de café" (CHARAUDEAU, 2014, p.43).

Com vistas a explicar a situação resumida acima e, consequentemente, os sujeitos da linguagem, Charaudeau afirma que o que foi descrito explicita a assimetria da comunicação, já que o personagem masculino, denominado Vitor, na posição de sujeito interpretante, elabora uma série de hipóteses a fim de tentar desvendar o propósito comunicativo da garçonete. Ao entrar no café, Vitor tem imagens de um interlocutor, a partir do que acredita ser possível entre a relação *garçon/cliente* na situação *café/Bar*, no entanto, tais representações não são a de um enunciador real do ato de linguagem, mas sim de um enunciador que Vitor, na posição de sujeito interpretante, idealiza. Do mesmo modo, a garçonete espera que seu interlocutor compreenda corretamente a sua pergunta, o que significa, segundo o autor francês, que ela constrói uma imagem do interlocutor-destinatário que não corresponde com a do seu interlocutor-interpretante.

Postular esses quatro sujeitos da linguagem (sobre os quais falaremos melhor) expõe o espaço de fala de Charaudeau nas teorias da comunicação, para o qual "o ato de linguagem não deve ser concebido como um ato de comunicação resultante da simples produção de uma mensagem que um Emissor envia a um Receptor" (CHARAUDEAU, 2014, p.44). Para o autor, esse ato é sempre dialético entre dois processos: um de *produção*, proposto por um EU dirigido e um TU-destinatário; e um de *interpretação*, criado por um TU'-Interpretante, que edifica uma imagem EU' do locutor (idem). Disso decorre a compreensão de linguagem como *ato interenunciativo* entre

quatro sujeitos, um "lugar de encontro imaginário de dois universos de discurso que não são idênticos" (CHARAUDEAU, 2014, p.45).

Assim, quanto ao sujeito destinatário (TUd), Charaudeau (2014, p.45-46) afirma que ele é uma construção do EU como destinatário ideal, próprio ao ato de enunciação, sempre presente no ato linguageiro, seja marcado ou não. Já o sujeito interpretante (TUi ou TU') corresponde "ao ser que age fora do ato de enunciação produzido pelo EU" (idem), o que não quer dizer que ele não possa intervir no ato de linguagem, uma vez que este enquanto totalidade envolve os processos de produção e interpretação imbricados. Quanto ao EU-comunicante (EUc), Charaudeau postula que, assim como o TUi, constitui-se por "um sujeito agente que se institui como locutor e articulador da fala, por nós denominado sujeito comunicante" (CHARAUDEAU, 2014, p.48). O EU-enunciador, por sua vez, "é um ser de fala" e "uma imagem de enunciador construída pelo sujeito produtor da fala (EUc) e representa seu traço de intencionalidade nesse ato de Produção" (idem).

Em outras palavras, podemos afirmar que o EUc e o TUi são compostos pelos sujeitos empíricos que constituem a situação de comunicação, ao passo que o EUe e o TUd são imagens discursivas desses sujeitos. Portanto, quando o EUc (sujeito comunicante) inicia um processo de comunicação, ele instaura um EUe (ser de fala) que projeta um TUd (ser de fala), o qual pode estar ou não intimamente relacionado a um TUi (sujeito interpretante). Isso significa que, quanto mais próxima estiver a correspondência do TUd com o TUi (edificada pelo EuE), mais bem sucedida tende ser a compreensão da situação de comunicação projetada pelo EUe, tendo em vista que "o EUc é o iniciador-responsável pelo ato de produção e é a relação EUc-EUe que produz um certo efeito pragmático sobre o Interpretante" (CHARAUDEAU, 2014, p.52). A figura abaixo, desenvolvida pelo autor, explicita bem as considerações tecidas:

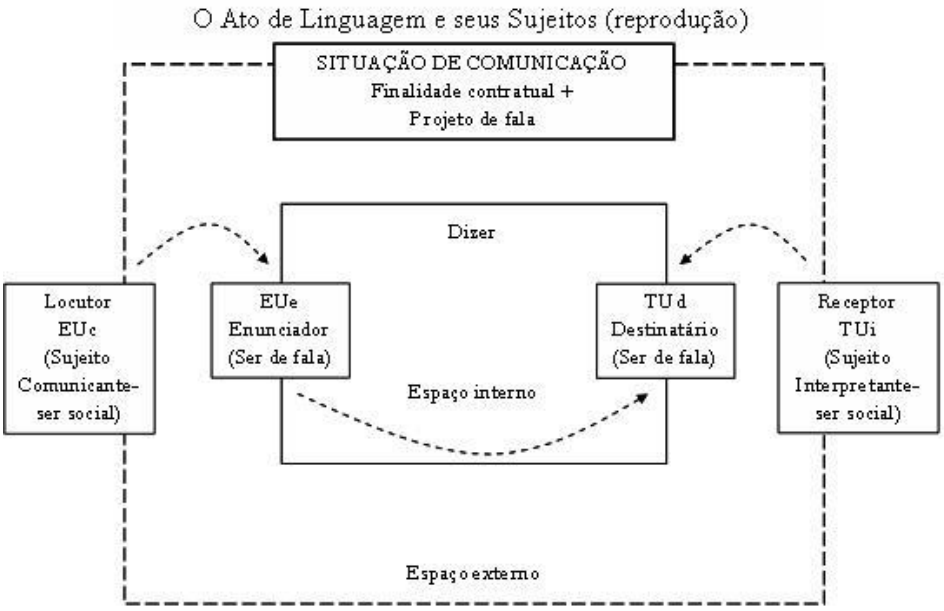



**Figura 1**: Esquema representativo da Situação de Comunicação (CHARAUDEAU, 2014, p.52)

Essa imagem demonstra que o mundo falado pelos sujeitos apresenta dupla representação em comunhão com a esfera em que se situam: "quando esse mundo é considerado no circuito de fala, corresponderá a uma representação discursiva; se ele for considerado no circuito externo, como testemunha do real, corresponderá a uma representação da situação de comunicação" (CHARAUDEAU, 2014, p.53). Tal organização do ato de linguagem sob a ótica de compreensão de Charaudeau é deveras importante para vislumbrar o objeto de análise neste trabalho, conforme demonstraremos melhor nas seções seguintes. Antes, discorreremos ainda sobre as compreensões de *efeitos de verdade* e *contrato de comunicação* (CHARAUDEAU, 2006), as quais serão importantes para as análises que compõem o presente trabalho.

Sobre os efeitos de verdade, o semiolinguista francês afirma que não devemos confundir *valor de verdade* com *efeito de verdade* embora ambos configurem um julgamento epistêmico e estejam intrinsecamente ligados ao imaginário de cada grupo social, tendo em vista a necessidade do homem em geral de pautar a sua relação com o mundo a partir de um "crer ser verdade" (CHARAUDEAU, 2006, p.48), o que demonstra também que não comportam uma definição universal. Segundo o autor, o *valor de verdade* não pertence à ordem empírica, isto é, dá-se por meio de uma "construção explicativa elaborada com a ajuda de uma instrumentação científica que se quer exterior ao homem, objetivamente objetivada" (CHARAUDEAU, 2006, p.49), a qual pode se organizar a partir de um conjunto de técnicas de saber dizer, de saber comentar o mundo. Tal utilização, para o autor, possibilita a edificação de um "ser verdadeiro" que se liga a um saber erudito construído por textos fundadores.

O *efeito de verdade*, por outro lado, relaciona-se mais com o "acreditar ser verdadeiro" (idem) e advém da subjetividade "em sua relação com o mundo, criando uma adesão ao que pode ser julgado verdadeiro pelo fato de que é compartilhável com outras pessoas, e se inscreve nas normas de reconhecimento do mundo. Em síntese, o *valor de verdade* baseia-se na evidência e o *efeito de verdade* na convicção, ambos são essenciais para o processo comunicativo, posto que colocam em jogo uma busca de "credibilidade" por parte dos sujeitos da comunicação, ou seja, "aquilo que determina o "direito à palavra" dos seres que comunicam, e as condições de validade da palavra emitida" (idem).

Charaudeau postula ainda que toda a comunicação, de modo geral, constitui-se por meio de um *contrato*, resultante das características típicas da situação de troca linguageira em que se edifica (os *dados externos*) somadas às características discursivas (os *dados internos*). Os primeiros são compostos por quatro condições de enunciação, a saber: *de identidade* (quem troca com quem?); *de finalidade* (estamos aqui para dizer o quê?); *de condição de propósito* (do que se trata?); e *de condição de dispositivo* (em que ambiente se inscreve o ato de comunicação?). Já os dados internos "são aqueles propriamente discursivos, os que permitem responder à pergunta do 'como dizer?'"

(CHARAUDEAU, 2006, p.70). Eles configuram as restrições discursivas do ato de comunicação. Desse modo, o contrato de comunicação e o projeto de fala do EUe se complementam e engendram o processo discursivo de instauração de sentidos.

Apreender as considerações do linguista francês sobre as quais se discorreu nesta seção será fundamental para compreender a interpretação realizada à análise da polêmica discursiva instaurada na propaganda de carnes da marca *Friboi*, divulgada no ano de 2014, desenvolvida pela empresa de publicidade Lew'Lara/TBWA. Para tanto, na seção a seguir, explicitaremos o *corpus* que compõe este trabalho.

## 3 OS OBJETOS EM FOCO: A CAMPANHA PUBLICITÁRIA DA *FRIBOI* E O ROMPIMENTO DE CONTRATO ENTRE ROBERTO CARLOS E A EMPRESA PUBLICITÁRIA LEW'LARA/TBWA

Nosso objeto é constituído por um vídeo[171] disponível na internet, publicado em 21 de fevereiro de 2014, que trata do lançamento do cantor Roberto Carlos como novo garoto-propaganda da marca de Carnes *Friboi,* e de uma notícia veiculada no Portal G1 da Globo *online* do dia 11 de novembro de 2014[172] que menciona o rompimento de contrato entre o cantor e a empresa publicitária. O vídeo mencionado fora desenvolvido pela Lew'Lara/TBWA, por solicitação do Grupo JBS, ao qual pertence a *Friboi*. Dissemos "novo garoto-propaganda", tendo em vista que o famoso ator global Tony Ramos vinha sendo a única celebridade associada aos comerciais do produto em questão. No quadro a seguir, descreveremos[173] as falas dos sujeitos que constituem o vídeo em questão a fim de que explicitar parte do *corpus* desta investigação.

**Repórter que apresenta a campanha**: – A pergunta "Essa carne é Friboi?", criada pela agência Lew'Lara/TBWA para a marca de carnes Friboi e estrelada pelo ator Tony Ramos, marcou o ano de 2013. [...] Quase um ano depois após a exibição do primeiro comercial, os resultados são surpreendentes. As vendas da marca subiram 16% nos primeiros seis meses de campanha e, para este ano, a Friboi continuará investindo fortemente em mídia e, desta vez, aposta na popularidade do cantor Roberto Carlos.

**Wesley Batista (Presidente da JBS)**: – A demonstração da parceria com Roberto é a demonstração clara da nossa crença na marca, nos produtos, na qualidade daquilo que nós estamos vendendo e vai ser um ano de investimento. Nós temos um enorme orgulho e um prazer de ter ali o Lara junto conosco nesse projeto aí. O Luíz Lara, além de um grande profissional, é um amigo e tem estado conosco aí já há alguns anos na ideia de construir marca de carnes, e a Friboi foi durante esses últimos anos a marca que nós escolhemos para fazer isso. O Roberto

[171] Conforme já explicitado, º referido vídeo encontra-se disponível no seguinte *link* < https://www.youtube.com/watch?v=NMjZ8WToYPU >. Acesso em 1º de junho de 2015.
[172] A referida notícia, como encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico a notícia mencionada: < http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2014/11/roberto-carlos-processa-jbs-apos-quebra-de-contrato-milionario.html >. Acesso em 1º de junho de 2015.
[173] As falas foram descritas em acordo com as marcas de oralidade típicas do gênero entrevista.

claro que é uma adição fantástica, nós acreditamos muito que o Roberto junto com o Tony aí [...] vem trazer o reforço daquilo que nós acreditamos e que estamos fazendo.

**Repórter que apresenta a campanha**: – Mesmo com a entrada do cantor Roberto Carlos na Campanha, o garoto-propaganda da Friboi, Tony Ramos, continuará à frente das ações da marca.

**Tony Ramos**: – Eu vi que era pertinente à minha pessoa, meu perfil de cidadão, de homem que não é contra à publicidade, mas acha que publicidade comigo tem que ser com aquilo que eu acredito. Eu não podia esperar, como me perguntaram aí, a repercussão, que tamanho teria, como seria [...], mas é evidente que um profissional como eu, de tantos e tantos anos de trabalho, fica feliz com essa repercussão. Nada melhor do que você reinventar o produto, colocando o Roberto, a partir de uma declaração que ele deu aos jornais, há tempos atrás [...], e eles viram aquilo e perguntaram: "será que ele toparia"? [...] e, ao mesmo tempo, me insiro na campanha, como a menina gentilmente me chamou de "embaixador da Friboi", mas eu me insiro na campanha como reforço dela própria.

**Luis Lara (Presidente da Lew'Lara/TBWA)**: – A gente pesquisou em 2006, o Rei já tinha dito que tava com vontade de voltar a comer carne, em 2009, ele repetiu, dizendo que tava "marombado" e que tava pensando em voltar a comer carne. Nós fomos checar, ele voltou a comer carne e, aí, Manir, Luck, Márcio, toda a equipe da Lew'Lara/TBWA teve a felicidade de criar esse filme "Eu voltei", no qual o garçom troca os pratos e o Roberto fala: "Pera aí, mas o meu prato é o de carne" e o garçom fala: "Mas você voltou?" e ele fala "Eu voltei, mas essa carne é...?" e o garçom confirma que é Friboi e ele fala: "Friboi com certeza". Temos certeza que isso vai virar um rit, um meme, pela credibilidade do Roberto Carlos, pela verdade dele. E vamos continuar com ele e com o Tony ao longo de 2014, porque eu repito: nós temos a felicidade, na Lew'Lara/TBWA, de ver um anunciante com consistência, investindo em comunicação, trazendo credibilidade, porque a gente acredita que no posicionamento: "Carne de confiança tem nome. É Friboi"

**Quadro 1**: Transcrição das falas que compõem o vídeo de lançamento do anúncio publicitário

Antes de passarmos à análise dos dados que compõem o nosso trabalho, vamos transcrever, no quadro abaixo a notícia que configura, junto da campanha descrita, nosso *corpus.*

| | |
|---|---|
| | **Roberto Carlos processa JBS após quebra de contrato milionário**<br>**Ex-garoto propaganda da Friboi pede indenização de R$ 7,2 milhões.**<br>**Grupo tenta penhorar imóvel para pagar multa, mas cantor recusa oferta.** |
| 01 | O cantor Roberto Carlos entrou com uma ação na Justiça contra o grupo JBS, dono da |
| 02 | marca Friboi, exigindo o pagamento de uma multa milionária depois que a empresa rompeu |
| 03 | um contrato publicitário de R$ 25,5 milhões, amplamente divulgado em fevereiro deste |
| 04 | ano. No processo, os advogados do artista pedem que a JBS pague R$ 7,2 milhões pelo |
| 05 | rompimento, mas a empresa afirmou que só aceita pagar uma indenização de R$ 3,2 |
| 06 | milhões. O artista tentou manter o processo em segredo de Justiça, mas a 38ª Vara Cível de |
| 07 | São Paulo negou o sigilo e tornou a disputa pública, alegando não haver justificativa legal |
| 08 | para isso. Cinco empresas ligadas ao cantor – Natureza, RDC Eventos, Amigo Produções, |
| 09 | Atlântico Promoções e DC Set Shows – teriam direito a parte da multa. Também foi |
| 10 | rompido um contrato firmado no exterior com as empresas JBS USA Holdings, INC e |
| 11 | Chaterella Investors Limited, mas a JBS afirmou que só pagaria uma eventual multa fora |
| 12 | do país. Procurados, a JBS e a assessoria do cantor não se manifestam sobre o assunto. Os |
| 13 | advogados do artista também foram procurados e negaram-se a comentar o processo. |
| 14 | **Ex-vegetariano não convenceu** |
| 15 | Roberto Carlos ganhou os holofotes em fevereiro, quando o JBS anunciou sua contratação |
| 16 | como garoto-propaganda das marcas Friboi e Swiss. Também ficou acordado que o "rei" |
| 17 | emprestaria sua imagem para uma série de ações da empresa. Roberto Carlos chegou a |
| 18 | receber R$ 4,5 milhões por emprestar sua imagem ao grupo. Ao estrelar um comercial de |
| 19 | TV no qual pedia um suculento bife, o cantor recebeu severas críticas por não ter sequer |
| 20 | saboreado o pedaço de carne, colocando em dúvida a notícia de que teria deixado de ser |
| 21 | vegetariano. O frigorífico rompeu o contrato com o artista no último dia 16 de julho, mas o |
| 22 | caso somente veio a público esta semana. Segundo os advogados do cantor, a rescisão foi |
| 23 | feita de forma unilateral. Ou seja, de iniciativa de uma das partes, apenas. A defesa do |
| 24 | cantor também acusa o JBS de continuar utilizando as obras "lítero-musicais, fonogramas e |
| 25 | gravações de voz em suas campanhas publicitárias" de forma irregular. Os advogados |
| 26 | alegam que o uso deveria ter sido cessado após o fim do contrato. |
| 27 | **Imóvel em Cubatão** |
| 28 | Como garantia de pagamento da multa exigida pela Justiça, o grupo ofereceu a penhora de |
| 29 | um imóvel que possui em Cubatão, no litoral paulista, avaliado em R$ 10 milhões. Mas a |
| 30 | defesa do cantor questionou a metodologia do laudo que avaliou o imóvel, um complexo |
| 31 | industrial, alegando que ele vale apenas uma pequena fração do que foi informado. |

**Quadro 2**: Notícia publicada no Portal G1 da Globo.com no dia 11 de novembro de 2014.

Uma vez apresentado nosso *corpus* de pesquisa, passaremos, na seção a seguir à análise dos dados, destacando, no entanto, que ela constitui uma interpretação diante de outras tantas possíveis, posto que "analisar um texto não é nem pretender dar conta apenas do ponto de vista do sujeito comunicante, nem ser obrigado a só poder dar conta do ponto de vista do sujeito interpretante" (CHARAUDEAU, 2014, p.63). Trata-se, antes de tudo, de estabelecer *possíveis interpretantes* que emergem (ou se edificam) no ponto de encontro de ambos os processos de produção e interpretação (idem).

3.1 Tensões entre o eu-comunicante e o eu-enunciador e a consequente rejeição do anúncio publicitário pelo tu-destinatário

Ao traçarmos uma síntese do referencial teórico utilizado neste trabalho, mostramos que, tanto na perspectiva bakhtiniana quanto na de Charaudeau, a linguagem sempre advém de uma interação social, isto é, ela ocorre na vida social a partir da combinação entre elementos diversos que engendram o múltiplo processo de produção de sentidos. Para compreendê-lo, então, necessitamos utilizar da *competência discursiva*, a fim de considerar o propósito e os sujeitos da comunicação (a *competência situacional*), a própria organização da encenação (*a competência semiolinguística*) e os mecanismos do ato linguageiro (*a competência semântica*). Como menciona Bakhtin ([1952]/2011) "[...] a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em enunciado concreto", são, portanto, às "palavras vivas do discurso", recortadas de enunciados reais, a que recorremos nesta análise.

Associando essas considerações à campanha de lançamento da marca de carnes *Friboi* (Quadro 1), devemos considerar, primeiramente, que os elementos de compreensão do gênero publicitário são essenciais para o estabelecimento de sentidos que ocorre. Então, considerando o contexto situacional envolto na divulgação da marca de carnes, bem como o fato de um gênero que circula na esfera publicitária envolver inclusive um investimento financeiro, isso gera inúmeras expectativas que deixam em evidência a aposta de sucesso na propaganda lançada por parte dos sujeitos envolvidos.

Toda a organização discursiva da encenação construída na propaganda em foco (observada por meio da *competência semiolinguística*) parte do pressuposto de que – com o aumento significativo no número das vendas da marca durante o ano anterior (no caso, 2013: "As vendas da marca subiram 16% nos primeiros seis meses de campanha" – Enunciado do Repórter) – depois de contar com uma celebridade nacional, a inserção de outro famoso com invejável trajetória de destaque profissional, conhecidíssimo pelo público brasileiro, garantirá o satisfatório reconhecimento da marca e, em consequência, o aumento no número de vendas: "e, para este ano, a Friboi continuará investindo fortemente em mídia e, desta vez, aposta na popularidade do cantor Roberto Carlos" (Enunciado do Repórter).

Para dar conta dessa expectativa, os depoimentos expostos no lançamento do gênero campanha publicitária são de importantes figuras que representam as relações de poder na edificação do produto como, por exemplo, o presidente da agência de publicidade e o presidente do grupo que representa a marca de carnes em questão, assim como as duas celebridades de grande destaque na mídia brasileira. Se atentarmos à *competência semântica* dos discursos pelos sujeitos proferidos, veremos a predominância de verbos no modo indicativo, o qual é tradicionalmente conhecido por ser "o modo da certeza", gerando uma espécie de efeito de sentido que desperta a

confiabilidade do destinatário na marca a partir de afirmações, tais como as dos seguintes enunciados da campanha transcrita: “os resultados são surpreendentes”; “aposta na popularidade do cantor” (palavras do Repórter); “A demonstração da parceria com Roberto é a demonstração clara da nossa crença na marca”; “nós temos um enorme orgulho”; “nós acreditamos muito”(palavras do Presidente da JBS) ou “eu me insiro na campanha como reforço dela própria” (palavras de Tony Ramos). Essas enunciações demonstram que “é no gênero que a palavra ganha certa expressão típica” (BAKHTIN, [1952]/2011, p.293).

Conforme postulou Charaudeau, a linguagem comporta uma dupla dimensão, entre explícito e implícito, que revela a sua natureza complexa e permite compreender os motivos dos equívocos ou das situações de conflito que nela se desenvolvem. Esse foi o caso, por exemplo, da campanha publicitária em análise, uma vez que nem tudo pode ser “controlado” pela constituição de paráfrases estruturais, pela atividade estrutural que organizou o ato linguageiro da campanha em foco, já que, como demonstra o autor francês, há uma atividade serial, típica do âmbito implícito, que é também responsável pelo estabelecimento da significação.

Desse modo, ao afirmar que tinha “certeza que isso [a campanha] vai virar um rit, um meme, pela credibilidade do Roberto Carlos, pela verdade dele”, o Presidente da agência Lew’Lara/TBWA, Luiz Lara, demonstra o seu desconhecimento ou a sua falta de consideração à dimensão implícita da linguagem, a qual tem de considerar outros fatores, sobretudo os relacionados à constituição dos sujeitos da linguagem, os quais, em acordo com os postulados de Charaudeau, são um dos principais responsáveis pelo fracasso da campanha publicitária, em nossa compreensão.

Para melhor explicar as afirmações realizadas, vamos destacar ainda o postulado do semiolinguista quanto às relações fundamentais de todo o ato linguageiro: as que ocorrem entre o sujeito enunciador e o sujeito interpretante para o propósito enunciativo, bem como as relações que esses sujeitos mantêm entre si. A natureza dessas relações influenciará no bom desenvolvimento (ou não) da comunicação estabelecida. Portanto, devemos resgatar as compreensões do autor para os sujeitos da linguagem, a qual configura-se, acima de tudo, como um ato iminentemente interenunciativo.

Tomando por base os postulados de Charaudeau, podemos afirmar, então, que o confronto de vozes discursivas instaurado entre a campanha publicitária da marca de carnes *Friboi*, desenvolvida pela empresa JBS em fevereiro de 2014, e o rompimento de um contrato milionário (conforme notícia do G1) entre a agência e o cantor deu-se, principalmente, por meio de uma confusão entre o EU-comunicante e o EU-enunciador e a consequente não identificação do TU-interpretante com o TU-destinatário idealizado pelos responsáveis da propaganda.

Vamos tomar como EUc o Roberto Carlos, sujeito empírico, cantor profissional famoso, considerado pela mídia e pelo grande público em geral como o "Rei" da música brasileira. Além disso, é preciso considerarmos também o fato de que o Eu-comunicante, embora costume ser discreto, tem alguns de seus hábitos pessoais frequentemente divulgados pela imprensa, o que é habitual, quando se trata de uma celebridade. Dentre esses hábitos, citamos o fato dele não usar roupas muito coloridas, ter preferência pelos tons de branco e azul, não pronunciar palavras ditas "negativas" e, principalmente, não comer carne vermelha.

Quando faz parte do comercial da *Friboi,* Roberto Carlos instaura um EU-enunciador que desempenha papéis em acordo com a imagem que o telespectador do comercial (o TU destinatário) espera dele, isto é, de uma celebridade, almoçando em um restaurante com um grupo de amigos, uma imagem de pessoa confiável, afinal, trata-se do "Rei", tal como afirma o presidente da JBS afirma na divulgação da campanha: "O Roberto claro que é uma adição fantástica". No entanto, o EU-enunciador traz uma informação que não condiz com a do EU-comunicante de Roberto Carlos: o fato de comer carne vermelha. Para ratificar a problemática instaurada, não há sequer um momento de degustação e comprovação do *efeito de verdade* da afirmação de que o cantor voltara a ingerir carne vermelha.

Na certeza de que o TU-interpretante, telespectador do comercial, iria se identificar com o EU-comunicante, tal como aconteceu no caso de Tony Ramos como garoto-propaganda da marca, os responsáveis pela propaganda analisada não preveem o conflito que poderia se formar em razão da não-proximidade do TUi com o TUd e a consequência negativa advinda da situação que se instaura: o rompimento de contrato de milhões de reais entre a empresa publicitária e o cantor Roberto Carlos. A notícia veiculada no G1 (Quadro 2) legitima a leitura que apresentamos, principalmente quando afirma que o "Ex-vegetariano não convenceu" (na linha 14) e complementa com a seguinte colocação "Ao estrelar um comercial de TV no qual pedia um suculento bife, o cantor recebeu severas críticas por não ter sequer saboreado o pedaço de carne, colocando em dúvida a notícia de que teria deixado de ser vegetariano".

Como podemos perceber a partir da compreensão dos pressupostos de Charaudeau, é o conflito entre a imagem do EUc e do EUe que desencadeia a recusa do TUi pela representação do TUd e, consequentemente, a rejeição ao comercial veiculado e o rompimento *do contrato de comunicação*. Evidentemente, o material selecionado é bastante rico e há outras diversas questões que poderiam ser levantadas com vistas a melhor compreendê-lo, assim como o conflito de vozes instaurados, tendo em vista que a linguagem é tomada enquanto um *objeto-não-transparente.* No entanto, diante do cumprimento do objetivo deste trabalho e do espaço de que dispúnhamos para conclui-lo, encerramos a presente reflexão com o intuito de que ela tenha contribuído com a compreensão do leitor para vislumbrar uma possibilidade (diante das várias existentes) do processo

de instauração de sentidos na linguagem, principalmente em perspectiva discursiva semiolinguística.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos demonstrar alguns dos vários pontos de contribuição aos estudos da linguagem, advindos de duas importantes teorias que tomam o discurso como um dos temas centrais de suas investigações. Desse modo, na primeira parte do trabalho, apresentamos algumas perspectivas desses olhares e explicitamos com quais conceitos iríamos trabalhar para cumprir o objetivo da presente pesquisa: analisar o conflito de vozes discursivas advindo de uma campanha publicitária da marca de carnes *Friboi*, desenvolvida no ano de 2014, pela agência Lew'Lara/TBWA.

Assim, depois da introdução, trouxemos algumas das considerações do Círculo de Bakhtin e do semiolinguista francês Patrick Charaudeau, e destacamos os elementos que compõem a prática linguageira, a qual, segundo o autor francês, deve ser sempre tomada como uma ação *interenunciativa*. Compreender a importância dos gêneros discursivos, a definição de enunciado bakhtiniana bem como vislumbrar os quatro sujeitos da linguagem, conforme descritos segundo Charadeau, foi fundamental para embasar a análise que apresentamos ao *corpus* da pesquisa, já que, sob nossa compreensão, foi a não identificação entre o EUc e o EUe a responsável pelo conflito discursivo de vozes da propaganda de carnes *Friboi* a partir da utilização do cantor Roberto Carlos como garoto-propaganda e a consequente não-identificação do TUd com o TUi, o que prejudicou o anúncio publicitário planejado e causou o rompimento de contrato milionário entre a celebridade e a agência responsável pela campanha. Em síntese, a análise dos objetos selecionados permitiu demonstrar a tensão de vozes existente entre a imagem de um EUc vegetariano e um EUe carnívoro, o que provocou uma reação negativa do TUi, o qual rejeitou o anúncio publicitário. Tal rejeição fez emergir sentidos que atravessam o discurso, criando-se, a partir da cena publicitária, uma imagem não confiável da campanha e consequentemente do produto em foco.

Conforme destacamos neste texto, se tomamos a *linguagem-objeto-não-transparente*, não temos a pretensão de ter esgotado as possíveis interpretações para o fenômeno linguageiro analisado, mas sim desejamos ter deixado uma contribuição para os estudos discursivos da linguagem, sobretudo filiados a maneiras enunciativas de vislumbrar esse objeto.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso (1952). In: _____. **Estética da Criação Verbal** *(*1979*)*. Tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e Discurso**: modos de organização. 2 ed. , 2 reimpressão. Coordenadoras da equipe de Tradução: Angela S. M. Corrêa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Discurso das Mídias**. Tradução de Angela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.
FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.
FIORIN, José Luiz. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs). **Texto ou discurso?** São Paulo, Contexto, 2012. p.145-165.