

Revista (Con)Textos Linguísticos

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística
da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Vitória - ES

Volume 14

|

Número 27

|

Ano 2020

Revista (Con)Textos Linguísticos

Programa de Pós-Graduação em Linguística
Departamento de Línguas e Letras
Centro de Ciências Humanas e Naturais
Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, 514
Goiabeiras – Vitória - ES
CEP: 29075-910
Telefax: (27) 4009-2524
linguistica.ufes.br
periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

Revista (Con)Textos Linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 14, n. 27 (2020)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: PPGEL-UFES, 2007-
Quadrimestral.

ISSN 2317-3475

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:
Saulo de Jesus Peres
CRB6 – Reg. 676/ES

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Paulo Sérgio de Paula Vargas

Vice-Reitor: Roney Pignaton da Silva

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Junior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretora: Edinete Maria Rosa

Vice-Diretora: Leni Ribeiro Leite

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Mário Cláudio Simões

Subchefe: Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Gesieny Laurett Neves Damasceno

Coordenadora-Adjunta: Lilian Coutinho Yacovenco

Conselho Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES), Ana Cláudia Peters Salgado (UFJF), Ana Cristina Carmelino (UNIFESP), Ana Lúcia Tinoco Cabral (Universidade Cruzeiro do Sul), Ana Zandwais (UFRGS), Antônio Simões (Kansas University, EUA), Antônio Suarez Abreu (UNESP), Carla Viana Coscarelli (UFMG), Donesca Cristina Puntel Xhafaj (UFSC), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP), Erasmo D'Almeida Magalhães (USP), Eric Guy Claude Laporte (Université Paris-Est Marne-la-Vallée, França), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University), Gustavo Ximenes Cunha (Universidade Federal de Alfenas), Hylea de Camargo Vale (IBC), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta de Lisboa, Portugal), Ivo Costa Rosário (UFF), Janaína Soares Alves (UNB), Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG), José Magalhães (UFU), Júlio Araújo (UFC), Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN), Jussara Abraçado (UFF), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Lilian Coutinho Yacovenco (UFES), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Luciana Lucente (UFAL), Luciane Corrêa Ferreira (UFMG), Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP), Luiz Francisco Dias (UFMG), Lurdes de Castro Moutinho (Universidade de Aveiro, Portugal), Maria da Conceição Auxiliadora de Paiva (UFRJ), Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR), Marina Célia Mendonça (UNESP), Marina Terkourafi (University of Illinois at Urbana-Champaign, EUA), Micheline Mattedi Tomazi (UFES), Miguel Oliveira Jr. (UFAL), Pablo Arantes (UFSCar), Rebeka Campos-Astorkiza (Ohio State University, EUA), Renata Archanjo (UFRN), Ronice Müller de Quadros (UFSC), Sônia Benites (UEM), Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG).

Comissão Editorial

Pedro Henrique Witsch (Editor-gerente), Flávia Medeiros Álvaro Machado (Editora de Seção), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção), Mayara de Oliveira Nogueira (Editora de Texto).

REVISTA (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS

Vitória - ES

Volume 14 | Número 27 | Ano 2020

Sumário

Apresentação

Comissão Editorial 8

As representações do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) na década de 1930: um estudo sistêmico-funcional

Fernanda Beatriz Caricari de Moraes, Osilene Maria Sá Cruz 12

A variação dos pronomes sujeitos *nós* e *a gente*: a fala cultura de Fortaleza em cena

Hebe Macedo de Carvalho, Maylle Lima Freitas, Larissa de Lima Favacho 30

O universo terminológico do Técnico em Edificações: descrição e análise morfossintática

Theciana Silva Silveira, Pablo Santos, Augusto Araújo 46

Considerações de ordem enunciativa sobre a formação dos códigos de linguagem

Estêvão Freixo, Décio Rochas 62

O signo ideológico em reportagem de festa de aniversário infantil

Cláudia Regina Ponciano Fernandes 78

Ser cigano no século XXI em teses e valores dos “mais velhos” do Rancho do Eládio, em Sousa-PB

Elaine Maria Gomes de Abrantes, Gilton Sampaio de Souza, Sueílton Junior Braz de Lima 95

Das vozes sociais em *Um caso de burro*, de Machado de Assis: polêmica e(m) discurso

Kelli Ribeiro 116

Polidez e estratégias de preservação de face em notas de esclarecimento em vídeo de celebridades

Ananias Agostinho da Silva 135

A intertextualidade como marca dos stickers do *WhatsApp*

Ana Cristina Carmelino, Lídia Kogawa 156

Voz(es) e resistência(s) na canção *Cota não é esmola* à luz da análise crítica do discurso

Felipe de Souza Oliveira, Igor Pires Zem El-Dine, Ivan Vasconcelos Figueiredo 177

Retórica e multimodalidade: a composição visual em foco

Maria Flávia Figueiredo, Giovanni Aurélio de Britto, Valmir Ferreira dos Santos Junior 194

Discurso referido y discriminación lingüística en las narrativas de los migrantes mexicanos retornados José Luis Quintero Carrillo.....	215
A responsabilidade enunciativa em textos de alunos do Ensino Fundamental Alexandro Teixeira Gomes, Raphael Dantas de Oliveira.....	233
O evento comunicativo no texto-comentário de uma instrução ao sócia: a construção de sentido(s) em situação de coanálise da atividade docente Luciana Peixoto Bessa, Débora Leite de Oliveira, Maria Helenice Araújo Costa.....	249
Estratégia de captação patêmica: o caso Ágatha Amanda Heiderich Marchon, Cláudia Maria Sousa Antunes.....	266
As operações linguístico-discursivas na reescrita do gênero conto de mistério de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental Luan Tarlau Balieiro, Cláudia Valéria Doná Hila.....	287
Desafios no processo de letramento de alunos surdos Silvia Andreis-Witkoski.....	307
Práticas e políticas de ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos usuários de Libras Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, Leonardo Lúcio Vieira-Machado.....	320
Ensino e aprendizagem da língua portuguesa na Educação Básica: historicidade e contemporaneidade em chave crítica Maria Amélia Dalvi, Cleonara Maria Schwartz, Mariana Passos Ramalhete.....	340
O gênero de texto relato histórico explicativo em livro didático de História: organização e relação de eventos sobre a ditadura civil-militar no Brasil Sabrine Weber, Cristiane Fuzer.....	360
Revisão textual e produção de dissertação de mestrado: uma reflexão sobre o risco de plágio Márcia Helena de Melo Pereira, Patrícia Lemos.....	379
Português do Brasil para hispânicos: percurso de ensino e relato de experiência Flavio Biasutti Valadares.....	398
La traducción pedagógica en la enseñanza de E/LE: una propuesta didáctica Valdecy Oliveira Pontes, Livya Lea Oliveira Pereira, Glauber Lima Moreira, Dayane Monica Cordeiro.....	414

Crenças e atitudes linguísticas da comunidade de fala piranhense à luz da sociolinguística variacionista

Willian Ferreira Furtado de Lacerda, Daiane Aparecida Cavalcante, Rubens Marques de Lucena

.....439

Perfilamento de práticas de leitura e escrita antes e após o ingresso na universidade: o que revelam os estudantes de Letras?

Nedja Lima de Lucena

.....458

Letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Sammya Araújo, Cleudene Aragão

.....476

Um estudo da representatividade das crônicas selecionadas pela Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*

Tatiana Simões e Luna

.....495

Propuestas de actividades y procedimientos metodológicos practicados en la enseñanza de la escritura en ELE en la EaD

Tatiana Lourenço de Carvalho

.....516

Apresentação

A *Revista (Con)Textos Linguísticos* inaugura o ano de 2020 com a publicação do seu volume 14, número 27. Há 13 anos, este periódico, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, promove a interlocução entre pesquisadores e fomenta a pesquisa linguística no Espírito Santo. A primeira edição deste ano, com temática livre, é composta por 28 artigos produzidos por autores de instituições de diferentes regiões do país e de instituições internacionais.

Em “As representações do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) na década de 1930: um estudo sistêmico-funcional”, Fernanda Beatriz Caricari de Moraes (INES) e Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz (INES) apresentam uma análise de cartas de familiares de surdos sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional. Em “A variação dos pronomes *nós* e *a gente*: a fala culta de Fortaleza em cena”, Hebe Marcedo de Carvalho (UFC), Maylle Lima Freitas (UFC) e Larissa de Lima Favacho (UFC) descrevem a alternância *nós* e *a gente* e a concordância verbal com esses pronomes de 1ª pessoa do plural na função de sujeito explícito. Em “O universo terminológico do Técnico em Edificações: descrição e análise morfossintática”, Theciana Silva Silveira (UFSC), Pablo Lorrán Pereira Santos (IFMA) e Augusto Ângelo Nascimento Araújo (IFMA) descrevem e analisam aspectos morfossintáticos dos termos do universo do curso Técnico em Edificações.

Em “Considerações de ordem enunciativa sobre a formação dos códigos languageiros”, Estêvão de Carvalho Freixo (UERJ) e Décio Rocha (UERJ) demonstram possibilidades de contribuição da atividade enunciativa na formação de códigos languageiros a partir da seleção de alguns planos enunciativos. Em “O signo ideológico em reportagem de festa de aniversário infantil”, Cláudia Regina Ponciano Fernandes (IFPB), Pedro Farias Francelino (UFPB) e Danielle Barbosa Lins de Almeida (UFPB) discutem a relevância da análise de elementos verbo-visuais como elementos indissolúveis e constituintes de sentido. Em “Ser cigano no século XXI em teses e valores dos ‘mais’ velhos do Rancho do Eládio, em Sousa-PB”, Gilton Sampaio de Souza (UERN), Elaine Maria Gomes de Abrantes (UERN) e Sueílton Junior Braz de Lima (UERN) desenvolvem uma análise argumentativa de discursos de membros de uma comunidade cigana da etnia *Calon*, no município de Sousa, na Paraíba.

Em “Das vozes sociais em *Um caso de burro*, de Machado de Assis: polêmica e(m) discurso”, Kelli da Rosa Ribeiro (FURG) analisa a polêmica de vozes que se constitui na crônica *Um caso de burro*, de Machado de Assis. Em “Polidez e estratégias de preservação de face em notas de esclarecimento em vídeo de celebridades”, Ananias Agostinho da Silva

(UFERSA) analisa o funcionamento da polidez e de estratégias de preservação de faces em duas notas de esclarecimento produzidas em vídeos por celebridades brasileiras. Em “A intertextualidade como marca dos *stickers* do WhatsApp”, Ana Cristina Carmelino (UNIFESP) e Lídia Kogawa (UNIFESP) caracterizam a postagem de *stickers* em trocas de mensagens via WhatsApp e mostram a necessidade de observar o diálogo entre os diferentes textos que eles mobilizam para estabelecer a produção do sentido.

Em “Voz(es) e resistência(s) na canção ‘Cota não é esmola’ à luz da análise crítica do discurso”, Felipe de Souza Oliveira (UFSJ), Igor Pires Zem El-Dine (UFSJ) e Ivan Vasconcelos Figueiredo (UFSJ) analisam práticas sociais que reverberam e naturalizam a discriminação racial e o racismo por meio da letra de uma música brasileira intitulada “Cota não é esmola”. Em “Retórica e multimodalidade: a composição visual em foco”, Maria Flávia Figueiredo (UNIFRAN), Giovanni Aurélio de Brito (UNIFRAN) e Valmir Ferreira dos Santos Junior (UNIFRAN) apresentam uma análise retórico-multimodal de um vídeo publicitário alemão, a partir da correlação entre a Retórica aristotélica e o Design, e discutem a forma como os elementos da composição visual podem influenciar no processo argumentativo. Em “Discurso referido y discriminación lingüística en las narrativas de los migrantes mexicanos retornados”, José Luis Quintero Carrillo (UAN, México) analisa diferentes recursos linguísticos utilizados pelos migrantes mexicanos retornados para relacionar os eventos de suas narrativas.

Em “A responsabilidade enunciativa em textos de alunos do Ensino Fundamental”, Alexandro Teixeira Gomes (UFRN) e Raphael Dantas de Oliveira (UFRN) investigam o fenômeno da responsabilidade enunciativa em textos de alunos do Ensino Fundamental. Em “O evento comunicativo no texto-comentário de uma instrução ao sócia: a construção de sentido(s) em situação de (co)análise da atividade docente”, Luciana Peixoto Bessa (UECE), Débora Leite de Oliveira (UECE) e Maria Helenice Araújo Costa (UECE) analisam a construção de sentidos em trechos de um texto verbal redigido por um professor experiente de língua inglesa, durante um processo de (co)análise de sua atividade laboral, por meio do método de instrução ao sócia. Em “Estratégia de captação patêmica: o caso Ágatha”, Amanda Heiderich Marchon (UFF) e Claudia Maria Sousa Antunes (UNIFA), a partir da análise de textos da esfera jornalística, estudam técnicas discursivas que permitem, no dispositivo comunicacional, a adesão do outro a uma determinada posição por meio de índices patêmicos.

Em “As operações linguístico-discursivas na reescrita de textos do gênero conto de mistério de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental”, Luan Tarlau Balieiro (UEM) e Cláudia Valéria Doná Hila (UEM) abordam as operações linguístico-discursivas de acréscimo, substituição, supressão e deslocamento utilizadas em atividades de reescrita de textos

produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Em “Desafios no processo de letramento de alunos surdos”, Silvia Andreis-Witkoski (UTFPR) discute as singularidades linguísticas de surdos e a complexidade dos seus processos diferenciados de letramento. Em “Práticas e políticas de ensino de língua portuguesa como L2 para surdos usuários de Libras”, Luciyenne Matos da Costa Vieira-Machado (UFES) e Leonardo Lúcio Vieira-Machado (UFES) apresentam uma reflexão sobre a produção de sentidos na leitura empreendida por surdos a partir de textos em língua portuguesa.

Em “Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica: historicidade e contemporaneidade em chave crítica”, Cleonara Maria Schwartz (UFES), Maria Amélia Dalvi (UFES) e Mariana Passos Ramalhete (IFES) retomam estudos sobre a constituição histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa na educação brasileira. Em “O gênero de texto relato histórico explicativo em livro didático de História: organização e relação de eventos sobre a ditadura civil-militar no Brasil”, Sabrine Weber (UFSC/IFSC) e Cristiane Fuzer (UFESM) analisam particularidades da linguagem usada para explicar eventos históricos no contexto escolar a partir do discurso da História em livros didáticos. Em “Revisão textual e produção de dissertação de mestrado: uma reflexão sobre o risco de plágio”, Márcia Helena de Melo Pereira (UESB) e Patrícia Souza Lemos (UESB) apresentam uma discussão sobre a revisão de textos quanto à questão do plágio e os critérios para a realização desse tipo de atividade.

Em “Português do Brasil para hispânicos: percurso de ensino e relato de experiência”, Flavio Biasutti Valadares (IFSP) apresenta a abordagem metodológica de atividades orais com foco na interação, realizadas no trabalho com hispânicos em uma turma de ensino de Português do Brasil. Em “La traducción pedagógica en la enseñanza de E/LÉ: una propuesta didáctica”, Valdecy Oliveira Pontes (UFC), Livya Lea Oliveira Pereira (IFCE/UFSC), Glauber Lima Moreira (UFPI) e Dayane Monica Cordeiro (UFPE) expõem os resultados da aplicação de sequência didática a partir da tradução funcionalista para ensino e aprendizagem de variação linguística no uso dos pronomes de tratamento da segunda pessoa do singular em espanhol. Em “Crenças e atitudes linguísticas da comunidade de fala piranhense à luz da Sociolinguística Variacionista”, Willian Ferreira Furtado de Lacerda (UFPB), Daiane Aparecida Cavalcante (PMSJP/UFPB) e Rubens Marques de Lucena (UFPB) descrevem e analisam crenças e atitudes linguísticas da comunidade de fala da zona urbana da cidade de São José de Piranhas, na Paraíba.

Em “Perfilamento de práticas de leitura e escrita antes e após o ingresso na universidade: o que revelam os estudantes de Letras?”, Nedja Lima de Lucena (UFRN) analisa e discute os resultados parciais de um estudo sobre práticas de leitura e escrita de estudantes do Ensino

Superior. Em “Letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, Sammya Santos Araújo (FLUP/COPEM-SEDUC) e Cleudene de Oliveira Aragão (UECE) discutem a promoção do letramento literário por meio da literatura infantil no contexto de sala de aula do Ensino Fundamental da rede pública do estado do Ceará. Em “Um estudo da representatividade das crônicas selecionadas pela Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*”, Tatiana Simões e Luna (UFRPE) investiga a antologia de textos selecionados pela Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* para ensinar o gênero crônica. Em “Propuestas de actividades y procedimientos metodológicos practicados en la enseñanza de la escritura en ELE en la EaD”, Tatiana Lourenço de Carvalho (UERN) apresenta uma investigação de propostas de atividades de ensino da escrita em espanhol como língua estrangeira na Educação a Distância.

Agradecemos aos autores e aos avaliadores que contribuíram para a realização desta edição e desejamos que a leitura dos artigos aqui publicados permita ampliar as discussões desenvolvidas no âmbito dos Estudos Linguísticos, bem como proporcionar a reflexão sobre as línguas em seus diversos aspectos.

A Comissão Editorial

As representações do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) na década de 1930: um estudo sistêmico-funcional

The representations of the National Institute for the Deaf Education (INES) in the 1930s: a systemic-functional study

Fernanda Beatriz Caricari de Moraes¹
Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz²

Resumo: Este artigo apresenta a análise de cartas de familiares de surdos sob a perspectiva Sistêmico-Funcional de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004, 2014), por meio da metafunção ideacional, com o objetivo de refletir sobre a importância do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES presente nos discursos desses documentos e compreender a representação dessa instituição para essas famílias. Foram analisadas oito cartas escritas na década de 1930, direcionadas ao INES, com solicitação de matrícula ou de permanência de seus familiares no Instituto. A análise das cartas mostrou a representatividade do Instituto naquela época e que pode ser expandida até os dias atuais, na medida em que é considerado uma referência na educação de surdos e uma instituição assistencialista e acolhedora.

Palavras-chave: INES. Representação do INES. Cartas de pais de surdos. Linguística Sistêmico-Funcional.

Abstract: This article presents the analysis of letters written by family members of the deaf under the Systemic-Functional perspective of Halliday (1994) and Halliday and Matthiessen (2004, 2014), through the ideational meta-function. The objective is to reflect on the importance of the National Institute of Deaf Education – INES in those documents and understand the representativeness of INES. Eight letters written in the 1930s were analyzed, addressed to the Institute with a request for enrollment or permanence of their relatives at the Institution. The analysis of the letters showed the representativeness of INES at the time and which can be expanded to the present day, as it is considered a reference in the education of the deaf and a caring and welcoming institution.

Keywords: INES. INES Representation. Letters of deaf parents. Systemic-Functional Linguistics.

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos, Departamento de Ensino Superior, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: caricari@terra.com.br.

² Instituto Nacional de Educação de Surdos, Departamento de Ensino Superior, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: osilenesacruz@gmail.com.

Introdução

Em 2019, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES completou 162 anos de existência, reforçando sua importância no Brasil como a primeira e única instituição de ensino federal instituída para fomentar estudos sobre surdez e implementar políticas de acesso e permanência de aprendizes surdos nesse contexto educacional e em outras instituições de ensino. Além disso, o Brasil vivencia um cenário em que se percebe maior visibilidade de políticas públicas voltadas para a educação de surdos, para a difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e para a acessibilidade desses sujeitos em ambientes educacionais, profissionais, culturais e artísticos.

Documentos legais demarcam conquistas da comunidade de surdos, como a Lei 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão dessa comunidade e como uma língua visual-espacial, com estrutura gramatical própria. Apesar dessa importância reconhecida em lei, está expresso que a Libras, considerada a primeira língua (L1) dos sujeitos surdos, não substituirá a modalidade escrita da Língua Portuguesa, que tem status de segunda língua desses sujeitos (BRASIL, 2002). Soma-se à Lei 10.436/2002 o Decreto 5.626/2005 no rol de conquistas, pois regulamenta a referida Lei e estabelece uma série de ações que promovem a garantia de direitos de surdos, com relação à formação acadêmica, ao acesso ao ensino na perspectiva bilíngue (Libras como L1 e Língua Portuguesa escrita como segunda língua L2), ao uso da Libras como língua de instrução e do ensino em uma perspectiva funcional, instrumental e dialógico (BRASIL, 2005).

O Decreto, com mais de uma década de existência, destaca a importância da formação profissional de agentes envolvidos na educação de surdos: professores bilíngues, gestores, intérpretes, mediadores, entre outros responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem desses alunos. É importante reconhecer o papel do professor surdo, como referência e modelo para seus aprendizes, e investir em sua formação inicial e continuada, agregando outras potencialidades e áreas de conhecimento além da Libras, tendo em vista que o uso língua de sinais por si só não basta, é preciso ter esse domínio linguístico articulado à formação adequada para o desenvolvimento de um trabalho que contemple as necessidades dos aprendizes surdos.

A história do INES tem início no século XIX por um professor surdo francês, chamado Huet, fato de grande importância histórica e cultural. Este artigo tem como objetivo principal apresentar a análise de seis cartas de familiares de surdos, enviadas ao INES ao longo da década de 1930, nas quais os responsáveis solicitavam a permanência ou o acesso de familiar surdo no INES.

Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, tornando-se referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos³. (INES)

Nos dias atuais, a instituição conta em seu corpo gestor com vários professores surdos, nos diversos departamentos de ensino e de extensão, reforçando o que está estabelecido em documentos legais sobre a importância do sujeito surdo como sujeito educador e formador e como referência para seus pares linguísticos – aprendizes surdos. Além disso, em 2019, o Instituto passou a ser dirigido por um professor surdo, sendo o segundo surdo a ocupar o cargo de direção geral em sua história.

Nesse sentido, com base no suporte teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014), será possível comprovar a importância dessa instituição evidenciada nos discursos presentes nesses documentos e compreender a representação do INES como instituição de referência para essas famílias.

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), conforme proposta de Halliday, propõe que os estudos da linguagem sejam vistos como um evento interativo, um processo, uma troca social de significados, em contextos de situação e de cultura. Conforme a teoria, a análise do discurso, por meio dos enunciados – contexto de situação – contribui para a compreensão do texto produzido em um momento sociocultural específico – contexto de cultura, visando mostrar como e por que o texto transmite significado da maneira como o faz, uma vez que, para a teoria hallidiana, os discursos não são produzidos por acaso, o enunciador faz escolhas lexicais para satisfazer uma necessidade de comunicação (HALLIDAY, 1994).

Nesse sentido, de acordo com os pressupostos da teoria Sistêmico-Funcional, a realização de um texto acontece por meio das relações semânticas e gramaticais. A gramática é necessária por fornecer uma compreensão clara do sentido e da efetividade de um texto, por isso precisa ter esta orientação semântica e funcional. Halliday (1994) defende que uma análise do discurso não baseada em gramática não é uma análise completa, sendo apenas um comentário sobre o texto.

Esta pesquisa é fruto das reflexões do grupo *O passado tem história: Representações sobre o INES presentes em cartas e documentos oficiais e extraoficiais à luz da Linguística Sistêmico-Funcional*⁴, desenvolvido no Departamento de Ensino Superior do INES e faz parte

³ Informação disponível no site do INES: <http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em 08 out. 2019.

⁴ Grupo cadastrado em dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8763637718063096.

de um grupo de pesquisa mais amplo, o *Sistemas, Ambientes e Linguagens* (SAL), cujo foco é descrever a Língua Portuguesa na perspectiva da Linguística Sistemico-Funcional, contando com pesquisadores de diversas regiões do país, membros da Associação de Linguística Sistemico-Funcional da América Latina (ALSFAL), que mantêm interlocução com pesquisadores dos países das Américas.

Motivadas pelos estudos das autoras (CRUZ, 2018; CRUZ; MORAIS, 2016; 2017) e pelo interesse em pesquisar mais detalhadamente a história do Instituto, a análise das cartas escritas pelos familiares ao diretor da instituição na década de 1930 revela, em princípio, um pedido – de matrícula ou de permanência do familiar, observando como as relações são estabelecidas entre os interlocutores e como ocorre a representação do sujeito surdo e o papel que o Instituto exercia na época.

Conceito de Representação e a metafunção ideacional

Representação, de acordo com Halliday e Matthysen (2004,2014), é a realidade que construímos para nós mesmos, por meio dos significados da linguagem, que são construídos através das escolhas do falante/autor dentre inúmeras possibilidades disponíveis no sistema linguístico. É por meio das escolhas que os indivíduos constroem as representações de si mesmos e do mundo em que vivem.

Halliday (1994) destaca que a linguagem é uma rede de sistemas de significados que possibilita ao falante/escritor uma série de recursos para expressar sentidos, podendo variar de acordo com as situações em que a linguagem é usada. Dessa maneira, a linguagem é funcional e constitui um sistema sociossemiótico, que se manifesta em metafunções distintas: ideacional (experiência), interpessoal (relações sociais) e textual (organização e modo de expressão da informação na oração). Neste artigo, por uma questão de limitação de espaço, será abordada a metafunção ideacional, uma das funções básicas da linguagem, responsável pela construção da experiência humana. No estrato léxico-gramatical, é realizada pelo sistema da transitividade em *processos, participantes e circunstâncias*.

Os processos se realizam por meio de grupos verbais, os participantes por meio dos grupos nominais e as circunstâncias por grupos adverbiais e sintagmas preposicionais. O processo é o núcleo experiencial da oração. A partir dele, o participante é determinado, configurando o significado experiencial da oração. Há seis tipos de processos, apresentados e sintetizados a seguir:

- Processos principais: *materiais, mentais e relacionais*;

- Processos secundários, que trazem traços de dois ou mais desses processos: *comportamentais, verbais e existenciais*.

Os *processos materiais* são relativos a ações do fazer e acontecer, relacionadas ao mundo físico, tendo dois participantes principais: o Ator e a Meta. O Ator é o agente responsável pela ação e a Meta é o que é modificado de alguma forma pela ação. Há ainda outros participantes desse processo: o Beneficiário, que pode ser classificado ainda como Recebedor ou Cliente, pois beneficia-se da ação.

(Eu)	<u>Tendo mandado</u>	<i>todos os papéis</i>	<i>ao ministério da Instrução (...) (Carta 06⁵).</i>
Ator (eu)	Processo material (mandar)	Meta (todos os papéis)	Beneficiário

Os *processos mentais* são relativos ao mundo da consciência humana, tendo como participante o Experienciador, ou seja, aquele que pensa, deseja, percebe, etc. e o Fenômeno, o que é pensado, desejado, etc. Geralmente, os participantes são humanos, porém podem se realizar por uma entidade inanimada, desde que com consciência humana.

(Eu)	Sem outro particular	<u>esperando</u>	vossa contestação, (...) (Carta 05).
Experienciador (eu)	Circunstância	Processo mental (esperar)	Fenômeno (vossa contestação)

Os *processos relacionais* representam a ordem do “ser”. As orações relacionais são usadas para caracterizar e identificar. Há três tipos de processos relacionais: os intensivos, os circunstanciais e os possessivos. Todos são realizados de dois modos: atributivo e identificativo. Os participantes dos processos relacionais atributivos são chamados de Portador e Atributo. O primeiro é o elemento classificado e o segundo é o elemento classificador. Os

⁵ As exemplificações da parte teórica são feitas com o próprio corpus da pesquisa.

processos relacionais identificativos têm como participantes o Identificador (elemento definidor) e o Identificado (elemento alvo da definição).

Por motivos de (eu)	<u>ter adoecido,</u>	<u>adoecido,</u>	na ocasião em que deveria ser enviado á esse (...) (Carta 14).
Portador (eu)	Processo relacional (ter)	Atributo (doente/adoecido)	Circunstância.

Descritos os três processos principais, há três processos considerados de fronteira ou secundários, que se configura com traços semânticos e gramaticais dos processos principais. São eles: *comportamentais*, *verbais* e *existenciais*. Os *processos comportamentais* são definidos como processos tipicamente humanos, sendo comportamentos físicos ou psicológicos, como sonhar, olhar, chorar etc. e têm como participante o Comportante, um ser tipicamente consciente.

[...] (Eu)	<u>subscrevendo-me</u>	com toda estima (Carta 16).
Comportante (eu)	Processo comportamental (subscrever)	Circunstância

Os *processos verbais* são aqueles relacionados ao dizer. Seus participantes são: o Dizente, aquele que diz; Receptor, para quem a mensagem é dirigida; a Verbiagem, o que é dito; e o Alvo, o que se pretende atingir.

[...] venho	<u>Solicitar-</u>	vos	<i>informações do que é necessário fazer [...].</i> (Carta 05).
Dizente (eu)	Processo verbal (solicitar)	Receptor (vos)	Verbiagem

Os *processos existenciais* são os que representam a existência ou o acontecimento de algo, tendo apenas um único participante – o Existente. São processos normalmente

representados pelo verbo haver ou que tem o mesmo sentido. É importante lembrar que o participante desse processo não tem carácter de agente, não promovendo o próprio início ou fim da existência.

(Eu)	(...) rogo á	V.Ex	se	há	Vagas. (Carta04).
Dizente	Processo verbal	Receptor	condicional	Processo existencial (haver)	Existente (vagas)

Um elemento importante que por vezes acompanha os processos é a Circunstância, realizada por um grupo adverbial ou sintagma preposicional, acrescentando à oração significados experienciais relacionados ao tempo, modo, lugar, entre outros, que concedem importância ao enunciado. No exemplo da Carta 16, apresentado anteriormente: [...] (Eu) *subscrevendo-me com toda estima* [...], temos uma circunstância de modo, revelando a forma afetuosa como o autor se refere ao Diretor do INES (com toda estima). Dessa forma, é possível compreender que processos, participantes e circunstâncias são elementos/aspectos do sistema da transitividade que possibilitam ao analista observar o uso da linguagem como representação. É uma materialização linguística das experiências que o indivíduo tem do mundo.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é uma instituição centenária, fundada em 1857, no entanto, a história do Instituto foi idealizada dois anos antes, em 1855, quando o Imperador Dom Pedro II recebeu o professor surdo francês Huet no Brasil para conversarem sobre a possibilidade de implantação de uma escola de/para surdos. Huet elaborou uma carta⁶, na qual apresenta algumas características e condições para a criação do INES (CRUZ *et al.*, 2019).

Em sua trajetória, o Instituto busca desenvolver o ensino com foco na língua de sinais como primeira língua do aprendiz surdo e como língua de instrução, apesar de ter passado por um momento histórico em que a ênfase era voltada para Oralismo, ou seja, uso de metodologias e estratégias de ensino voltadas para desenvolver a fala nos discentes. Vale ressaltar que,

⁶ Esse documento encontra-se arquivado no Arquivo Nacional e está também disponível no Repositório Huet: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/185>. Acesso em 08 out. 2019.

No seu percurso de quase dois séculos, o Instituto respondeu por outras denominações, sendo que a mudança mais significativa deu-se no ano de 1957, que foi a substituição da palavra “Mudo” pela palavra “Educação”. Essa mudança refletia o ideário de modernização da década de 1950, no Brasil, no qual o Instituto, e suas discussões sobre educação de surdos, também estava inscrito⁷. (INES)

Em 2019, o INES passou a ser dirigido por um professor surdo, sendo, então o segundo diretor surdo a assumir a Instituição desde sua fundação. Esse fato tem grande importância no cenário da educação de surdos, reforçando o caráter da instituição como provedora da educação e de assistência aos surdos, o que se pode observar não somente nos dias atuais, mas ao longo de sua história. A análise apresentada neste artigo revela o papel da instituição e sua importância para a comunidade surda.

Atualmente, o INES é constituído por três grandes departamentos⁸:

- Departamento de Educação Básica – DEBASI, que atende alunos e pessoas surdas matriculadas desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse departamento, ocorre acompanhamento educacional e médico, mediante participação de professores surdos, professores ouvintes e bilíngues, mediadores, equipe pedagógica.
- Departamento de Ensino Superior – DESU, que oferece cursos de graduação (modalidade presencial e online) e de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), cursos de extensão e pesquisas. Diferentemente do DEBASI, o DESU atende um público de alunos surdos e ouvintes, em que a presença de profissionais intérpretes assume grande relevância para acessibilidade aos conteúdos das aulas. Soma-se a essas atividades, a realização de eventos importantes: Jornada de Iniciação Científica (JIC), Semana Pedagógica (SEMAP) e Simpósio sobre Ensino de Língua Portuguesa para Surdos (SIELPS).
- Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico – DDHCT, que é responsável pelas políticas de pesquisa e de promoção e divulgação científico-tecnológica do INES. São quatro os periódicos vinculados ao INES/DDHCT: revista Arqueiro, Revista Espaço e Revista Fórum. Esse departamento organiza o Congresso Internacional do INES (COINES) e os Fóruns bilíngues.

A contextualização apresentada sobre o INES objetiva mostrar a importância da instituição desde sua fundação, no século XIX, até os dias atuais, após muitos passos de

⁷ Informação disponível no site do INES: <http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em 08 out. 2019.

⁸ Outras informações sobre o organograma do INES estão disponíveis em: www.ines.gov.br.

desenvolvimento e reconhecimento, que perpassaram pela década de 1930, quando pais e responsáveis de surdos encaminharam várias cartas solicitando a permanência ou uma vaga no INES para seus parentes surdos.

Procedimento de análise do corpus

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa documental (GIL, 2002) e de base linguística, cujo corpus⁹ é constituído por oito cartas elaboradas na década de 1930, sendo sete cartas redigidas no ano de 1931 e uma carta sem ano expresso¹⁰, que foram enviadas ao Diretor do INES por pais/responsáveis/familiares de surdos, tendo como tema principal um pedido: ou de permanência na instituição durante as férias escolares ou de vaga para estudar na referida instituição.

A distinção entre pesquisa bibliográfica e pesquisa documental apresentada por Gil (2002) contempla a proposta das autoras deste artigo. Segundo o pesquisador,

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. [...] enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. [...] Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. (GIL, 2002, p. 46).

Os documentos seguem a estrutura do gênero textual carta: iniciam-se com o nome da cidade de origem e a data, seguidos dos pronomes de tratamento, remetendo-se ao diretor do Instituto (destinatário) e, ao final, há um agradecimento e a assinatura do remetente.

Antes de analisar o corpus articulando com a teoria de base – Linguística Sistêmico-Funcional, o conjunto de cartas foi analisado, de modo a identificar as representações do INES nos enunciados dos autores. Essa etapa possibilitou a organização das ideias e uma hierarquização, conforme nos apresenta Gil (2002):

Após a identificação das ideias mais importantes contidas no texto, passa-se a sua hierarquização, ou seja, a organização das ideias seguindo a ordem de importância. Isso implica distinguir as ideias principais das secundárias e

⁹ Os documentos analisados foram concedidos pela pesquisadora e responsável pelo Acervo Histórico do INES, Doutora Solange Rocha, a quem agradecemos pelos dados para a realização da presente pesquisa.

¹⁰ Embora não tenha o ano definido, a carta foi encontrada nos registros de um livro com documentos da referida década (1930).

estabelecer tantas categorias de ideias quantas forem necessárias para a análise do texto; (GIL, 2002, p. 79)

Esse passo foi muito importante, atrelado à análise léxico-gramatical, proposta por Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004), uma vez que o discurso não está dissociado do contexto de cultura e de situação, levando-nos a acreditar que todos os enunciados têm significados pré-estabelecidos e são decorrentes de escolhas. Então, diante das (re)leituras das cartas, foram criadas categorias com o intuito de facilitar a análise e sua apresentação para mostrar os significados implícitos e explícitos nos documentos, que reiteram a importância do INES como fomentador de educação e de assistência aos sujeitos surdos.

A categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa. Nem sempre, porém, essas categorias podem ser definidas de imediato. Para se chegar a elas, é preciso ler e reler o material obtido até que se tenha o domínio de seu conteúdo para, em seguida, contrastá-lo com o referencial teórico. Essas leituras sucessivas possibilitam a divisão do material em seus elementos componentes, sem perder de vista sua relação com os demais componentes. (GIL, 2002, p. 134)

Na próxima seção, serão apresentadas as análises e as discussões dos dados com base em categorias e no arcabouço teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional.

Discussão dos dados obtidos

A primeira análise se refere às variáveis de registro – campo, relações e modo, a partir do quadro a seguir.

Quadro 1 - Cartas analisadas

Carta	Ano	Procedência	Variáveis de registro		
			Campo	Relações	Modo
Carta 02	s.d	Rio de Janeiro-RJ	Permanência no INES durante as férias	Pai e Diretor	Manuscrita, texto curto, escrita concisa. Pessoa física

Carta 03	1931	São Paulo - SP	Solicitação de vaga (gratuidade)	Pai e Diretor	Datilografada, pessoa física, longa
Carta 04	1931	Espírito Santo do Pinhal - SP	Solicitação de vaga	Tio e Diretor	Datilografada, pessoa jurídica, longa
Carta 05	1931	Boa Vista de Erechin - RS	Solicitação de informação para filho estudar no INES	Pai e Diretor	Datilografada, pessoa física, curta
Carta 06	1931	Uberlândia - MG	Solicitação de resposta a outra carta – saber se os dois filhos poderiam estudar juntos no INES	Mãe e Diretor	Manuscrita, papel timbrado, pessoa jurídica, linguagem formal, curta
Carta 08	1931	Uberlândia – MG	Solicitação para criança voltar ao INES	Pai e Diretor	Manuscrita, papel timbrado, escrita formal, longa
Carta 14	1931	Sete Lagoas – MG	Solicitação de manutenção de vaga (privada)	Pai e Diretor	Datilografada, papel timbrado, pessoa jurídica, formal, longa
Carta 16	1931	Recife - PE	Permanência no INES durante as férias	Pai e Diretor	Manuscrita, pessoa física, formal, curta

Fonte: Moraes *et al.*, 2019.

Como se pode observar no Quadro 1, com exceção de duas cartas, de procedência da Região Sul e Nordeste, a maioria é oriunda da Região Sudeste, o que nos induz a pensar na

dimensão da credibilidade do Instituto naquela época (década de 30) e seu reconhecimento na região mais desenvolvida do país. O teor dos textos, que está ligado ao campo, em termos sistêmico-funcionais, era praticamente o mesmo: solicitação de vaga no único espaço escolar para surdos da época. Os familiares queriam, em geral, vagas, permanência ou informações sobre acesso, materiais para estudo e matrícula para seus entes queridos surdos.

Duas das solicitações pediam para o familiar permanecer no INES durante as férias: uma foi feita por uma família da própria cidade e a outra por uma família do Recife, que argumentou altos custos para o deslocamento de seu filho.

No que se refere à relação estabelecida entre o escritor e o leitor das cartas, praticamente em todas a relação é de pais (mãe ou pai) escrevendo para o diretor do instituto. É importante destacar que, para a época, era comum a voz autoral ser do pai, chefe da família, apesar de uma voz autoral feminina (mãe) aparecer no corpus analisado em um dos textos, o que pode parecer um diferencial por parte da interlocutora mãe, tendo em vista que as mulheres mantinham a atuação mais voltada para questões domésticas no contexto familiar e assuntos burocráticos, envolvendo assuntos externos e decisões, eram liderados pelos pais (figura masculina). Chama-se a atenção para uma única carta escrita por um tio, outra figura masculina da família, que, na ausência dos pais, toma para si a responsabilidade da educação do sobrinho.

Quanto ao modo, a apresentação e a organização da mensagem, observou-se que metade das cartas são manuscritas e usam a modalidade formal da Língua Portuguesa, remetendo-se ao Diretor utilizando a modalidade formal da língua e bastante respeitosa. Algumas cartas foram escritas por pessoas jurídicas, o que pode indicar posses da família, porém, há outros casos de familiares (pessoa física) que escreviam manualmente ou de forma datilografada. As extensões, como se pode verificar no Quadro 1, variam: há textos curtos e longos, dependendo da argumentação do pedido do familiar.

Após esse levantamento geral, levando em conta as variáveis de registro: as representações dos assuntos tratados (campo), as relações estabelecidas entre o remetente o destinatário da carta (relações) e a forma como se organiza textualmente a mensagem (modo), iniciou-se a segunda etapa da pesquisa, que consistiu na análise dos textos manualmente, separando-se as orações para verificar as instanciações a partir do sistema da transitividade, que mostrou o caráter pessoal das cartas.

Como já informado, as cartas foram escritas em primeira pessoa do singular, dirigidas a um leitor específico (Diretor), com o qual ficou estabelecida uma relação de respeito, como se poderá ver nos exemplos dos referidos documentos. Na época, os pedidos de matrícula eram

feitos por meio de cartas que chegavam de diversas partes do Brasil, criando, logicamente, no autor a expectativa de resposta de seu interlocutor/destinatário.

Questões léxico-gramaticais e as categorias

Nesta pesquisa, o suporte da LSF possibilitou compreender a representação do sujeito surdo e do Instituto, bem como as relações pessoais entre família e Instituto. Halliday (1994) considera que análises discursivas são realizada em dois níveis: o primeiro nível é a compreensão do texto, isto é, a análise linguística permite que se mostre como e por que o texto significa o que significa; o outro nível é uma contribuição à avaliação do texto, pois permite que se diga o motivo pelo qual o texto é ou não um enunciado eficaz para os seus propósitos e requer não somente uma compreensão do texto, mas também de seu contexto (contexto de cultura e contexto de situação) e do relacionamento sistemático entre o contexto e o texto.

As orações das cartas foram analisadas manualmente, focando-se no sistema de transitividade. Os dados estão apresentados e discutidos de acordo com as quatro categorias: caracterização do surdo; busca por vagas e pedidos de matrícula; procedimentos burocráticos para a internação e expectativa de retorno do instituto à família.

Categoria 1: Caracterização do surdo

Nesta categoria, é possível compreender a visão que se tinha do sujeito surdo da época, com julgamentos predominantemente negativos, como sujeitos incapazes ou como se a condição de incapacidade estivesse atrelada à “surdo-mudez”. Vale ressaltar que essa condição não condiz com a verdade absoluta, ou seja, nem todos os sujeitos surdos são mudos por natureza.

1. “Si é possível que v. s. aceite internar, gratuitamente, um meu filho, surdo e mudo” (Carta2)
2. “O menino é forte, activo, sendo orphão de mãe, sabe ler e escrever alguma cousa” (Carta2)
3. “tenho um sobrinho surdo-mudo e seu pai querendo dar-lhe uma educação...” [...] meu sobrinho, como o sr. Mais tarde verá, não está completamente atrasado...” (carta 3)
4. “tenho um filho surdo-mudo, de 18 e 19 anos, e desejando-o internar nesse instituto”. (carta 4)
5. “tendo mandado todos os papéis, ao ministério da instrucção, referente ao meu segundo filhinho mudo e surdo...” (carta 5)
6. “...quero levar o meu menino mudo e surdo que já esteve aqui e não voltou...” (carta 6).

Os exemplos apresentados mostram as características que identificam os participantes (surdo-mudo), denotadas, principalmente, pelo processo relacional **ser** (é forte, é órfão de mãe, sobrinho surdo-mudo, não está completamente atrasado) e do processo mental **saber** (sabe ler e escrever alguma coisa). Os exemplos mostram também identificação do participante surdo, mesmo sem um verbo relacional explícito (um meu filho, surdo e mudo; um sobrinho surdo-mudo; um filho surdo-mudo, de 18 e 19 anos, segundo filhinho mudo e surdo; meu menino mudo e surdo).

Vale ressaltar que os atributos ou julgamentos positivos ocorrem de forma muito discreta nos excertos, sendo sobrepostos pelas implicações da surdez, que era totalmente associada a uma característica mal entendida, pois os surdos, em sua maioria, não são mudos.

Categoria 2: Solicitação de vaga e matrícula

Esta categoria está mais relacionada ao propósito comunicativo da carta e seu assunto (variável campo): solicitação de vaga para o aluno surdo estudar no INES ou para sua permanência nessa instituição. Os processos verbais foram os mais utilizados.

7. “... rogo a V.S de informar-me se meu filho (...) pode aí permanecer durante ditas férias. Devido a grande distancia, as grandes despesas e é dificuldade talvez em não êle depois mais voltar.(Carta 2).
8. “... Peço este grande favor de v.s. porque não quero ver meu filho completamente inútil” (carta 2).
9. “o fim capital desta, é unicamente para solicitar de v.s. em nome da caridade, Si é possível que v. s. aceite internar, gratuitamente, um meu filho, surdo e mudo” (Carta3).
10. “... Rogo a v.s. se dignar a me informar se há vagas, se é possível a sua entrada, quando começam as aulas, qual o preço e quais os utensílios precisos”. (carta 4).
11. Peço ainda, informar-me, quando deverei levar o meu filho, si na actualidade, ou se depois das férias. (Carta14).
12. Diante disto peço a V.S. para consentir que m/filho aguarde neste estabelecimento à minha proxima visita (Carta16).

Como apresentado anteriormente, as orações verbais são aquelas do *dizer*, possuem características de fala e são divididas em dois tipos: as de atividade e as de semiose. Há um predomínio das do segundo tipo, com os processos *rogar*, *solicitar*, *informar* e *pedir*, que são do tipo de comando, esperando uma ação de retorno do leitor/destinatário da carta, que também

retornará sobre os preços, utensílios e o atendimento com relação à vaga ou à matrícula. O processo *rogar* se destaca pela carga semântica que possui, indicando um pedido com insistência e humildade, mostrando como o familiar se coloca na relação com o responsável pelo INES.

No exemplo 08 (carta 2), há uma oração mental, com o processo *ver*, do tipo perceptiva que traz em si uma avaliação negativa das possibilidades do sujeito surdo naquela época, com o fenômeno “*completamente inútil*”. É possível compreender que, para o familiar, a única possibilidade de o filho não ser inútil seria estudando no Instituto.

Vale ressaltar a responsabilidade e o papel que o INES já assumia em épocas passadas, pois a maioria dos pedidos denota como motivo principal a carência financeira dos responsáveis para manter o surdo em casa ou arcar com suas despesas no traslado durante as férias. Dessa forma, é possível perceber a importância do trabalho da instituição na década de 1930, fornecendo possibilidade de ensino e atividades profissionalizantes, como corte e costura para as meninas e mercearia para os meninos.

Categoria 3: Procedimentos burocráticos para internação

Parte dos textos das cartas se refere aos procedimentos burocráticos, geralmente desconhecidos pelas famílias e, também, aos problemas durante a comunicação (carta não respondida, encaminhamento de documentos, entre outros):

1. “... Junto seguem 2 atestados, sendo um do médico e outro de nascimento...” (carta 2).
2. “... Venho solicitar-vos informações do que é necessário fazer e apresentar para a sua admissão”. (carta 4).
3. “... Venho pedir a v.s. o favor de informar-me se o ministério já encaminhou os referidos papéis para essa casa e qual a solução?” (carta 5).
4. “... Levarei documentos acusando motivos justo queira v. s. receber esta pela volta do correio me responder...” (carta 6).
5. “Há tempos respondi a carta de 16 de abril passado, da secretaria desse instituto e como até a presente não tive a informação que pedi, volto novamente a presença de v.s. sobre o assumpto”. (carta 7)

Os processos verbais e materiais são predominantes. Assim como na categoria anterior, há um predomínio de processos verbais de semiose, como: *responder*, *pedir*, *informar* e *solicitar*, representando pedidos para a Instituição. A ocorrência 14 pode indicar a visão da surdez como

patologia, ao se referir a atestado médico, mostrando o que Skliar (2013) discute sobre concepção médica da surdez, comum naquela época.

Categoria 4: Expectativa de retorno do instituto à família

Nessa categoria, há a representação do retorno esperado pela família. Seria interessante buscar, no acervo histórico do instituto, se há algum registro de retorno a essas famílias. Nota-se o uso do processo mental *esperar* (em 6, 7 e 9), a circunstância *na expectativa da benevolente resposta* que representa a expectativa da família em conseguir os estudos do filho.

6. “espero uma urgentíssima resposta, com toda
7. a consideração subscrevo-me”. (carta 3).
8. “se outro particular, esperando vossa contestação, subscrevo-me, respeitosamente”. (carta 4).
9. “Na expectativa da benevolente resposta, peço mais os bons officios de v.s. para o meu feliz êxito”. (carta 5).
10. “sem mais esperando ser atendido em estima e consideração e apreço”. (Carta 6).

As circunstâncias nessa categoria representam o respeito que as famílias tinham pelo Instituto, como se pode ver em: *com toda a consideração, respeitosamente, em estima e consideração e apreço*. Elas possuem um papel muito importante na construção da mensagem das cartas, pois são capazes de expressar muito respeito e admiração pelo INES.

Em trabalhos anteriores (MORAIS, 2008, 2016; CRUZ, 2018), notou-se que as circunstâncias são de fundamental importância nos textos, havendo muitos casos em que são elas as responsáveis pela construção da representação, tendo um papel mais importante que a escolha do processo, pois adicionam significados à oração pela descrição da relação ou do contexto em que o processo se realiza. No que diz respeito ao significado, as circunstâncias estão ligadas ao tempo, ao espaço, à causa ou ao modo, como é o caso dos exemplos desta categoria.

Considerações finais

Neste artigo, o propósito é mostrar instancicações discursivas em cartas enviadas ao INES reveladoras da representatividade da instituição para a comunidade de surdos, composta pelos próprios sujeitos e por seus interlocutores. Com relação à representação do INES, os dados mostram que a instituição continua sendo uma referência na temática da educação de

surdos e em pesquisas sobre surdez, entretanto, no que se refere à representação do sujeito surdo, os enunciados das cartas evidenciam julgamentos predominantemente negativos, revelando-os como sujeitos incapazes e dependente de assistencialismo, além da concepção da surdo-mudez, como sendo uma condição biológica única e inseparável nesses sujeitos, o que não condiz com a verdade, pois os surdos têm total capacidade de se relacionarem e de desenvolverem seu potencial cognitivo e acadêmico.

Vale ressaltar as contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional, que ofereceu subsídios teórico-metodológicos para a análise léxico-gramatical dos enunciados, revelando a presença de categorias discursivas. Por uma questão de foco e de limitação de espaço, o artigo se restringe à apresentação e discussão do sistema de transitividade da metafunção ideacional, podendo ser expandida, em outra análise, para as metafunções interpessoal e textual.

Referências

- CRUZ, O. M. de S. S.; MORAIS, F. B. C. Elaboração de Material Didático de Língua Portuguesa como L2 para Alunos Surdos do Curso de Pedagogia: Desafios e Possibilidades. **VI Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas**. Abril 2017 v. 2 n. 2. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east-1.amazonaws.com/educationproceedings/clafpl2016/008.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- CRUZ, O. M. S. S. Avaliação e Avaliatividade em discursos de alunos surdos à luz da LSF. **DELTA**, São Paulo, n. 34.1, p 205-234, 2018.
- CRUZ, O. M. S. S.; MENDONÇA, A.; DIAS, M.; MARTINS, M.; O passado tem história: análise sistêmico-funcional da carta de Huet para a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Interletras**, v. 08, n. 29, 2019.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 2014.
- MORAIS, F. B. C. **A representação das mulheres na política brasileira: um estudo sob a perspectiva Sistêmico-Funcional**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MORAIS, F. B. C. Variação de usos do clítico ‘se’ na comunidade acadêmica: um estudo descritivo com base na Linguística Sistêmico-Funcional. **Cadernos de Linguagem & Sociedade**, v. 22, 2016.

MORAIS, F. B. C.; CRUZ, O. M. de S. S. A história em quadrinhos na aula de língua portuguesa como Segunda Língua (L2): relato de uma experiência com alunos surdos. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 11, n. 1, 2017.

ROCHA, S. **A história da Educação de Surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, 2014.

SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

Sobre as autoras

Fernanda Beatriz Caricari de Moraes ([Orcid iD](#))

Doutora e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com estágio doutoral na Universidade de Lisboa (U. Lisboa); graduada em Letras - Inglês/Português pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). É professora do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz ([Orcid iD](#))

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); graduada em Letras - Português/Inglês pela Associação Educacional Dom Bosco e especialista em Atualização Pedagógica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Recebido em março de 2020.

Aprovado em junho de 2020.

A variação dos pronomes sujeitos *nós* e *a gente*: a fala culta de Fortaleza em cena

The variation of the subject pronouns *nós* and *a gente* on Fortaleza's standard speech

Hebe Macedo de Carvalho¹
Maylle Lima Freitas²
Larissa de Lima Favacho³

Resumo: Este trabalho objetiva descrever dois processos correlacionados: a alternância *nós* e *a gente* e a concordância verbal com esses pronomes de 1ª pessoa do plural, na função de sujeito explícito, tendo como base de dados o projeto Porcufort. Para tanto, entre os grupos de fatores linguísticos, replicamos o estudo de Scherre, Yacovenco e Naro (2018), com enfoque na influência da variável linguística *tempo e tipo de paradigma verbal no modo indicativo*. Apresentamos também resultados dos grupos de fatores *referência genérica/específica dos pronomes e faixa etária*, selecionados como significativos pelo *Goldvarb X*. O estudo baseia-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]). Os resultados, em um recorte binário, indicam a ampla entrada do *a gente* sem *-mos* (60,7%), concordância singular, em competição com o pronome *nós* com *-mos* (39,3%), concordância plural, bem como demonstram que a forma *a gente* é favorecida em contextos de tempo presente com forma igual ao pretérito perfeito (*a gente fala/nós falamos*), evitando a ambiguidade potencial desses tempos verbais quando concorda com pronome de primeira pessoa do plural, tendência atestada no estudo de base. A forma *a gente* é favorecida em referências genéricas e por falantes mais jovens da amostra.

Palavras-chave: Alternância *nós* e *a gente*. Concordância Verbal de 1ª pessoa do plural. Fala culta de Fortaleza. Sociolinguística Variacionista.

Abstract: This article aims to describe two correlated processes: the alternation of *nós* and *a gente* and the 1st person plural subject-verb agreement related to these pronouns functioning as explicit subject, based on the data from the project Porcufort. For this purpose, amongst the groups of linguistic factors, the study of Scherre, Yacovenco and Naro (2018) is replicated, focusing on the influence of the variable *tense and type of verbal paradigm in the indicative mood*. Moreover, the results of the groups selected by *Goldvarb X generic/specific reference of pronouns and age* are presented. This study is supported on the theoretical and methodological assumptions proposed by the Variationist Sociolinguistics (LABOV, 2008 [1972]). The results indicate a wide entrance of the form *a gente* without *-mos* (60,7%), competing with the pronoun *nós* with *-mos* (39,3%). Besides, it can be perceived that the form *a gente* is preferred in contexts in which the present and the preterit assume the same form (*a gente fala* 'we speak' / *nós falamos* 'we speak or we spoke'), avoiding the potential ambiguity between them, tendency attested by the primary research. The form *a gente* is preferred in generic references by the youngest speakers in the sample.

Keywords: *Nós* and *a gente* alternation. Subject-verb agreement. Fortaleza's speech. Variationist sociolinguistics.

¹ Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: macedohebe@hotmail.com.

² Universidade Federal do Ceará, PIBIC/FUNCAP, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: mayllemafreitas@gmail.com.

³ Universidade Federal do Ceará, PIBIC/IC-Voluntária, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: larisfavacho@gmail.com.

Introdução

Este estudo versa sobre a expressão de primeira pessoa do plural, com enfoque na alternância *nós* e *a gente* e concordância verbal, fenômeno variável amplamente estudado no Português Brasileiro (ARAÚJO, 2016; COELHO, 2006; FOEGER, 2014; LOPES, 2003, 2007; MATTOS, 2013; MENDONÇA, 2010; MONTEIRO, 1994; OMENA, 1996; RUBIO, 2012; SEARA, 2000; VIANNA; LOPES, 2015, para citar apenas alguns desses trabalhos). Este estudo contempla falantes graduados da base de dados do projeto Português Oral Culto de Fortaleza - Porcufort, sediado na UECE (cf. ARAÚJO; VIANA; PEREIRA, 2018, p. 8), que tem como objetivo mais geral documentar "dados da variedade urbana culta falada pelos fortalezenses". Registra-se aqui que o termo *culto* adotado por esse projeto se refere "à variedade de uso corrente entre falantes com escolaridade superior completa em situações monitoradas" (FARACO, 2008, p. 47), inspirado na classificação do Projeto Norma Urbana Linguística Culta - NURC⁴, tendo em vista que levou em conta, para a formação do *corpus*, falantes com formação universitária.

Para efeito de análise de dados, consideramos a concordância verbal padrão (*a gente fala/nós falamos*) e a não padrão do verbo (*a gente falamos/nós fala*). Além disso, os grupos de fatores linguísticos selecionados significativamente foram *tempo e tipo de paradigma verbal no modo indicativo, referência genérica/específica do pronome*.

Em relação aos fatores extralinguísticos, foram controladas as variáveis *sexo, faixa etária e tipo de registro*. O tipo de registro D2 é constituído pelo diálogo de dois informantes que se conhecem previamente e possuem relações pessoais, sejam familiares, de trabalho ou de amizade; e o tipo de registro DID (diálogo entre documentador e informante), em que o documentador, em formato de entrevista, faz perguntas para incentivar o maior tempo de fala do informante. Desse conjunto de grupos de fatores sociais, apenas a faixa etária foi selecionada pelo *GoldVarb X* (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) como significativa.

Este artigo está estruturado nas seguintes seções: no tópico 2 apresentamos as variáveis linguísticas, com enfoque nos trabalhos de base deste estudo, em que replicamos essas variáveis; na seção seguinte detalhamos a metodologia; logo após, apresentamos a análise linguística com os resultados da pesquisa; por fim, tecemos, nas considerações finais, os "achados" do estudo.

⁴ O Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC) teve seu início em 1969, teve como objetivo inicial documentar e estudar a norma falada culta de cinco capitais brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre.

As variáveis linguísticas *tempo verbal e tipo de paradigma verbal no modo indicativo e nível de referencialidade do pronome*

Estudos sociolinguísticos pressupõem o sistema heterogêneo, variável, sujeito a modificações ao longo do tempo, estando a mudança linguística sujeita a diversas influências que podem ser externas ou internas à língua (LABOV, 2008 [1972]). A Sociolinguística de base laboviana procura descrever, analisar e mensurar fenômenos linguísticos a partir de dados de fala ou de escrita. Um dos desafios da pesquisa sociolinguística é descrever essa dinâmica da língua olhando de um lado para a organização das formas linguísticas e, de outro, para a sua significância social (GUY; ZILLES, 2007, p. 19). Sendo uma abordagem teórica que busca evidências em dados empíricos, a questão da replicabilidade constitui um dos seus princípios centrais, ou seja, reproduzir estudos originais, testar grupos de fatores já adotados em outros estudos e usar métodos similares têm fornecido uma base sólida para a teorização científica da Sociolinguística. Espera-se que a replicabilidade de estudos usando dados e métodos semelhantes produzam os mesmos resultados do estudo fonte, dando confiabilidade aos resultados e às pesquisas desenvolvidas nesta área.

Uma das hipóteses preliminares deste estudo foi inspirada na pesquisa de Scherre, Yacovenco e Naro (2018), cuja análise contempla variedades de fala da Baixada Cuiabana, situada no estado do Mato Grosso (região Centro-Oeste) e de Vitória, estado do Espírito Santo (região Sudeste), a partir de *corpora* com falantes sem escolarização e falantes estratificados em quatro níveis de escolarização (1-4 anos; 5-8 anos; 9-11 anos; e mais de 11 anos). A intenção básica é replicar o grupo de fatores *tempo e tipo de paradigma verbal no modo indicativo*, desenvolvido no estudo de base supracitado, em dados de falantes cultos de Fortaleza (região Nordeste) e verificar se o pretérito perfeito favorece a tendência de *nós* com *-mos*, e se o presente favorece a desinência zero, seja *a gente* (a gente fala), seja *nós* (nós fala), no sentido de desfazer a ambiguidade entre as formas do presente (*nós comemos macarrão - hoje*) e do pretérito (*nós comemos macarrão - ontem*), ambiguidade desfeita normalmente pelo contexto ou pelo uso de marcadores temporais.

A variável linguística *tempo e tipo de paradigma verbal no modo indicativo* proposta por Scherre, Yacovenco e Naro (2018) foi inspirada inicialmente no estudo de Naro, Görski e Fernandes (1999) e tem como foco analisar a saliência fônica e tempo verbal em dados de fala com expressão de primeira pessoa do plural - *nós* vs. *a gente*. Para efeito de análise de dados, os autores controlaram estruturas de “*nós* com o morfema plural *-mos* (*nós moramos/nós morávamos*), concordância plural; *nós* sem o morfema de plural *-mos* (*nós mora/nós morou/nós morava*), não concordância; *a gente* sem o morfema de plural *-mos* (*a gente mora/a gente*

morou/a gente morava), concordância singular” (cf. SCHERRE; YACOVENCO; NARO, 2018, p. 13).

A variável, nos moldes aqui apresentada teve como norte, dizem os autores: a) a conclusão de Naro, Görski e Fernandes (1999, p. 210) de que “é possível prever um período futuro em que *-mos* pode ser categoricamente pretérito e zero categoricamente não pretérito na primeira pessoa do plural”; b) estudos prévios (FOEGER, 2014; LOPES, 2003; MENDONÇA, 2010; OMENA, 1996; PRANDI, 2005; SEARA, 2000; RUBIO, 2012; VIANNA; LOPES, 2015) que têm demonstrado uma tendência de o pretérito perfeito favorecer *nós* associado ao alto grau de saliência fônica na oposição singular/plural; c) a conclusão de Foeger (2014), ao demonstrar que, na análise de *nós* com *-mos* vs. *nós* sem *-mos*, em uma amostra da fala da área rural de Santa Leopoldina – Espírito Santo:

[...] o pretérito perfeito favorece quase categoricamente o uso de *-mos* (288/289=99,7%), o pretérito imperfeito do indicativo desfavorece quase categoricamente o uso de *nós* com *-mos* (1/283=0,4%) e o presente do indicativo apresenta variação com presença vs. ausência de *-mos* (99/245=40,4%), diretamente proporcional à hierarquia da saliência fônica na relação singular/plural, estabelecida por Naro, Görski e Fernandes (1999, p. 203). (SCHERRE; YACOVENCO; NARO, 2018, p. 19)

Essa variável linguística conjuga *tempo e tipo de paradigma verbal no modo indicativo* considerando a escala de saliência fônica nos moldes de Naro, Görski e Fernandes (1999), aqui replicada nos dados de falantes cultos de Fortaleza (Porcufort)⁵. A variável contém os seguintes fatores:

1a) pretérito perfeito igual ao presente na relação singular/plural (*nós cantamos; nós dormiu; a gente dormiu*) - apresenta oposições de maior saliência fônica e constituem os níveis mais altos da escala da saliência (cf. NARO; GÖRSKI; FERNANDES, 1999): a vogal temática e o morfema de número (*cantou/cantamos*), na oposição singular/plural são tônicos nos dois pares.

1b) presente do indicativo igual ao pretérito perfeito (*vive/vivemos, sente/sentimos*) – verbos no presente com formas iguais no pretérito em que há ambiguidade entre presente e passado.

⁵ Esta pesquisa adotou a mesma configuração do grupo de fatores *tempo e tipo de paradigma no modo indicativo* de Scherre, Yacovenco e Naro (2018), gentilmente cedida pela Profa. Marta Scherre.

2a) pretérito perfeito diferente do presente (*tive/tivemos, foi/fomos*) – os verbos sob controle são de maior saliência fônica, especificamente por apresentarem distinção completa na relação singular/plural.

2b) presente com forma diferente de pretérito (*é/somos, vai/vamos*) - apresenta distinção completa na relação singular/plural.

3) imperfeito do indicativo (*falava/falávamos, era/éramos*) – foram controlados verbos regulares e irregulares, a vogal temática e o morfema de número são átonas, embora a primeira pessoa do plural gere uma palavra proparoxítona, configuração fonológica menos frequente no português brasileiro. A apresentação dos resultados (cf. seção 4) segue a categorização dos verbos, nos moldes acima descritos.

Este estudo tomou como parâmetro os trabalhos de Lopes (1998) e Lucchesi (2009) para a composição do grupo de fatores *referência genérica/específica do pronome*, que controla a referência das formas *nós* e *a gente*, considerando que as formas de 1ª pessoa do plural podem remeter ao *eu + você/tu* ou *eu + não eu*, de interpretação mais precisa [+ específica], até um grau máximo de indeterminação e generalidade como *eu + todo mundo* ou *eu + qualquer um* (cf. LOPES, 2007, p. 114). A codificação dos dados tomou como base as categorias seguintes:

a) Eu + (você(s)) + (ele(s)) [+ específico] – o referente é especificado e/ou retomado no contexto.

(1) Eu tenho emprego do Estado como você tem... mas *nós* temo:: os emprego particular...(Inq 34 - D2).

(2) o sonho dele é morar em casa aí eu já disse Carlinho se *a gente* tivesse condição de fazer a casa que *a gente* quisesse... (Inq 02 - D2).

Em (1), o *nós* refere-se ao falante e ao ouvinte (eu + tu/você) com quem ele está conversando. Ressalta-se que o tipo de registro D2 se constitui de conversa semiespontânea entre dois informantes. Em (2), o *a gente* refere-se ao próprio falante e recupera uma 3ª pessoa - Carlinho (eu + ele).

b) Eu [+/- específico] – o referente pode ser o próprio falante.

(3) Entrei praticamente dentro do quadro administrativo da empresa, e de lá pra cá até hoje *a gente* vem sendo só chefe, né? (Inq 45, D2).

(4) modéstia à parte que *nós* temo:: né? de de ensinar num... num Pedro PriMEIro (Inq 34, D2).

Nos exemplos (3) e (4), o *a gente* e o *nós* recuperam os próprios falantes, que comentam sobre às suas carreiras de trabalho.

c) Indeterminação circunscrita [- específico] – a referência é genérica, normalmente circunscrita ao grupo ou comunidade do falante, podendo ser recuperada no corpo da entrevista.

(5) tanto *a gente* batalhava o... Tanto que... Todos... Ali do meu grupo que era um grupo muito grande no Jacarecanga (Inq 12, DID).

(6) *nós* que fazemos universiDAdade... eh eu ::tô dizendo... eh eu ::tô dizendo *NÓS* que fazemo:: universidade professores alunos e funcioNÁrios... (Inq 28, D2).

No exemplo (5), o *a gente* refere-se ao falante e ao seu grupo de amigos da faculdade do bairro de Jacarecanga. No exemplo (6), a variante *nós* recupera o falante e remete a universidade, alunos e professores.

d) Indeterminação universal [- específico] - a referência é totalmente genérica, eu + todo mundo ou eu + qualquer um.

(7) Hoje *a gente* vê a Argentina... num num caos econômico muito grande... (Inq 28, D2).

(8) *nós* habitamos é um planeta um planeta de expiação (Inq 13, DID).

As categorias acima nos serviram de base, contudo o grupo de fatores *referência dos pronomes* foi codificado com apenas dois fatores: referência genérica e referência específica. Codificamos os fatores a) – b) como sendo de referência específica, devido a recuperação do sujeito delimitado no contexto enunciativo e até mesmo explícito na própria fala, e c) – d) como referência genérica, pois não existem sujeitos delimitados que podem ser recuperados no contexto, existindo ou uma referência a uma comunidade ampla, como conhecidos do mesmo bairro (cf. exemplo 5) ou membros de uma mesma instituição (cf. exemplo 6), ou uma referência de natureza universal, indeterminada do tipo *eu + todo mundo* (cf. exemplos 7 e 8).

Metodologia

Os dados de fala de Fortaleza constituem entrevistas e conversas entre dois informantes, gravados durante o período de 1993 a 1996 - projeto Porcufort.

Quadro 1 - Distribuição dos informantes por sexo, faixa etária e tipo de registro

Sexo Tipo de registro	Masculino (M)		Feminino (F)	
	DID	D2	DID	D2
Faixa etária I (22 a 35 anos)	3	3	3	3
Faixa etária II (36 a 55 anos)	3	3	2	3
Faixa etária III (a partir dos 56 anos)	3	3	3	3
Total	9	9	8	9

Fonte: autoria própria adaptado do Projeto Porcufort.

Os informantes estão estratificados da seguinte maneira: 18 homens e 17 mulheres; 12 informantes na primeira e na última faixa etária, sendo a faixa intermediária constituída por 11 indivíduos; 17 informantes em entrevistas do tipo DID e 18 falantes em conversas do tipo D2. A divisão da amostra por faixa etária seguiu os moldes da própria estratificação do porcufort.

Para efeito de descrição e análise, inicialmente, foram controladas ocorrências das formas pronominais *nós* e *a gente* apenas com sujeito explícito, de forma enéaria. Seguem exemplos de ocorrências retirados do *corpus*.

Quadro 2 – Variantes sob controle para efeito de codificação dos dados

a) <i>Nós</i> com -mos	<i>Nós tivemos</i> que prestar serviços (Inq 23, DID).
b) <i>Nós</i> sem -mos	<i>Nós tava</i> defendendo o nosso povo o Brasil (Inq 106, DID).
c) <i>A gente</i> sem -mos	<i>A gente é</i> explorado e num pode fazer nada, imagine o turista (Inq 106, DID).
d) <i>A gente</i> com -mos	<i>A gente tínhamos</i> que ser polivalente com a [farmácia] de meu esposo (Inq 23, DID).

Fonte: autoria própria.

Ocorrências do tipo b) e d) foram raras no *corpus* (0,2%), por essa razão realizamos rodadas no programa *GoldVarb X*, considerando apenas as ocorrências: *Nós* com -mos (*Nós* tivemos), concordância plural, vs. *a gente* sem -mos (*a gente* canta), concordância singular.

Análise e discussão dos resultados da concordância verbal com as formas *nós* e *a gente*

Passamos a tratar dos dois fenômenos relacionados à 1ª pessoa do plural (1PP), a concordância verbal (CV) com os pronomes *nós* e *a gente*, bem como a alternância dessas formas pronominais. A tabela 1 é produto da primeira rodada estatística contando com as quatro variantes, na função de sujeito explícito: *a gente* sem *-mos*, *a gente* com *-mos*, *nós* com *-mos*, *nós* sem *-mos*.

Tabela 1 - Frequência geral do uso de *nós* e *a gente* na fala culta de Fortaleza

Variantes	A gente sem -mos	A gente com -mos	Nós sem -mos	Nós com -mos
	621/1001 62%	1/1001 0,1%	1/1001 0,1%	378/1001 37,8%

Fonte: dados da pesquisa.

Ao observar os resultados gerais para a CV na variedade culta de Fortaleza, é possível perceber a ampla entrada da forma *a gente* (62%) em concordância com a 3ª pessoa do singular (3PP), em competição com a forma canônica *nós* (37,8%), concordância plural - 1ª pessoa do plural (1PP). O uso do *a gente* com 1PP (*a gente* cantamos/*a gente* cantávamos) e do *nós* com 3PS (*nós* canta/*nós* cantou/*nós* cantava), não concordância, corresponde a 0,2% dos dados, o que já era esperado tendo em vista o alto grau de escolaridade dos falantes da amostra. Em virtude disso, a análise realizada foi binária: *nós* com 1PP (*nós* falamos/*nós* falávamos/*nós* falássemos) vs. *a gente* com 3PS (*a gente* fala/*a gente* falou/*a gente* falava/*a gente* falasse).

A análise evidenciou que o uso dessas formas pronominais é condicionado pelo *tempo* e *tipo de paradigma verbal no modo indicativo*, *referência genérica e específica dos pronomes* e pela *faixa etária* do falante, grupos de fatores selecionados pelo *GoldVarb X* como estatisticamente *relevante*.

Tempo e tipo de paradigma verbal no modo indicativo

As formas no presente do indicativo iguais às do pretérito perfeito do indicativo (*levamos/leva; cantamos/canta; falamos/fala*) favorecem o uso de *a gente* (0,615), confirmando a tendência desse uso como um recurso da língua para desfazer a ambiguidade entre as formas do presente e do pretérito do indicativo. Os resultados do grupo de fatores *tempo* e *tipo de paradigma verbal no modo indicativo* podem ser conferidos na tabela a seguir:

Tabela 2 - Efeito do tempo e tipo de paradigma verbal no modo indicativo na fala culta de Fortaleza

Variantes	A gente sem -mos		Nós com -mos	
	N %	Peso relativo	N %	Peso relativo
(1a) Presente igual ao pretérito <i>Leva/levamos</i>	138/189 73%	0,615	51/189 27%	0,385
(1b) Presente diferente de pretérito <i>Tem/temos</i>	173/334 51,8%	0,363	161/334 48,2%	0,637
(2a) Pretérito perfeito igual ao presente <i>Compro/compramos</i>	52/97 53,6%	0,453	45/97 46,4%	0,547
(2b) Pretérito perfeito diferente de presente <i>soube/soubemos</i>	26/65 40%	0,271	39/65 60%	0,729
(3) Imperfeito do indicativo (reg./irreg.) <i>Falava/falávamos- sabia/sabíamos</i>	159/222 71,6%	0,687	63/222 28,4%	0,313
(4) Imperfeito do subjuntivo <i>Falasse/falássemos</i>	12/16 75%	0,609	4/16 25%	0,391
Total	560/923 60,7%	--	363/923 39.3%	

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados (cf. Tabela 2), com dados de fala de Fortaleza - Ceará (região Nordeste), confirmam a tendência já atestada no estudo de base (SCHERRE; YACOVENCO; NARO, 2018), tendo em vista que:

1) o presente com forma igual ao pretérito favorece a forma *a gente* (0,615), indicando que, em contexto de ambiguidade potencial, o *nós com -mos* é desfavorecido. A oposição singular/plural nesses casos mostrou-se em verbos menos salientes (*leva/levamos; procura/procuramos; conta/contamos*).

(9) no basquetebol muito mais por amor... do que propriamente por dinheiro porque dinheiro *a gente ganha pouco né?* (Inq 34, D2).

2) o presente de forma diferente do pretérito favorece a presença de *nós* com *-mos* (0,637). Nesses casos, não há ambiguidade entre pretérito e presente. A oposição singular/plural é mais saliente (*tem/temos; é/somos*).

(10) *Nós temos* um amigo chinês que ele inclusive vai aGOrá pra China passar o ano novo lá... (Inq 43, DID).

(11) ... ah:: e até:: que hoje em dia *a gente tem* o contato assim de um ou de outro sabe?... (Inq 131, DID).

3) o pretérito perfeito (cf. 2a e 2b na tabela 2) favorece a concordância *nós* com *-mos* quer a forma de 1PP seja igual ao presente (0,547) quer sua forma seja diferente (0,729). Em outras palavras, o *nós* mostrou-se favorável em contexto de concordância com verbos no pretérito perfeito. As formas de pretérito, iguais ou diferentes das de presente, são mais salientes.

(12) supervisão aqui da U.E.CE. *nós terminamos* se não me engano foi em s:::..: setenta e::... setenta e Oito (Inq 47, D2).

(13) *nós tivemos::* e tivemos o Cine Clube de Fortaleza (Inq 15, DID).

4) o imperfeito do indicativo (0,687) e o imperfeito do subjuntivo (0,609) favorecem o *a gente*, sendo uma das razões ser o fato de ambas serem proparoxítonas, acentuação pouco frequente no português, daí serem utilizadas na 3ª pessoa do singular, que são formas proparoxítonas (*falava x falávamos; falasse x falássemos*).

(14) e na época não *a gente NÃO pensava* nisso... quem era bem feita porque já tinha nascido bem feita aquilo o padrão:: (Inq 12, DID).

(15) e ele conseguiu que *a gente almoçasse* num hotel/tá entendendo? (Inq 106, DID)

Em linhas gerais, a entrada do *a gente* sem *-mos* ocorreu preferencialmente com verbos no presente com forma igual a de pretérito, ou seja, com ambiguidade potencial. Verbos no pretérito imperfeito também favoreceram o *a gente*. Para Scherre, Yacovenco e Naro (2018, p. 22), a baixa saliência do imperfeito (*falava/falávamos; falasse/falássemos*) e “a esquia da proparoxítona com o morfema de plural *-mos*, motivada pelo padrão fonológico preferencialmente proparoxítono do português brasileiro, provocam a ausência de *-mos*”.

Monteiro (1990, p. 148) argumenta que a constatação de que *nós* está sendo substituído por *a gente*, no sentido de desfazer a ambiguidade entre esses tempos verbais, não se aplica à

norma culta. A frequência de 62% de *a gente* na amostra de falantes cultos fortalezenses, década de 1990, nos autoriza afirmar que a entrada do *a gente* já se encontra bastante avançada na fala culta de Fortaleza. Está a “profecia” de Naro, Görski e Fernandes (1999), de que haverá um tempo em que *-mos* pode ser categoricamente pretérito perfeito e zero categoricamente não pretérito na primeira pessoa do plural, caminhando para se concretizar? Os resultados sugerem que sim, inclusive na fala de informantes com escolaridade superior, contrariando a arguição de Monteiro. Como constatado na Tabela 2, o presente com forma igual a do pretérito perfeito do indicativo favorece o zero (*a gente fala*) fortemente (0,615), exatamente em contexto de ambiguidade semântica entre presente e pretérito.

A substituição de *nós* por *a gente* está caminhando progressivamente na fala de informantes considerados cultos. Na amostra do Nurc⁶ - falantes com nível superior, anos de 1990/2000, a frequência da forma inovadora (*a gente*) é de 75% (cf. LOPES, 2007). Em termos totais, Vianna e Lopes (2015) demonstram que em outras capitais do país como o Rio de Janeiro, citando o estudo de Omena (1986), houve 69% de uso do *a gente*, em Vitória, com resultados de Mendonça (2010) e Florianópolis, em estudo realizado por Seara (2000), a entrada do *a gente* é de 70%. Quanto a Fortaleza, a entrada do *a gente* na fala culta, anos 1990, parece estar menos adiantada que em outras capitais brasileiras, demonstrando um comportamento mais conservador quanto a essa variável.

Outra variável linguística estatisticamente significativa associada à alternância das formas *nós* e *a gente*, é a referência das formas pronominais.

Referência dos pronomes nós e a gente

Este grupo de fatores busca controlar a referência dos pronomes *nós* e *a gente*. A segunda seção deste artigo esclarece os detalhes sobre a codificação dessa variável linguística. Dito isso, esclarecemos que o grupo de fatores foi constituído por dois fatores: referência genérica e referência específica. Os resultados são apresentados na tabela seguinte:

⁶ Nurc - Projeto da Norma Urbana Oral Culta.

Tabela 3 - Efeito da referência no uso do *a gente* na fala de Fortaleza

Variantes	A gente sem -mos	
	Ocorrência/Total %	Peso Relativo
Referência genérica	301/467 64,5%	0,574
Referência específica	259/456 56,8%	0,425
Total	560/923 60,7%	--

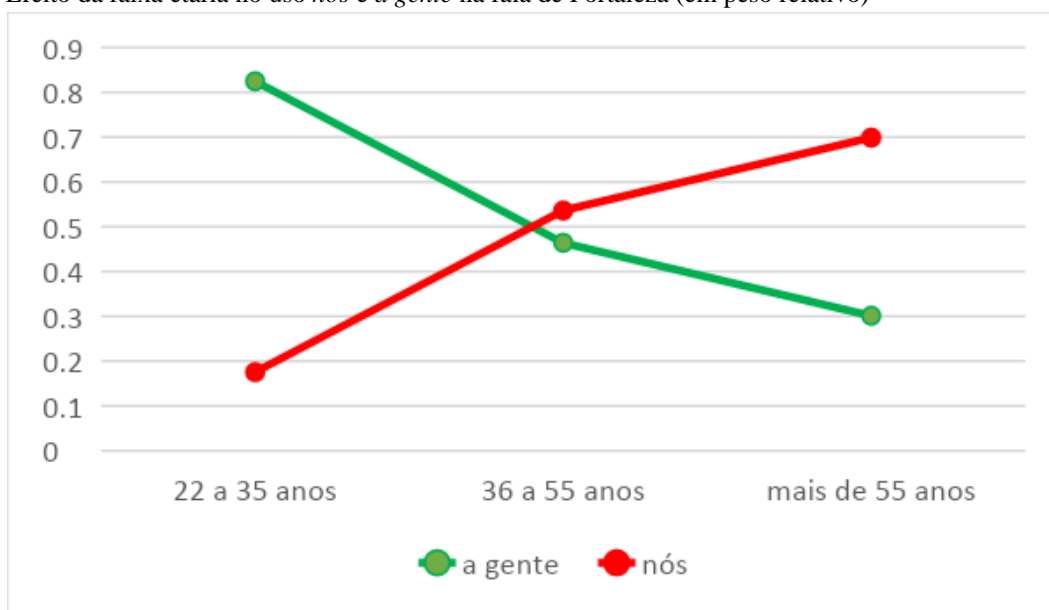
Fonte: dados da pesquisa

Os resultados seguem, em termos gerais, a tendência atestada em outros estudos (OMENA, 1996; MENDONÇA, 2010; SEARA, 2000, para citar apenas alguns trabalhos): o uso do *a gente* é preferencialmente selecionado quando o sujeito apresenta algum grau de indeterminação, traço mais genérico (0,574), mantendo resquícios de sua forma substantiva *gente*, que, na história do português, faz referência a uma “massa indeterminada de pessoas disseminada na coletividade [...], designa um todo abstrato, indeterminado e genérico, representando o conjunto base ‘ser pessoa’” (cf. LOPES, 2007, p. 110).

A variável social faixa etária

A variável social faixa etária aponta para uma tendência de mudança em curso (LABOV, 2008 [1972]). A mudança em curso, registrada em tempo aparente, no intervalo de uma geração, caracteriza-se pelo maior uso da variante inovadora pelos mais jovens, ainda que os mais velhos possam utilizá-la em menor escala. Ou seja, quanto mais jovem o falante, maior a tendência ao uso da forma *a gente*, e, quanto mais velho, maior a chance de utilizar a variante conservadora *nós*. Os resultados da variável social faixa etária (em peso relativo) estão ilustrados a seguir:

Gráfico 1 - Efeito da faixa etária no uso *nós* e *a gente* na fala de Fortaleza (em peso relativo)



Fonte: dados da pesquisa.

São os falantes mais jovens (22 – 35 anos) da amostra de fala culta de Fortaleza - Ceará, numa sincronia dos anos 1990, favorecedores do uso do *a gente* (0.828) - 88% (162/184) das ocorrências. As faixas etárias de 36 a 55 anos (0.468) - 59,4% (285/476) das ocorrências - e com mais de 55 anos (0.296) - 43,7% (114/263) das ocorrências - desfavorecem essa forma. Os mais jovens da amostra favorecem fortemente o uso de *a gente*; podemos inferir, portanto, que os mais jovens estão contribuindo para o processo de alçamento da mudança linguística em favor da variante inovadora *a gente*.

Conclusão

Considerando os resultados encontrados nesta pesquisa, concluímos que a variação *nós/a gente* na fala de fortalezenses com ensino superior, em uma sincronia dos anos 1990, aponta para o favorecimento do uso de *a gente*.

O grupo de fatores *tempo e tipo de paradigma verbal no modo indicativo*, replicado da pesquisa de Scherre, Yacovenco e Naro (2018), foi selecionado significativamente, bem como mostrou tendência semelhante ao estudo de base, no sentido de que:

- a) formas verbais de menor saliência fônica, como por exemplo, formas do pretérito imperfeito do indicativo ou do subjuntivo, favorecem a presença do *a gente*, indicando a esquivia a proparoxítonas;

b) o *a gente* também é favorecido, no tempo presente igual ao pretérito (0,615) - formas de menor saliência fônica (*fala/falamos; come/comemos*), resolvendo a ambiguidade semântica entre formas iguais de presente e passado.

c) o pretérito perfeito - igual (0,547) ou diferente (0,729) ao presente - forma de maior saliência fônica, favoreceu o uso de *nós* com *-mos*, lançando luz para a hipótese de Naro, Görski, Fernandes (1999) acerca da quebra da ambiguidade a que nos referimos no item anterior (b).

Em relação ao grupo de fatores *referência genérica/específica do pronome*, a forma pronominal *a gente* ainda resguarda um matiz semântico de referência genérica/indeterminada, aqui tratados como indeterminação universal e indeterminação circunscrita. Esse resultado aponta que a variante *a gente* entra na língua, mas, mesmo gramaticalizada, mantém os traços semânticos de sua forma original de nome substantivo.

Por fim, os resultados da faixa etária indicam os mais jovens como favorecedores do *a gente*, agindo como alçadores da mudança linguística, conforme preveem os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística laboviana, em estudos de tempo aparente. O uso dessa forma é desfavorecido nas duas outras faixas etárias na fala culta de Fortaleza, indicando mudança em progresso no paradigma de primeira pessoa do plural dessa comunidade de fala.

Referências

ARAÚJO, A. A.; VIANA, R. B. M.; PEREIRA, M. L. S. O PROJETO DESCRIÇÃO DO PORTUGUÊS ORAL CULTO DE FORTALEZA - PORCUFORT. **Web Revista SOCIODIALETO**, [s.l.], v. 8, n. 24, 2018. p. 174-198.

ARAÚJO, M. A. M. **Será que a gente usa mais o nós?** Uma fotografia sociolinguística do falar popular de Fortaleza. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

COELHO, R. F. **É nós na fita!** Duas variáveis linguísticas numa vizinhança da periferia paulistana (O pronome de primeira pessoa do plural e a marcação de plural no verbo). 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FOEGER, C. **A primeira pessoa do plural no português falado em Santa Leopoldina**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

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

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LOPES, C. R. S. **A inserção de “a gente” no quadro pronominal do português**. Frankfurt/Madri: Vervuert/Iberoamericana, 2003.

LOPES, C. R. S. Pronomes pessoais. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.

LUCCHESI, D. A representação da primeira pessoa do plural. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: Ed. da UFBA, 2009. p. 457-471.

MATTOS, S. E. R. **Goiás na primeira pessoa do plural**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MENDONÇA, A. K. **Nós e A gente em Vitória**: análise sociolinguística da fala capixaba. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

MONTEIRO, J. L. Variação no uso dos pronomes pessoais no português do Brasil. **Verba**, v. 17, p. 145-157, 1990.

MONTEIRO, J. L. **Pronomes pessoais**: subsídios para uma gramática do português. Fortaleza: Edições UFC, 1994.

NARO, A. J.; GÖRSKI, E.; FERNANDES, E. Change without change. **Language Variation and Change**, v. 11, p. 197-211, 1999.

OMENA, N. P. A referência à primeira pessoa do plural. In: SILVA, G. O.; SCHERRE, M. M. P. (Orgs.). **Padrões sociolinguísticos**: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 183-216.

PRANDI, M. R. **Concordância verbal no ensino fundamental**: traços sociolinguísticos na fronteira Brasil-Paraguai. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

RUBIO, C. F. **Padrões de concordância verbal e alternância pronominal no português brasileiro e português**: um estudo comparativo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. **Goldvarb X**: a variable rule application for Macintosh and Windows. 2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SCHERRE, M. M. P.; YACOVENCO, L. C.; NARO, A. Nós e a gente no português brasileiro: concordâncias e discordâncias. **Estudos de Linguística Galega**, v. especial I, ed. F. Cidrás, F. Dubert and X. L. Ragueira, 2018. p. 13-27.

SEARA, I. C. A variação do sujeito nós e a gente na fala florianopolitana. **Organon**, v. 14, n. 28-29, p. 179-194, 2000.

VIANNA, J. S.; LOPES, C. R. S. Variação dos pronomes nós e a gente. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

Sobre as autoras

Hebe Macedo de Carvalho ([Orcid iD](#))

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com estágio pós-doutoral em Linguística na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); mestra em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); graduada em Letras pela UFPB. É professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC.

Maylle Lima Freitas ([Orcid iD](#))

Graduanda em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/FUNCAP).

Larissa de Lima Favacho ([Orcid iD](#))

Graduanda em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Realiza Iniciação Científica voluntária (PIBIC/IC-Voluntária).

Recebido em abril de 2020.

Aprovado em junho de 2020.

O universo terminológico do Técnico em Edificações: descrição e análise morfossintática

The terminological universe of the building technician: description and morphosyntactic analysis

Theciana Silva Silveira¹
Pablo Lorrán Pereira Santos²
Augusto Ângelo Nascimento Araújo³

Resumo: No presente artigo, descrevem-se e analisam-se os aspectos morfossintáticos dos termos do universo do Técnico em Edificações, baseando-se na proposta elaborada por Alves (2004). Para concretização deste trabalho foram necessárias as seguintes etapas: (i) leitura de textos que versam sobre a morfossintaxe e pesquisas bibliográficas de trabalhos científicos sobre o universo terminológico do Técnico em Edificações; (ii) levantamento dos termos registrados na terminologia ora estudada; (iii) seleção do corpus, por meio de programa de processamento de corpora linguísticos; (iv) identificação dos processos sintáticos para, então, descrever e analisar os dados. Os resultados mostram que na amostra utilizada a derivação sufixal representa o processo de formação mais produtivo, juntamente com as composições sintagmáticas, correspondendo a 48,6% e 44,3%, respectivamente, do total de 255 ocorrências. Pretende-se, assim, contribuir com os estudos morfossintáticos das áreas de especialidade em Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Morfossintaxe. Terminologia. Edificações.

Abstract: In this article it is described and analyzed the morphosyntactic aspects of the terms of the Building Technician universe, based on the proposal elaborated by Alves (2004). To have this work done, the following steps were necessary: (i) reading texts that deal with morphosyntax and bibliographical researches of texts and scientific works on the terminology universe of the Building Technician; (ii) survey of terms recorded in the studied terminology; (iii) selection of the corpus, through a linguistic corpora processing program; (iv) the syntactic processes identification to then describe and analyze the data. The results show that in the used sample the syntagmatic compounds represent the most productive formation process, together with the syntagmatic compositions, corresponding to 48.6% and 44.3%, respectively, of the total of 255 occurrences. It is intended, therefore, to contribute to the morphosyntactic studies of the areas of specialty in Portuguese Language.

Keywords: Morphosyntax. Terminology. Buildings.

¹ Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. Endereço eletrônico: thecianasilveira@gmail.com.

² Instituto Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil. Endereço eletrônico: pb.lorran@outlook.com.

³ Instituto Federal do Maranhão, Departamento de Letras, São Luís, MA, Brasil. Endereço eletrônico: augustoangelo@ifma.edu.br.

Introdução

Em todos os processos construtivos realizados dentro da Construção Civil, faz-se necessária a comunicação entre os trabalhadores da área. Dentre esses profissionais, encontram-se os técnicos em Edificações e, para estabelecer essa comunicação, é preciso que seja utilizado um léxico especializado, que é o chamado repertório terminológico.

O Técnico em Edificações, um dos profissionais relacionados à grande área da Construção Civil, além de desenvolver e executar projetos de edificações, planejar sua execução, elaborar orçamento de obras e coordenar a execução de serviços de manutenção de equipamentos e de instalações em edificações, atividades essas previstas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disponibilizado pelo MEC (2016), também precisa dominar o conteúdo linguístico de sua área.

Ademais, além de conhecer o conteúdo de sua área de especialidade, é importante também conhecer os conteúdos que os cercam. Em outras palavras, é fundamental, conhecer as áreas que dialogam com o universo de Edificações. Com isso, conhecer as palavras/termos que constituem esses universos é de grande valia para a compreensão dessa atividade, uma vez que as partes que formam as palavras/termos nos dão pistas importantes sobre origem, classificação gramatical e até o seu sentido.

Nesse sentido o estudo morfológico dos termos técnicos da área de edificações se mostra de extrema relevância para aqueles que têm contato com esse léxico especializado, pois tal estudo torna possível facilitar o ensino dessas palavras para os técnicos em formação e também para os que já são formados, pois possibilita que esse profissional tenha uma noção sobre o que se trata cada termo fazendo, primeiramente, uma análise morfológica, pois como já visto, a estruturação da palavra também pode distribuir o seu significado, dessa maneira facilitando a compreensão dos termos.

Considerando essa realidade, o estudo morfológico dos termos que compõem o universo do Técnico em Edificações contribui de forma significativa para a compreensão dos termos, pois os radicais, prefixos, sufixos que formam esses termos são pistas evidentes da origem da palavra, qual área ela se insere e ainda a função dela num contexto geral.

Diante disso, este trabalho tem como principal objetivo descrever a estrutura do universo terminológico da área de Edificações, no nível da morfossintaxe, buscando identificar e analisar os processos de formação dos termos da área. Para tanto, tomamos como base a tipologia proposta por Alves (2004) acerca dos processos sintáticos responsáveis pela formação neológica. Partimos do pressuposto que cada campo de especialidade privilegia determinadas estruturas para a formação de seus termos que são aliados a fatores que lhe são caros no

momento da comunicação. Com este trabalho, pretende-se ainda contribuir com os estudos morfossintáticos das áreas de especialidade em Língua Portuguesa.

Morfologia: “Edificações de palavras”

A Morfologia é a área de estudo que tem como objeto as mínimas unidades dotadas de significados presentes nas palavras das línguas humanas. Segundo (CABRAL, 1979), é a parte da gramática que descreve os morfemas, sua distribuição, variantes e classificações responsáveis pelos processos de formação de palavras.

Os morfemas são as formas significativas mínimas que só têm propriedades linguísticas quando combinadas com outras. Portanto, “é lícito dizer que o campo de ação da morfologia é o estudo das formas presas procurando determinar como elas estruturam unidades maiores e como aí atuam” (BORBA, 1998, p. 143). Para Laroca (2005 p. 36), as duas grandes classes de morfemas, tradicionalmente reconhecidas pelos linguistas, são as raízes e os afixos que se representam por morfes que têm uma distribuição própria.

É sempre necessária a relação das formas presas com as livres, para que haja criação lexical. Para Borba (1998, p. 153), “as línguas variam muito quanto às possibilidades de combinatória mórfica, mas como ela não é casual nem arbitrária é possível estabelecer um número limitado de processos capazes de determinar o alcance do jogo morfemático, pelo menos em termos gerais”.

Devemos separar a Morfologia em duas principais áreas de análise: a Morfologia Flexional, que segundo Borba (1998, p. 155-160), é responsável pela flexão ou variação mórfica para indicar as categorias gramaticais e suas adequações sintagmáticas; e a Morfologia Lexical, área que acaba recebendo mais atenção, pois ela compreende os processos morfológicos que são responsáveis, basicamente, pela formação de novas unidades pelos processos de derivação e de composição. “O conjunto de morfemas de uma língua mais seus processos combinatórios cumprem uma dupla finalidade: (i) estruturar e enriquecer o léxico e (ii) possibilitar a indicação de valores gramaticais” (BORBA, 1998, p. 160).

Considerando essas duas perspectivas, tomaremos como base a Morfologia Lexical para descrição e análise dos termos da área de edificações. Apresentaremos, a seguir, a tipologia dos processos de formação de palavras que norteou este trabalho.

Processo de formação lexical

São muitos os autores que se debruçam acerca dos processos sintáticos. Dentre eles, podemos destacar Alves (2004), que, ao trabalhar com neologismos, classifica-os em seis, são

eles: neologismos fonológicos, sintáticos, de conversão, semânticos, formados por empréstimos e outros processos, que agrupam a truncação, a palavra-valise, a reduplicação e a derivação regressiva. Para efeito deste artigo, trabalharemos apenas com os processos sintáticos.

Os processos sintáticos, por sua vez, são classificados em derivados, compostos, compostos sintagmáticos e compostos formados por sigla ou acrônimos. A autora ressalta que esses processos são denominados sintáticos, pois essas formações são combinações de elementos que já existem no sistema linguístico do português e não fazem parte apenas do nível lexical, mas estão presentes também no nível frasal. Desse modo, Alves (2004, p. 14) afirma que “o acréscimo de sufixos pode alterar a classe da palavra-base; a composição tem caráter coordenativo e subordinativo; os integrantes da composição sintagmática e acronímica constituem componentes frásicos com valor de unidade lexical”.

Ainda segundo a classificação supracitada, os processos sintáticos ainda se subdividem em: (i) formação por derivação – prefixal e sufixal; (ii) formação por composição – coordenada e subordinada; (iii) formação sintagmática e (iv) formação por siglas e acrônimos.

No processo derivacional, o prefixo “trata-se de uma partícula independente ou não-independente que, anteposta a uma palavra-base, atribui-lhe uma ideia acessória e manifesta-se de maneira recorrente, em formações em séries” (ibidem, p. 15); já o sufixo “dá-se quando um elemento de caráter não-autônomo e recorrente, atribui à palavra-base a que se associa uma ideia acessória e, com frequência, altera-lhe a classe gramatical” (ibidem, p. 15).

A composição coordenada “ocorre sempre entre bases que possuem a mesma distribuição [...] a função sintática da coordenação é exercida pela justaposição de substantivos, adjetivos ou membros de outra classe gramatical” (ibidem, p. 41); e a composição subordinada “caracteriza-se por uma relação determinado/ determinante ou determinante/determinado entre seus componentes, podendo ser compostas entre bases livres e bases presas” (ibidem, p. 44).

A formação sintagmática “processa-se quando os membros integrantes de um elemento frasal encontram-se numa íntima relação sintática, tanto morfológica quanto semanticamente, de forma a constituírem uma única unidade léxica” (ibidem, p. 50).

Para o presente estudo, não serão considerados os processos de composição por siglas e acrônimos.

Alicerces metodológicos

A metodologia deste trabalho está ancorada nos princípios teóricos e metodológicos da Teoria da Morfologia Derivacional. Para concretização desta pesquisa foram necessárias as seguintes etapas: (i) leitura de textos que versam sobre a morfologia, morfossintaxe, processos

sintáticos e pesquisas bibliográficas de textos e trabalhos científicos sobre o universo terminológico do Técnico em Edificações; (ii) levantamento dos termos registrados na terminologia ora estudada; (iii) seleção do *corpus*, por meio de programa de processamento de corpora linguísticos; (iv) identificação dos processos sintáticos para, então, descrever e analisar os dados.

O *corpus* da pesquisa ora apresentada é constituído de textos em geral, são eles: 42 artigos acadêmicos, 8 apostilas, 7 dissertações, 3 livros, 2 monografias, 1 documento de especificação técnica, 1 nota de aula, 1 boletim técnico, 1 tese e 1 capítulo de livro, em formato *pdf*.

Para seleção dos textos incluídos na pesquisa, tomamos como base o programa das disciplinas do curso Técnico em Edificações do IFMA de São Luís, Campus Monte Castelo. Para este artigo, selecionamos apenas as disciplinas específicas da grade curricular do curso técnico, uma vez que o referido curso é ofertado na sua modalidade integrada com o Ensino Médio.

Os componentes curriculares estão divididos semestralmente, o que corresponde a seis semestres, totalizando três anos, numa carga horária de 4.200 horas, distribuídos em 72 disciplinas.

Das disciplinas que compõem a grade curricular, foram selecionadas as seguintes disciplinas: Mecânica dos Solos, Topografia I e II, Materiais de Construção I e II, Tecnologia das Construções I e II, Resistência dos Materiais e Estabilidade das Construções, Instalações Prediais, Sistemas Estruturais, Instalações Hidrossanitárias, Instalações Elétricas, Telefônicas e Lógicas, Estrutura de Madeira, Estrutura de Concreto Armado, Estrutura Metálica, Planejamento e Gerenciamento de Obras, Orçamento de Obras, Desenho Técnico, Desenho Arquitetônico I e II e, CAD I e II.

Após selecionarmos, organizamos as disciplinas em quatro grandes áreas, como podemos observar na Figura 1.

Figura 1 - Organização das grandes áreas e subáreas de Edificações



Fonte: elaboração própria.

Com base nas disciplinas apresentadas na Figura 1, buscamos os textos que juntos, somam um total de 67, distribuídos em suas quatro grandes áreas.

Após a etapa de seleção dos textos que constituem o corpus da pesquisa, com base nos critérios apresentados, partimos para a conversão dos textos *pdf* para o formato *Word*. Para tanto, foram necessários o uso de aplicativos online, tais como *SimplyPDF* e *SmallPDF*, para a conversão de formato. Em seguida, realizamos um trabalho de limpeza nesses arquivos, pois ao transformar os arquivos, foram necessários excluir elementos como tabelas, quadros, notas de rodapé, figuras, nome de autores, entre outros, para que pudéssemos então transformar esses arquivos no formato final *txt*.

Com os arquivos convertidos para *txt*, iniciamos a etapa computacional a fim de identificarmos os termos que fazem parte do universo do Técnico em Edificações por meio da rodagem dos textos no programa computacional *AntConc*, que é um programa computacional

gratuito, desenvolvido por Laurence Anthony, da Universidade de Waseda, no Japão. O programa consiste em um conjunto de ferramentas para análise de corpus. O AntConc possui sete ferramentas que podem ser acessadas clicando nas abas, são elas: *concordance*, *concordance plot*, *file view*, *clusters/n-grams*, *collocates*, *wordlist* e *key wordlist*. Para esta pesquisa utilizamos a ferramenta *wordlist*, que é responsável por obter a frequência dos termos que mais aparecem nos textos analisados. Após gerarmos a lista dos termos mais frequentes, partimos para a catalogação inicial dos termos do Técnico em Edificações. Para além da rodagem computacional dos termos, foi elaborado um questionário, com base nos termos gerados automaticamente pelo programa a fim de validar a relevância do termo no universo ora estudado. Foram aplicados 45 questionários com alunos do curso, egressos e professores da área. Logo após essa etapa, identificamos, descrevemos e analisamos os termos e seus processos sintáticos.

Universo terminológico de Edificações: descrição e análise

Descrição dos termos

Na amostra em análise, o processo sintático derivacional ocorre 135 vezes. Vale destacar que muitas dessas ocorrências estão integradas a um composto sintagmático. A derivação prefixal ocorre 11 vezes, como podemos observar nos exemplos: *pré-moldado* e *contrapiso*. Registramos, desse modo, nove prefixos. Já a derivação sufixal, com um número de ocorrências bem maior se comparado com a derivação prefixal, soma um total de 124 casos, como nos exemplos: *adensamento*, *assentamento*, *cisalhamento*, *cadista*, *engenheiro*, *cantoneira*, *infiltração*, *beiral*.

Em se tratando do processo de composição, registramos três composições coordenativas e quatro composições subordinativas. Já as formações sintagmáticas, depois da derivação sufixal, são as mais produtivas em todo o *corpus* analisado, somando o total de 113 ocorrências, com estruturas como S+A (substantivo + adjetivo), S+P+S (substantivo + preposição + substantivo) nos termos *agregado graúdo* e *caixa de elevador*, respectivamente.

Foram analisados, no total, 193 termos. Vale destacar que o número de ocorrências dos processos sintáticos foi maior, uma vez que esses processos se mesclam, como no caso de a derivação sufixal ser registrada também em compostos sintagmáticos.

Total de ocorrências dos processos de formação de palavras

Para facilitar a visualização da distribuição de ocorrências dos termos em relação aos processos sintáticos, elaboramos a Tabela 1, em que apresentamos esses processos divididos

em: derivação prefixal, derivação sufixal, composição subordinativa, composição subordinativa e composição sintagmática, em ordem decrescente. Observe:

Tabela 1 - Total de ocorrências dos processos de formação de palavras

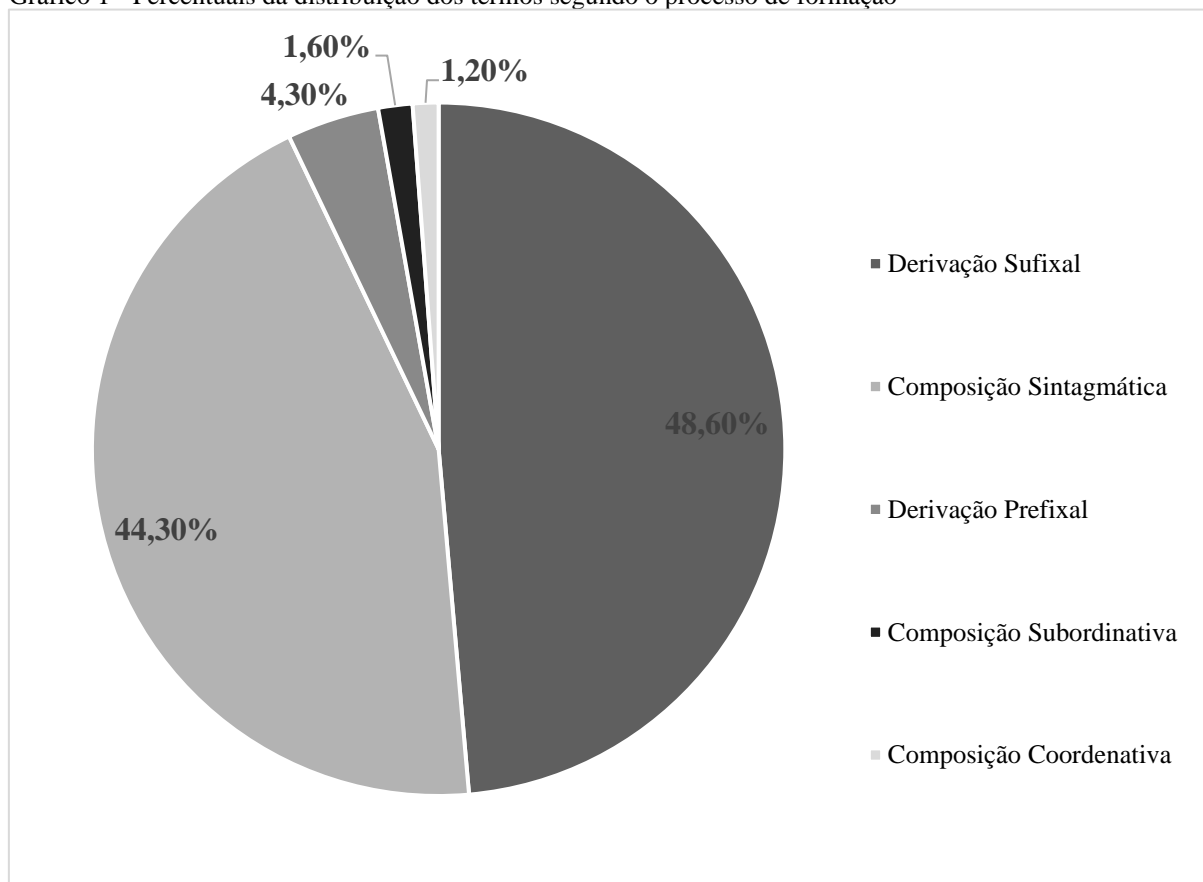
Processos sintáticos	Número de ocorrências
Derivação sufixal	124
Composição sintagmática	113
Derivação prefixal	11
Composição subordinativa	4
Composição coordenativa	3
Total	255

Fonte: elaborado pelos autores.

Com base na Tabela 1, podemos observar em ordem decrescente, que os processos mais produtivos foram em primeiro lugar, a derivação sufixal, com 124 ocorrências e na segunda colocação, a composição sintagmática, com 113, apenas com 11 ocorrências a menos que a primeira. Com esses resultados é notório perceber que a derivação sufixal e a composição sintagmática são as formas mais utilizadas no universo terminológico ora estudado, fazendo-nos refletir acerca das formações mais produtivas no processo de criação lexical.

Os dados escritos estão ilustrados no Gráfico 1, com seus respectivos percentuais.

Gráfico 1 - Percentuais da distribuição dos termos segundo o processo de formação



Fonte: elaboração própria.

Análise dos termos

Processos derivacionais

Derivação Prefixal

Na amostra em análise, foram registradas a presença de 11 termos decorrentes da derivação prefixal, sendo nove ocorrências desse processo derivacional, a saber: *ante-*, *bio-*, *bi-*, *en-*, *pré-*, *contra-*, *mono-*, *tetra-* e *tri-*. Os prefixos *en-* e *contra-* ocorreram duas vezes, enquanto que os outros termos foram registrados com apenas uma ocorrência.

O prefixo *en-*, de acordo com Houaiss, é uma variação vernácula do prefixo latino *in-*. Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss (2009), o prefixo *en-* tem a possibilidade de exprimir ideias de justaposição, penetração em determinado espaço, cobrir com (palavra base), aproximação, transformação e criação. De acordo com os dados amostrais, observamos que os dois termos analisados com prefixo *en-*, a ideia demonstrada por eles é a de *penetração em determinado espaço*, como ocorre em *encaixilhar* e *encaibrar*. Nessa construção, *en-* atribui o significado de *colocar*, *inserir*, que, no exemplo, traduz-se em pôr no caixilho.

Para Alves (2015), o prefixo *contra-* pode unir-se tanto a bases verbais quanto a bases substantivais. Segundo Houaiss (2009), o prefixo tem origem latina e pode significar oposição,

movimento de natureza contrária, ação de verificação, complementaridade ou pessoa auxiliar indicada pela base. Partindo desse pressuposto, concluímos que nos termos *contrapiso e contraventamento*, o prefixo *contra-* tem sentido diferente em ambas as colocações. Em *contrapiso* temos o valor de reforço, enquanto que em *contraventamento* podemos perceber a ideia de oposição.

O prefixo *pré-*, além de assumir um papel semântico de posição anterior, pode apresentar características temporais, tanto em formações nominais, quanto em formações verbais, podendo se ligar a adjetivos, substantivos e verbos, conforme explica Alves (2015). Atribui-se o significado de temporalidade anterior quando ocorrem essas formações lexicais. Nesse sentido, podemos observar a ideia de temporalidade anterior dentro da unidade lexical *pré-moldado* no que tange o universo do Técnico em Edificações, que transmite a concepção daquilo que foi feito anteriormente em molde.

Mono-, *bi-*, *tri-* e *tetra-* são prefixos que possuem valor semântico de quantidade dentro da área de edificações. Tal proposição se torna bem nítida quando analisamos termos como *monopolar*, *bipolar*, *tripolar* e *tetrapolar*. A partir dessa análise, podemos notar que são os prefixos que tornam possível o conhecimento do número de polos, nestes exemplos.

Derivação Sufixal

De um total de 255 ocorrências, é possível verificar a presença da derivação sufixal em 124 delas. Registramos os sufixos *-mento*, *-ado*, *-eira*, *-ção*, com maior frequência ao longo do *corpus*, e os sufixos *-dade*, *-nte*, *-agem*, *-ista*, *-al*, *-ura*, *-izar*, *-ita*, com menor frequência.

Ao fazermos uma análise dos termos com sufixo *-mento*, podemos perceber que todos eles estão em conformidade com o que é proposto no artigo de Maronezze *et al* (2015), em que os linguistas classificam os sufixos em: formadores de substantivo, formadores de adjetivos, formadores de verbos, aumentativos, diminutivos e superlativos. Na amostra, todos os termos são decorrentes de sufixos formadores de substantivo. Para fins mais específicos, a autora, ainda, subdivide essa classificação em sufixos formadores de substantivos a partir de verbos, que é o caso dos seguintes termos: *abatimento*, *acabamento*, *adensamento*, *afastamento*, *assentamento*, *cisalhamento*, *isolamento*, *margeamento*, *nivelamento*, *pavimento*, *revestimento*, *vigamento*, *zoneamento*; formadores de substantivos a partir de adjetivos e a partir de outros substantivos. Alves considera que o sufixo *-mento* geralmente se associa a verbos de primeira conjugação, o que podemos verificar em todos os termos com exceção de *abatimento e revestimento*. De uma maneira geral, o sufixo *-mento*, em todos esses casos, exerce um papel que determina processos.

Conforme Coleti e Almeida (2010) o sufixo *-ado* indica formas verbais nominalizadas, papel esse que pode ser observado nos termos *acabado*, *aglomerado*, *agregado*, *engastado*, *geminado*, *inclinado*, *nivelado* e *telhado*, além disso pode manifestar-se com função substantiva, o que verificamos com os termos *balaustrada* e *bancada*.

Em conformidade com o que afirmam Maronezze *et al.* (2015), o sufixo *-eira(o)* é um dos mais frequentes da língua portuguesa, podendo construir tanto substantivos quanto adjetivos. Esse sufixo apresenta significado locativo, que é o que ocorre em *canteiro*, mas também é altamente produtivo atuando como formador de substantivos que designam agente, como são os casos de *engenheiro* e *pedreiro*. Além disso, pode exprimir também ideia de instrumento, com significado semelhante de agente, como acontece em *argamassadeira*, *betoneira*, *britadeira*, *cantoneira*, *desempenadeira*, *grafiteira* e *soleira*.

O sufixo *-ção* é um dos sufixos nominais que se associam a bases verbais com finalidade de formarem substantivos e adjetivos, tendo o significado dessas formações relação com a ação verbal, em concordância com Alves (2004). Essa atuação pode ser observada nos termos selecionados a seguir: *edificação*, *fundação*, *iluminação*, *implantação*, *infiltração*, *formatação*, *tubulação*, *vedação* e *ventilação*. Vale destacar que, no *corpus* ora analisado, não encontramos sufixos nominais com formação de adjetivos.

Dentro do *corpus*, o sufixo *-dade*, tem duas ocorrências, em *elasticidade* e *porosidade*. Esse sufixo é um dos formadores de substantivo a partir de adjetivos, algo que pode ser facilmente verificado nos termos registrados na amostra. *Elasticidade* e *porosidade* provêm de dois adjetivos, elástico e poroso.

Composição

O processo sintático de composição se subdivide em coordenados e subordinados. Na amostra analisada, registramos termos formados por composição coordenativa, que ocorrem “sempre entre bases que possuem a mesma distribuição” (ALVES, 2004, p. 41), como podemos observar nos exemplos: *mão-francesa*, *cabo-guia*; e por composição subordinativa, registrada nos exemplos: *eletrocalha*: *eletro+calha*; *fibrocimento*: *fibr(a/o)+cimento*; *rodapé*: *roda+pé*; *terraplanagem*: *terra+planagem*. Embora esses termos não estejam grafados por hífen (uma das formas de diferenciar uma composição de um composto sintagmático), consideramos os exemplos como casos de compostos subordinados, pois são termos formados por mais de um radical.

Em se tratando da composição sintagmática, foram registrados um número considerável de termos com essa formação no *corpus* em análise, com 113 ocorrências, que corresponde

44,3% do total. As estruturas S+A (Substantivo + Adjetivo), S+P+S (Substantivo + Preposição + Substantivo), S+A+P+S (Substantivo + Adjetivo + Preposição + Substantivo) e S+A+P+S+A (Substantivo + Adjetivo + Preposição + Substantivo + Adjetivo) foram as mais presentes, respectivamente.

- S+A: *agregado graúdo, agregado miúdo, alvenaria estrutural, nível tubular, nível circular, cal hidratada, cal virgem, circuito elétrico, corrente elétrica, corte longitudinal, corte transversal, desenho arquitetônico, desenho técnico, elemento arquitetônico, elemento vazado, eletroduto flexível, eletroduto rígido, esforço cortante, esforço normal, esmalte sintético, estação total, estrutura hiperestática, estrutura hipostática, estrutura isostática, estudo preliminar, fecho hídrico, fio fase, fio neutro, fio terra, força resultante, índices físicos, isolamento acústico, isolamento térmico, laje maciça, laje nervurada, levantamento altimétrico, levantamento planialtimétrico, levantamento planimétrico, levantamento topográfico, manta impermeabilizante, material betuminoso, memorial descritivo, mira falante, momento fletor, momento torçor, norte magnético, norte verdadeiro, pé direito, pé esquerdo, perfil topográfico, perspectiva cavaleira, perspectiva cônica, perspectiva isométrica, piso cerâmico, piso intertravado, planta baixa, potência elétrica, projeto comercial, detalhes construtivos, projeto executivo, projeto residencial, solo saturado, solo seco, telha cerâmica, tensão elétrica, tijolo cerâmico, treliça espacial, treliça plana, ventilação cruzada, viga engastada, visada ré, visada vante, vista ortogonal.*
- S+P+S: *água de amassamento, alvenaria de vedação, cabeça de flecha, caixa d' água, caixa de elevador, caixa de escada, caixa de gordura, canteiro de obras, centro de gravidade, circuito de iluminação, compactação dos solos, compressibilidade dos solos, corpo de prova, cotas de nível, granulometria dos solos, grau de aeração, grau de hiperasticidade, grau de saturação, hidráulica dos solos, índice de vazios, limite de elasticidade, limite de liquidez, limite de plasticidade, linha de corte, locação da obra, módulo de cisalhamento, momento de inércia, muro de arrimo, permeabilidade dos solos, planta de cobertura, planta de implantação, planta de situação, quadro de distribuição, raio de giração, referência de nível, teor de umidade.*
- S+A+P+S: *densidade relativa das partículas, peso específico da água, peso específico do solo, peso específico dos grãos.*
- S+A+P+S+A: *peso específico do solo seco.*

Considerando a alta produtividade das formações sintagmáticas na terminologia ora estudada, destacamos a importância dessa formação na terminologia da área de Edificações, pois esse processo sintático revela como esse universo organiza os elementos da língua para formação/ criação dos termos. A formação sintagmática também revela a necessidade de coordenar/subordinar elementos em um composto, tornando o seu sentido mais claro, ou seja, menos opaco. Vejamos alguns exemplos das formas mais produtivas (S+P+S e S+A) extraídos do *corpus* em análise.

Segundo Alves (2004, p. 50), “processa-se a composição sintagmática quando os membros integrantes de um elemento frasal se encontram numa íntima relação sintática, tanto morfológica quanto semanticamente, de forma a constituírem uma única unidade léxica.” Desse modo, percebe-se que o composto sintagmático pode ser compreendido como uma unidade semanticamente indissociável, tal qual a palavra, já que ele adquire sentido completo somente se seus elementos estiverem interligados.

Os compostos sintagmáticos são formados por membros subordinados que estão dispostos numa ordem sistemática onde o segundo restringe/determina o significado do primeiro (determinado/determinante, o último pode ser preposicionado ou não) e suas regras quanto à flexão de gênero e número obedecem às dos itens que os constituem. Já os demais compostos não, necessariamente, apresentam-se na mesma ordem sintática anterior e suas regras flexionais são singulares, no entanto esses critérios não bastam para diferenciar os dois processos sintáticos, pois as diferenças entre eles e os compostos tradicionais são mínimas ou inexistentes. A fim de solucionar essa distinção, Biderman (*apud* ARAÚJO, 2015) criou dois testes: o da substituição e o da inserção. Para exemplificar, seguem alguns exemplos extraídos do *corpus* em análise:

(1) *tensão elétrica* S+A

No exemplo (1), registramos *tensão elétrica*, o qual corresponde à diferença de energia estabelecida entre dois pontos que motiva a movimentação de cargas elétricas, gerando corrente elétrica. O teste de substituição analisa a possibilidade de permutação de um dos elementos da unidade sintagmática conservando seu significado. Com a aplicação desse, pode-se perceber que é impossível trocar *tensão* por sinônimos diretos, como *aflição* ou *preocupação*, e ainda *voltagem*, sem modificar totalmente o sentido. O mesmo ocorre ao tentarmos substituir *elétrica* por *ativa* (força, luz ou corrente), por exemplo. Portanto, o termo é uma composição sintagmática, pois ao ter seus membros constituintes trocados, o sentido foi mudado.

(2) *planta baixa* (S+A)

Realizamos o teste de inserção no termo *planta baixa*, que avalia se é possível inserir elementos distintos entre os membros formadores do sintagma. Se por acaso o adjetivo grande precisar ser acrescido à *planta baixa*, isso deverá ocorrer somente antes do primeiro elemento ou depois do segundo (*grande planta baixa* ou *planta baixa grande*). Esse experimento indica que a composição sintagmática está lexicalizada, pois não é possível a inserção de outro elemento entre eles, como *planta grande baixa*, tendo em vista que a estrutura semântica não seria adequada.

(3) *solo saturado* (S+A)

O termo *solo saturado* é utilizado para denominar um solo que possui todos os seus vazios preenchidos por água. Ao comutar o substantivo *solo* por *terra* e *saturado* por *úmido*, verifica-se uma mudança no sentido do composto sintagmático. O mesmo também ficará descaracterizado semanticamente se, entre o substantivo e o adjetivo, for acrescido o adjetivo *pouco*. Assim, como a substituição e a inserção de termos falharam, compreende-se *solo saturado* como um composto sintagmático com alto nível de lexicalização.

(4) *mira falante* (S+A)

O termo *mira falante* é considerado composto sintagmático, pois quando seus membros constituintes são comutados pelos vocábulos *barra* e *comunicativa*, respectivamente; e também quando há a tentativa de introdução do adjetivo *metálica*, o sentido do termo, régua graduada que auxilia na obtenção dos valores referentes aos desníveis do terreno estudado, é perdido.

(5) *cabeça de flecha* (S+P+S)

O composto sintagmático *cabeça de flecha* está lexicalizado, pois ao inserimos e substituirmos um termo, o sentido foi mudado, como nas formas *cabeça grande de flecha* e *ponta de haste*, obtidas pelos testes de inserção e substituição, respectivamente.

Considerações Finais

Com base no que foi exposto ao longo deste trabalho, pudemos observar a grande contribuição da análise morfossintática dos termos, do universo do Técnico em Edificações, para as linguagens especializadas do português brasileiro, uma vez que os processos sintáticos analisados foram altamente produtivos nessa terminologia.

Com a análise também conseguimos averiguar quais processos foram mais produtivos nessa área, são eles: derivação sufixal e composição sintagmática. Como exposto anteriormente, esses dois processos são importantes na formação de novas palavras, o que Alves (2004) chama de *neologismos*. É por meio desses processos, principalmente, que os neologismos sintáticos são recorrentes e muitas formas complexas são formadas a partir deles, contribuindo assim, de forma efetiva para a comunicação especializada. As possibilidades de combinatórias dos elementos já existentes no sistema linguístico permitem uma maior criatividade na nomeação das entidades, o que é de suma importância no processo de nomeação das entidades, não só nos universos especializados, mas também na língua corrente.

Outro fator relevante é que ao descrever e analisar esses processos na terminologia ora estudada, fica claro que estudar a terminologia pelo viés morfossintático nos dá pistas do próprio sentido das palavras, mesmo sendo de um universo particular. Podemos destacar os exemplos do sufixo *-ista* que nos remete a ideia de que o termo está no campo das profissões; do sufixo *-eiro*, que pode nos dar a ideia de instrumento e/ou processo; entre outros.

Podemos atrelar esses estudos ao sistema de palavras da língua portuguesa, pois é por meio dessas formações que se podem descrever fatos e fenômenos nesse nível de análise linguística. Para além dos limites do conhecimento dos termos, o estudo morfológico permite um melhor aprendizado sobre a língua de modo geral e sobre o funcionamento das linguagens especializadas, sobretudo na formação dos novos técnicos em edificações e engenheiros, garantindo não só a eficácia desses estudos, mas o aprendizado da estrutura da língua.

A seleção dos termos pelos especialistas e a formação morfológica/morfossintática da palavra representam o modo que esses profissionais enxergam o universo terminológico da área de Edificações. Desse modo, descrever e analisar a estrutura de uma área de especialidade é de suma importância para a compreensão da organização desses universos especializados.

Referências

ALVES, I. M. **Neologismo**: criação lexical. São Paulo: Ática; 2004.

ALVES, I. M. Derivação prefixal. In: RODRIGUES A.; ALVES, I. M. (Orgs.). **A construção morfológica da palavra**: gramática do português culto falado no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015. p. 17-56.

ARAÚJO, M. Composição sintagmática, por siglas e acrônimos. In: RODRIGUES A.; ALVES, I. M. (Orgs.). **A construção morfológica da palavra**: gramática do português culto falado no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015. p. 123-144.

BORBA, F. da S. **Introdução aos Estudos Linguísticos**. 12. ed. Campinas: Pontes, 1998.

CABRAL, L. S. **Introdução à linguística**. Porto Alegre: Editora Globo, 1979.

COLETI, J. S.; ALMEIDA, G. M. B. Aspectos morfológicos da terminologia da nanociência e nanotecnologia. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 12, n. 2, p. 271-294, 2010.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAROCA, M. N. C. **Manual de Morfologia do Português**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005.

MARONEZE, B.; CARDOSO, E. A.; PISSOLATO, L. Derivação sufixal. In: RODRIGUES A.; ALVES, I. M. (Orgs.). **A construção morfológica da palavra**: gramática do português culto falado no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015. p. 57-110.

Sobre os autores

Theciana Silva Silveira ([Orcid iD](#))

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); mestra pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); graduada em Letras - Português/Inglês pela UFMA.

Pablo Lorrán Pereira Santos ([Orcid iD](#))

Graduando em Engenharia Civil pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Técnico em Edificações pelo IFMA.

Augusto Ângelo Nascimento Araújo ([Orcid iD](#))

Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP); mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); graduado em Letras – Português/Espanhol e em Pedagogia pela UFMA; especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Santa Fé (FSF). É professor do Departamento de Letras do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) - Campus Monte Castelo.

Recebido em março de 2020.

Aprovado em julho de 2020.

Considerações de ordem enunciativa sobre a formação dos códigos linguageiros

Enunciative considerations on the formation of language codes

Estêvão de Carvalho Freixo¹
Décio Rocha²

Resumo: As pesquisas no campo da linguística que se ocupam de examinar e descrever o funcionamento dos sistemas linguísticos frequentemente se apoiam na suposição de que uma língua corresponde a um sistema que prepara seus usuários para a experiência linguística no espaço comum do universo social. De outro lado, os desenvolvimentos de uma linguística da enunciação têm aberto novos horizontes à compreensão dos sistemas linguísticos, na medida em que colocam o problema da dependência entre a definição essencial de uma língua e a existência de um *corpus* de enunciados estabilizados e reconhecidos como fundadores por uma sociedade. Neste trabalho, procedemos a uma seleção de alguns planos enunciativos, por meio da qual demonstramos algumas possibilidades de contribuição da atividade enunciativa na formação dos códigos linguageiros. Dentre várias categorias disponíveis, separamos para o presente trabalho as classes do *gênero discursivo*, do *modo de enunciação*, da *prática discursiva* e da *cena enunciativa*, tal como aparecem nos desenvolvimentos teóricos de Dominique Maingueneau em seus trabalhos sobre análise do discurso. Reservamos ainda um espaço para discutir a relação entre a historicidade da língua e a mutabilidade do signo, onde articulamos a teoria saussuriana com a associação estabelecida por Maingueneau entre vocabulário e posição enunciativa.

Palavras-chave: Teoria linguística. Linguística da enunciação. Análise do discurso.

Abstract: Researches in the field of linguistics that examines and describes the functioning of linguistic systems often relied on the assumption that a language corresponds to a system that prepares its users for the linguistic experience in the common space of the social universe. On the other hand, the developments of a language of enunciation have opened new horizons to the understanding of linguistic systems, as they pose the problem of dependency between the essential definition of a language and the existence of a *corpus* of stabilized utterances recognized as founders by a society. In this work, we selected some enunciative plans, through which we demonstrate some possibilities of contribution of the enunciative activity in the formation of the language codes. Among the various categories available, we have separated for the present work the classes of *discursive genre*, *mode of enunciation*, *discursive practice* and *enunciative scene*, as they appear in Dominique Maingueneau's theoretical developments in his discourse analysis work. We also reserved some space to discuss the relationship between the historicity of language and the mutability of the sign, where we articulate the Saussurean theory with the association established by Maingueneau between vocabulary and enunciative position.

Keywords: Linguistic theory. Enunciation linguistics. Discourse analysis.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: estevaofreixo@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: rochadm@uol.com.br

Introdução

O campo dos estudos de uma linguística do sistema tem tomado por consensual que o funcionamento de uma língua pode ser estudado a partir da ordenação flexível que acompanha o conjunto de seu sistema ao longo de seu desenvolvimento histórico.

Parece mesmo um caminho espontâneo o trabalho de se dirigir a atenção à sistematização que é intrínseca ao sistema linguístico, e que, compondo o arranjo de seus elementos internos, viabiliza seu uso, ao passo que disponibiliza diferentes caminhos e possibilidades de troca, de relação, promovendo e abrindo possibilidade a distintas maneiras de dizer.

Essa visão supõe, talvez não sem razão, que toda a estrutura e o funcionamento da língua, em uma palavra, preparam seus usuários para uma experiência linguística completa no espaço comum do universo social.

Diríamos, a título de hipótese argumentativa, que esta é a abordagem que as pesquisas tradicionais no campo da linguística têm reservado para esse tipo de problema.

Assim, as várias especializações da análise gramatical e toda sua coleção de ferramentas — fonologia, morfologia, sintaxe etc. — têm, frequentemente, comandado o estudo das regularidades, dos efeitos ou das causas que constituem os sistemas utilizados pelos seres humanos para construir e manter suas relações de comunicação.

De outro lado, os desenvolvimentos de uma linguística da enunciação têm aberto novos horizontes à compreensão dos sistemas linguísticos, na medida em que colocam o problema da “dependência entre a definição essencial de uma língua [...] e a existência de um *corpus* de enunciados estabilizados, valorizados [...] e reconhecidos como fundadores por uma sociedade” (MAINGUENEAU, 2001, p. 102).

Desse ponto de vista, cada ato de enunciação vem fortalecer a língua em sua função — o que se distingue da hipótese segundo a qual a língua se constituiria como um canal anterior às mensagens que nele são introduzidas (MAINGUENEAU, 2001).

Não se trata, pois, de considerá-la como um *a priori* estável, de tomá-la como uma base neutra sobre a qual seriam produzidos os atos de comunicação mediante o investimento linguístico dos falantes, mas de tê-la como efeito ou configuração última da produção enunciativa de um dado grupo de interlocutores. Deste conjunto de considerações resulta finalmente a “impossibilidade de definir em bases puramente linguísticas a identidade de uma língua natural” (MAINGUENEAU, 2001, p. 102).

Nesta nova forma de se conceber a língua, deve-se renunciar à inquirição de um ponto originário, recuado no tempo, em que seria possível fixar um marco a partir do qual a língua se

constituiria gradualmente até formar-se no grande edifício onde toda sua estrutura teria se sedimentado em alguma atualidade posterior.

Supõe-se, de outro modo, a existência de um espaço onde se daria a interação das línguas ou das variedades de língua acessíveis em um tempo e um lugar determinados. Nesse espaço limítrofe, que é a própria interlíngua ou a região onde seu funcionamento se atualiza, as formas de gerenciamento das trocas linguísticas é que definiriam o estado final, bem como as modificações sucessivas, do código languageiro.

Com apoio nas premissas até aqui sustentadas, procederemos neste artigo a uma seleção de distintos planos enunciativos, por meio da qual demonstraremos algumas das possibilidades de contribuição dessas dimensões na formação dos códigos languageiros.

Dentre as várias categorias disponíveis para um estudo enunciativo sobre a formação dos sistemas linguísticos, separamos para o presente trabalho as classes do *gênero discursivo*, do *modo de enunciação*, da *prática discursiva* e da *cena enunciativa*, tal como aparecem nos desenvolvimentos teóricos de Dominique Maingueneau em seus trabalhos sobre análise do discurso.

Reservamos ainda um espaço para discutir a relação entre a historicidade da língua e a mutabilidade do signo, onde articulamos a teoria saussuriana com a associação estabelecida por Maingueneau entre vocabulário e posição enunciativa.

Da noção de código languageiro como dispositivo de uma semântica global

A formulação do conceito de código languageiro por Maingueneau em *O contexto da obra literária* (obra cuja publicação original na França data de 1993) destina-se a uma relativização da noção de língua, quebrando-lhe a estabilidade ao se caracterizar como parte integrante do posicionamento de uma obra (MAINGUENEAU, 2001). Eis, deste modo, a estreita relação que o conceito mantém com a ideia de uma semântica global (MAINGUENEAU, 2008), relação que buscaremos brevemente caracterizar a seguir.

O código languageiro pode ser caracterizado como um dispositivo da semântica global tardiamente formalizado pelo autor. Com efeito, se a semântica global é inicialmente apresentada em *Sémantique de la polémique* (obra de Maingueneau de 1983, não traduzida para o português), sendo mais tarde parcialmente retomada em *Gênese dos discursos*³, seu perfil era composto por diferentes “planos”, termo utilizado pelo autor, que compreendiam a

³ Obra originalmente publicada sob o título *Genèses du discours*, em 1984, cuja primeira tradução para o português só ocorreu em 2005, pela editora Criar.

intertextualidade, o vocabulário, os temas, o estatuto dos coenunciadores, a dêixis espaçotemporal, o modo de enunciação e o modo de coesão.

Nunca foi projeto do autor estabelecer uma lista exaustiva desses planos. Da referida lista apresentada na obra de 1984, não é apenas o código languageiro que se encontra ausente. O *etos*⁴, por exemplo, conceito cujas origens parecem remontar às reflexões do autor acerca do tom de uma enunciação, tampouco lá se encontra.

A proposta de uma semântica global em cujo bojo situamos a noção de código languageiro visa a repensar a velha noção de conteúdo que ainda assombra com frequência indesejável os estudos de linguagem. O investimento em uma perspectiva discursiva pressupõe necessariamente que não se permaneça “colado” ao dito, ou melhor, o dito não se realiza apenas por meio de “conteúdos” expressos pelo significado das palavras, se considerarmos a força da dimensão enunciativa dos enunciados. Logo, o que é dito se atualiza em muitos e diversificados planos, o que significa que o dito “se diz” por caminhos variados: não apenas pelas palavras que se escolhem para a produção de um texto, mas também pela organização sintática dos enunciados, pelo tom que se apreende em sua enunciação, pelos gêneros que se mobilizam para a sua veiculação e, como seria já previsível, pelo código languageiro que nele ganha corpo.

Eis, assim, um breve esboço do que se pode compreender por semântica global, acentuando-se o lugar que nela vem ocupar a noção de código languageiro. Trata-se de uma proposta que tem por mérito desfazer os argumentos que sustentam uma perspectiva representacional da linguagem e reiterar a adequação de uma abordagem na qual a linguagem assumia seu papel de coconstrutora do real, interferindo abertamente na produção de um estado de coisas. Quando se enuncia um texto, atualiza-se um modo de dizer, um tom que caracteriza a qualidade do encontro feito pelos interlocutores, um determinado perfil de interlocução definido pela escolha de um gênero discursivo etc., e tudo isso é efetivamente produtor de realidade.

Referindo-nos mais detalhadamente à noção de código languageiro tal como a postula Maingueneau, entendemos que não é exatamente com uma língua em sua imobilidade que nos confrontamos ao produzir enunciados, e sim, com uma interlíngua, definida como “as relações, numa determinada conjuntura, entre as variedades da mesma língua, mas também entre essa língua e as outras, passadas ou contemporâneas” (MAINGUENEAU, 2001, p. 104). Trata-se

⁴ O largo uso que se vem fazendo do conceito de *etos* justifica que lhe seja concedida “cidadania” em língua portuguesa, evitando-se a forma estrangeira *ethos*. Duas razões centrais sustentam nossa opção: (i) a grande quantidade de compostos com base em “*etos*” (etologia, etografia, etocracia, etogenia etc.); (ii) a presença do vocábulo já registrado no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

de relações que colocam em cena uma diversidade de fenômenos: por um lado, os casos de plurilinguismo, que, para fins didáticos, podem ser agrupados em dois polos (um plurilinguismo dito interno — ou pluriglossia — e um plurilinguismo externo); por outro, as manifestações relativas à ideia de perilínguas (hipolíngua e hiperlíngua)⁵.

O plurilinguismo interno diz respeito a uma variação das línguas que, segundo Maingueneau (2001, p. 108), “pode ser de ordem geográfica (dialetos, regionalismos...), ligada a uma estratificação social (popular, aristocrática ...), a situações de comunicação (médica, jurídica ...), a níveis de fala (familiar, oratório ...)”. Cumpre explicitar que tal diversidade não é acidental, caracterizando-se como constitutiva da própria autoridade que reivindicam para si os discursos: dialetos de maior ou de menor prestígio; enunciados que, pelas escolhas do código linguageiro, conferem uma posição mais ou menos alta aos interlocutores; textos que se produzem com maior ou menor grau de inteligibilidade pelo leigo; escolhas que conduzem a relações mais ou menos simétricas entre os participantes.

A seu turno, o plurilinguismo externo evidencia o que há de arbitrário no traçado de uma linha limítrofe entre as línguas. Para Maingueneau (2001, p. 104), “são as obras que decidem por onde passa a fronteira entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ de ‘sua’ língua”. Nossa compreensão do papel determinante de tais obras na delimitação de fronteiras entre línguas requer uma aproximação ao conceito de comunidades linguísticas. Com efeito, a negociação que se realiza entre diferentes línguas parece ser determinante de um certo etos que vem caracterizar uma dada comunidade discursiva, quando, por exemplo, consideramos o lugar da palavra “estrangeira” em nosso cotidiano na nomeação de condomínios (*Diamond Noblesse*, *Lotus Residencial*) lojas comerciais (*Tutti Fashion*, *Elle et Lui*) e automóveis (*Chronos*, *Quantum*).

O perilinguismo é uma outra ordem de fenômeno ligado ao espaço de variações que uma língua — ou aquilo que se considerou, não sem algum grau de arbitrariedade, como sendo uma “língua” — pode ocupar. Em meio a uma gradação de formas que não se prestaria a um trabalho de discretização, podemos falar em polos como os da hipolíngua, na qual se explora toda a ambivalência de um corpo que enuncia em meio a suas emoções, e da hiperlíngua, na qual se investe, ao contrário, numa dimensão matematizável da expressão, explicitando-se níveis de racionalidade que buscam alcançar uma expressão objetiva da realidade.

São diversos os exemplos fornecidos por Maingueneau de tais categorias de pluriglossia (no sentido que aqui definimos na nota de rodapé 4): o plurilinguismo interno (mescla de

⁵ A nosso ver, o termo “pluriglossia” mais adequadamente faria referência ao conjunto de todas essas manifestações da interlíngua, a saber, tanto os casos de plurilinguismo quanto os de perilinguismo.

francês rural e literário) de Jean Giono, as manifestações de plurilinguismo externo em Samuel Beckett ou de Thomas Man; o espetáculo da emoção exibida no texto teatral de Diderot, num desejo de alcançar uma expressão em hipolíngua; a hiperlíngua que se manifesta nos esquemas que regem a composição dos romances de Michel Butor (MAINGUENEAU, 2001, p. 104-117). Acrescentaríamos, de nossa parte, a presença de um plurilinguismo externo em textos como a Canção do Approach, de Zeca Baleiro (2003) e também a aliança que se verifica entre o mesmo plurilinguismo externo e o ideal de uma hipolíngua no conto “Atrás da catedral de Ruão”, de Mário de Andrade (1927).

Se neste artigo decidimos nos voltar para o código languageiro, isto se deve, em primeiro lugar, ao fato de ter sido esse um plano da semântica global muito pouco explorado por Maingueneau em suas análises; e também em função da grande produtividade do conceito, como saltam aos olhos as relações de intertextualidade mantidas com outros conceitos afins: a interlíngua, conforme pensada por L. Selinker em 1972, sempre presente nas reflexões de linguística aplicada ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira; o colinguismo, de Renée Balibar (1993), que explora a dimensão histórica das línguas não apenas pela ótica linguística, mas também com base naquilo que advém de seu exercício em cada instituição social; a noção de hiperlíngua, que, segundo formulação de S. Auroux, de 1997, remete à ideia de que uma interação verbal não se encontra exclusivamente na dependência de uma mesma gramática, mas de se pertencer a uma mesma hiperlíngua, isto é, a um mesmo espaço cultural e realidade não linguística; a heteroglossia de M. Bakhtin, que implica a coexistência e conflito entre diferentes discursos, incluindo-se discursos dos personagens, do narrador e também do autor. Conceitos cuja interseção — e intercessão — com a noção de código languageiro exige ser explorada.

Da relação necessária entre o código languageiro e a cena enunciativa

Os avanços da pragmática, nos explica Maingueneau (1997), conduziram a análise do discurso praticada na França a modificações que fizeram com que os *córpus*⁶ por ela estudados passassem a ser apreendidos de modo a se considerar sua inseparabilidade em relação aos atos de enunciação que lhes servem como fundamento.

Com a idealização da teoria dos atos de fala, a linguagem passa a ser compreendida como ação institucionalizada, pelo que se torna possível admitir que as enunciações acionam

⁶ Dada a frequência de uso do termo na área dos estudos da linguagem, penso ser adequado contribuir para que “*córpus*” integre os dicionários de língua portuguesa, apresentando uma única forma no singular e no plural, a exemplo de “*lápiz*”. Uma rápida busca da grafia “*córpus*” no Google acadêmico já nos indica ser essa uma iniciativa apoiada por muitos.

trocas verbais em que as relações entre os sujeitos falantes são reguladas por um funcionamento institucional.

A referência a uma dimensão “jurídica” da língua leva a pragmática a assumir, além disso, que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais acordam entre si sobre as representações de linguagem utilizadas, a partir do que se poderia falar de algo como um contrato entre os usuários da língua. Mediante tal acordo, a validade e a circulação do sistema linguístico seriam entre eles garantidas.

Por outro lado, a noção de prática discursiva, tal como Maingueneau a concebe, supõe que a existência de práticas regradas entre os falantes de uma língua deve simultaneamente reconhecer a presença de uma comunidade de interlocutores da qual sua existência e funcionamento dependem — ao passo em que esse grupo, inversamente, tem sua própria atividade comandada pelas práticas dos falantes.

Assim, a comunidade e o conjunto de enunciados por ela produzidos devem ser compreendidos, em razão de sua determinação recíproca, como instâncias que emergem simultaneamente no interior de uma delimitação espaço-temporal; pelo que não se pode dizer, neste caso, do privilégio de uma esfera sobre a outra. A relação de superposição em que se encontram acarreta um necessário enredamento entre prática social e exercício da linguagem.

Evidentemente que, engajado em atividade comunicativa constante e regular, tal conjunto de interlocutores não deve ser compreendido como um agrupamento fortuito, já que uma união meramente contingencial seria insuficientemente estável para a promover um compromisso social estreito entre seus membros. Tal comunidade deve antes ser admitida como um grupo sociologicamente caracterizável, cujas práticas definem a um só tempo seu funcionamento social e linguístico.

E sobre a dupla dimensão que aí se produz, Maingueneau (1997) acrescenta que esse cruzamento entre a esfera social e a atividade de linguagem implica, além disso, um encontro entre o texto produzido e a exterioridade das condições mediante as quais ele se constitui, de modo que o extraverbal torna-se um constituinte necessário à estruturação semântica do enunciado (BAKHTIN, 1981 *apud* MAINGUENEAU, 1997).

A existência desta unidade biforme entre produção enunciativa e funcionamento social faz finalmente surgir um complexo, que o autor, fazendo uso do metáfora teatral, escolhe chamar de *cena enunciativa*: um espaço onde se encontrariam organizadas as coordenadas de tempo e de espaço, bem como os papéis que o locutor atribui a si mesmo e a seus destinatários através do próprio ato de enunciação.

Na moldura desta cena, ou desta “cenografia”, as enunciações integrariam, além das determinações semânticas, os próprios componentes sintáticos que “contribuem para forjar a ‘imagem distinguida’ que os parceiros remetem um ao outro no ato de comunicação” (MAINGUENEAU, 1997, p. 31).

Esta imbricação entre o arranjo da comunidade que serve de suporte ao funcionamento de uma língua e o modo como esta mesma língua regula seu conjunto de práticas é convenientemente demonstrada pelas saudações utilizadas pelos membros da etnia Tenetehara Guajajara, povo indígena que habita o Estado do Maranhão, no Brasil.

Os cumprimentos matinal e vespertino são expressos pelos integrantes dessa comunidade mediante a justaposição do prefixo pessoal *zane* (equivalente à 1ª pessoa do plural na língua portuguesa) e os vocábulos *ku'em* (manhã, amanhecer) ou *karuk* (tarde, entardecer).

Desse modo, as composições *zaneku'em* (bom dia) e *zanekaruk* (boa tarde) supõem como destinatário da saudação um grupo de indivíduos no qual o próprio locutor da enunciação se vê inserido; o que, outrossim, configura uma cena onde o locutor cumprimenta necessariamente o coletivo ao qual pertence e não esse ou aquele interlocutor em particular.

Os antropólogos Carl e Carole Harrison (HARRISON; HARRISON, 2013), em seu *Dicionário Guajajara-Português*, sugerem a forma “amanhecemos” como tradução literal da expressão *zaneku'em*. José Guajajara, professor e líder indígena da Aldeia Maracanã, no Rio de Janeiro, prefere representá-las na língua portuguesa, traduzindo-as por “Bom dia para todos nós” ou “Boa tarde para todos nós” (informação verbal)⁷.

Desse modo, enunciar na língua ze'egté, idioma do povo tenetehara, corresponde a funcionar no interior de seu conjunto de práticas, ou, quando menos, perceber-se neste funcionamento por efeito do que seus enunciados pressupõem, o que significa dizer que a conformação da língua dos tenetehara leva o falante a tornar-se involuntariamente partícipe das cenas enunciativas que a própria estrutura do código linguístico instaura.

Modos de enunciação. Voz e corporalidade

Além da relação de determinação recíproca entre a comunidade e o sistema linguístico que dela não se separa, talvez possa se dizer da existência, em cada sociedade, de um “corpo” (ou vários) que se presentifica por meio dos atos enunciativos que constituem o conjunto de textos da língua em questão.

⁷ Fala do Prof. José Guajajara durante aula de Tupi, Aldeia Maracanã, 2015.

Mainqueneau (2008, p. 91) justifica esse entendimento ao afirmar que “Através de seus enunciados, o discurso produz um espaço onde se desdobra uma voz que lhe é própria”. Para o autor, parte da legitimidade que se atribui a um enunciado é obtida mediante a percepção de uma voz fictícia, que serve ao enunciatário como garantia da presença do corpo que enuncia.

Além disso, se o texto produzido integra, além de seu conteúdo, um certo modo de enunciação que projeta ao enunciatário um corpo que fala, a imagem do enunciador é então construída na enunciação pela utilização de um certo “tom”, que se desdobra simultaneamente em um *caráter* e uma *corporalidade* indissociáveis. Essa corporalidade, evocada por meio das particularidades da voz que a semântica do discurso impõe, definiria uma maneira de habitar o corpo daquele que enuncia e, indiretamente, o dos seus enunciatários (MAINGUENEAU, 2008).

Dessa maneira, o *modo de enunciação*, compreendido como um dos planos enunciativos que participam do funcionamento discursivo, contribuiria, tanto quanto o conteúdo do discurso, à sua produção de sentido.

O psicólogo Wilhem Wundt, no princípio do século XX, havia indicado que a erradicação de uma língua “primitiva”⁸, face à invasão do estrangeiro civilizado e à imposição aos nativos de um funcionamento linguístico estranho a sua cultura, não exclui a possibilidade de que as práticas linguísticas autóctones exerçam simultaneamente alguma influência sobre o idioma forasteiro.

Nesse aspecto, o autor destaca o fenômeno pelo qual a interação linguística entre os povos leva a comunidade dos colonos a determinar o principal grupo de palavras e a forma gramatical da língua, enquanto os nativos passam a exercer influência decisiva na pronúncia (WUNDT, 2013).

A respeito desse processo, por meio do qual a população nativa imprime sua tonalidade e seu ritmo linguísticos à língua estrangeira que a ela vem se sobrepor, talvez pudéssemos apontar, como caso particularmente exemplar deste tipo de afetação, o chamado inglês indiano, em que se reconhece vivamente e de forma destacada o corpo e a modalidade de vida que animam os enunciados produzidos nesse código linguageiro — cuja entoação é tão diferente do inglês pronunciado na América do Norte, de fala intensamente marcada por um conjunto de práticas francamente distantes daquelas do sul da Ásia.

⁸ A distinção que aqui se faz entre o primitivo e o civilizado, expressões que ao longo do século XX foram suficientemente relativizadas pelas Ciências Sociais, é empregada unicamente para retomar o modo como Wundt a utiliza em seu tempo, referindo o “primitivo” às instituições e hábitos que constituíram as primeiras formas da organização social humana, e o civilizado, às posteriores.

Hipótese semelhante estende-se ao português do Brasil, que com grande probabilidade assimilou a entonação melódica e o tempo de fala das comunidades indígenas locais. Ou mesmo das línguas africanas, que em grande variedade conviveram com o Português, dando ocasião a distintos processos de convergência, coineização e criouliização durante o período colonial (CARBONI *et al.*, 2017).

Ainda que o resultado dessa profusa atividade plurilíngue tenha sucumbido à gestão empedernida do trabalho escravo — abertamente descuidada com os vínculos formados entre os cativos —, é possível que a língua oficial tenha sido marcada pela presença dos corpos que as articulavam.

O que se deve aqui reter é que um mesmo enunciado em corpos diferentes produz resultados dessemelhantes, visto que a subjetividade enunciativa — o que em nosso caso equivale a dizer o modo de enunciação — integra o conjunto das dimensões que fundam o sentido efetuado em cada enunciado produzido.

Sendo assim, a estrutura e as possibilidades de uso de um código linguageiro são também determinados pela corporalidade própria da comunidade que o utiliza.

Gênero discursivo. Os Ritos de fala e as prescrições da língua

Além do que refletimos até aqui a respeito do cruzamento entre atividade enunciativa e código linguístico, devemos acrescentar ainda que os enunciados que sustentam as trocas comunicativas numa dada comunidade não se apresentam como simples fragmentos da língua (MAINGUENEAU, 1997). Na realidade, cada ato de enunciação é produzido na exterioridade das práticas como amostra de um gênero de discurso que, junto de vários outros, organiza e atualiza os sistemas de coerções que regulam o funcionamento da comunidade.

Como corolário deste raciocínio, Maingueneau (2004) sustenta a possibilidade de se definir uma sociedade pelos gêneros de discurso que ela torna possível e que a tornam possível.

Nessa perspectiva, o que um professor diz diante de uma turma, o ritual de confissão no interior das igrejas, as entrevistas de emprego ou os atendimentos durante uma consulta médica são exemplos de produções discursivas que aparecem modeladas segundo as regras que constroem o funcionamento de cada uma dessas práticas.

Por outro lado, o autor faz também uma distinção entre duas formas de se agrupar a atividade enunciativa que é realizada numa dada sociedade. Uma delas, mais resistente ao tempo e de alcance mais amplo, corresponderia ao *tipo discursivo*, definido como a classificação do discurso segundo a finalidade social a que atende ou o setor de atividade em que se apresenta — sua orientação comunicacional geral. A outra, com menor permanência no

conjunto das práticas que ordenam a vida social, surgiria apenas por ocasião de certas condições que serviriam de motivo a seu aparecimento histórico. A este último conjunto, pertenceriam os *gêneros discursivos*.

Na primeira categoria poderiam ser incluídos tipos como discurso didático, discurso poético, discurso político etc. Entre os gêneros, por outro lado, encontraríamos a coluna de jornal, a ata de condomínio, os manuais de instrução e vários outros.

Para viabilizar-se, os gêneros dependeriam ainda de certas circunstâncias particulares de realização nas quais fundariam sua existência. Careceriam, assim, de um modo próprio de circulação, um registro específico de linguagem (oral, escrito...), além de um estatuto que o enunciador atribui a si próprio enquanto confere outro a seu enunciatário, para situar o lugar dos interlocutores no curso da interação comunicativa (MAINGUENEAU, 1997).

Desse modo, ao se submeter todo um conjunto de textos relativos a uma prática específica e historicamente situada a certo grupo de coerções comuns, um dado gênero de discurso ganharia lugar e, junto de outros, contribuiria com a ordenação da produção enunciativa que é própria de uma dada comunidade.

Nesse sentido, se há, por exemplo, uma composição formal da língua e um conjunto de prescrições que permitem reconhecer o emprego apropriado de suas regras no interior de certos rituais de compostura e polidez, de formalidade e cerimônia, talvez isso se deva ao fato de que a estruturação do sistema linguístico é também imposta pelo sistema de coerções que caracterizam os gêneros discursivos utilizados em tais ocasiões.

Desta forma, as inversões na ordem oracional, o uso adequado dos pronomes, a escolha lexical, a conjugação dos verbos e mesmo a ortografia são todos fenômenos cujo uso regular é definido segundo a situação comunicativa, o registro linguístico utilizado, e o fim específico a que os enunciados se destinam.

Sob esse aspecto, não seria possível dizer que as normas prescritoras do uso adequado da língua antecedem as práticas de cuja existência a língua depende para estabelecer seus critérios de utilização. É, ao contrário, na sua existência geograficamente circunscrita e no interior de quadros de uso bem definidos e historicamente localizados que a língua se ajusta conforme o rito e se estabelece provisoriamente por meio da instituição de certos princípios reguladores.

Da inscrição histórica do código linguístico. A alteração do signo

Ainda que, neste trabalho, situemos nossa compreensão dos códigos languageiros no plano enunciativo, não podemos deixar de lado um certo nível da língua que, referindo-se a um

dos elementos mais essenciais à sua estruturação — o signo —, deve, com boa razão, estar presente na discussão sobre o modo como seu sistema se organiza.

Segundo Saussure (2012), o signo sofre com a ação do tempo de modo a submeter-se a um duplo processo, que é paradoxal em sua aparência. Se, por um lado, sua reprodução contínua lhe garante estabilidade suficiente para preservar o seu valor de uso, por outro, as vicissitudes às quais se submete no passar do tempo fazem com que se modifique por efeito dos movimentos que a história lhe impõe.

O linguista francês sugere como solução a essa contradição a solidariedade entre ambos os processos: “O signo está em condições de alterar-se porque se continua” (SAUSSURE, 2012, p. 115).

Um outro tema que a este se associa é o da discussão sobre o princípio da arbitrariedade, que indica a existência de uma relação imotivada entre as duas faces do signo linguístico (significante e significado), já que o problema da sua mutabilidade nos impõe refletir sobre o modo como são unidos ou deslocados os dois termos que fazem dele uma unidade linguística.

Nesse aspecto, a premissa da arbitrariedade do signo linguístico poderia nos fazer crer que a língua é um sistema livremente definido, organizado segundo critérios que não estabelecem uma relação necessária entre significante e significado. Todavia, a historicidade dos sistemas linguísticos põe em jogo a possibilidade de um caráter impositivo da língua em relação à comunidade que a utiliza — isto se consideramos os fenômenos históricos como ocorrências que se desdobram no plano das coerções institucionais, e não como simples efeitos da vontade dos seus agentes causadores.

Se esse é o caso, nem o indivíduo e nem a coletividade teriam a faculdade de produzir alterações, por livre e declarada vontade, nas formas que a língua apresenta e disponibiliza ao uso. E as modificações que nela ocorrem seriam ao mesmo tempo acompanhadas de um efeito de continuidade que garantiria ao sistema linguístico uma estabilidade relativa e modelada segundo o enlace entre força social e fato histórico.

Uma outra razão para que a normatividade linguística numa coletividade seja instituída por meio de uma força à qual o grupo se submete e não por meio de sua livre escolha é o fato de que a massa falante que se apropria da língua não é a mesma que a fundou em primeiro lugar; na realidade, por tê-la recebido por herança, pode apenas modificá-la por meio do uso difuso que dela faz, não sendo possível transformá-la por deliberação própria.

Nesse sentido, Saussure conclui que a presença de uma massa falante não é o suficiente para fazer da língua um fenômeno vivo e atuante. Seria necessário ainda integrá-la ao movimento da história para tê-la funcionando.

Assim, uma massa originária, que seria fundadora e titular do sistema da língua, estaria fora de questão, já que os códigos languageiros, por princípio, dependem do movimento que a história realiza para se constituírem enquanto fatos sociais.

Por todas essas razões, o autor admite que o signo escapa à nossa vontade, devendo considerar-se o sistema da língua como resultado da ação do tempo combinada com a da força social.

Discurso e vocabulário

Ora, se desenvolvemos um raciocínio sobre o modo como a historicidade dos signos afasta a hipótese de sua livre determinação, devemos agora nos perguntar sobre o modo pelo qual as conclusões a esse respeito apresentadas podem ser articuladas à nossa tese inicial, que supõe a contribuição da atividade enunciativa na formação dos códigos languageiros.

Para esse propósito, retomaremos a discussão que Maingueneau levanta a respeito da relação entre discurso e vocabulário. Neste momento, o autor estabelece que “as unidades lexicais tendem a adquirir o estatuto de signos de pertencimento” (MAINGUENEAU, 2008, p. 81), querendo com isto dizer que os enunciadores são levados a utilizar os termos que marcam sua posição num dado campo discursivo. Assim o fazendo, o autor atribui, sem dizê-lo de forma explícita, um caráter fragmentário ao corpo social.

De outra parte, a divisão de um corpo social em diferentes correntes que se relacionam de modo conflituoso, conciliatório, distante, transversal etc., supõe a ação transformadora dos fenômenos históricos, já que a existência de grupos particulares numa comunidade maior pressupõe a realização de movimentos de ruptura que tenham ocasionado a divisão da coletividade ao longo do tempo.

Assim, faz-se legítima a consideração de que as alterações do signo possam, em boa medida, ser explicadas pela irrupção de acontecimentos que, na história, tenham contribuído com a fragmentação da comunidade global em grupos vinculados a posições enunciativas particulares.

Por fim, tais afastamentos, dissensões, cortes de sentido que suspendem a regularidade dos funcionamentos discursivos poderiam ser compreendidos como as condições pelas quais se dariam os efeitos de deslocamento nas relações entre significante e significado, pelo que se levaria a termo o processo de mutabilidade do signo.

Considerações finais

Buscamos demonstrar, neste breve artigo, que a constituição da língua pode ser pensada com recurso à atividade enunciativa da qual ela depende, possibilidade que se mostra como trabalho alternativo ou suplementar ao exercício tradicional de descrição do sistema linguístico, aquele que se realiza por meio da caracterização gramatical dos seus diferentes níveis estruturais.

Nesta última seção, nos cabe elucidar algumas questões que conscientemente deixamos de submeter a exame ao longo das partes precedentes, visto que não queríamos adensar prematuramente a reflexão, e, por isso, preferimos discuti-las neste seccionamento final, onde elas podem finalmente aparecer desembaraçadas de todo o trabalho demonstrativo que a pesquisa até aqui nos exigiu.

A primeira delas diz respeito ao modo como deixamos os conceitos de língua e discurso se entrelaçarem de maneira um tanto distendida no correr dos argumentos e na extensão do texto de uma forma geral.

Já em Bakhtin, e, posteriormente, na vertente francesa da análise do discurso, sabemos que a língua é situada num plano distinto em relação àquele em que o funcionamento discursivo se apresenta. Mesmo nessas condições, o estabelecimento de um relacionamento entre ambas as dimensões não está impedido, desde que se respeite, durante eventuais exercícios de análise, os limites da realidade de cada uma delas.

O que aqui nos coloca em uma posição especial onde podemos transitar com alguma liberdade entre os dois níveis de análise é o enlace que a nossa premissa inicial supõe entre a definição de uma língua e a existência de um *cópus* de enunciados estabilizados e reconhecidos como fundadores por uma sociedade.

Daí, extrai-se a conclusão singular de que a identidade de uma língua não pode ser definida em bases puramente linguísticas. Esta foi a forma como Dominique Maingueneau desenhou os primeiros contornos de sua compreensão acerca do código *languageiro*.

Neste trabalho, tomamos esta reflexão como apoio para pensar a própria origem e constituição da língua a partir da produção enunciativa que a torna possível.

Assim, todas as vezes em que aqui nos referimos ao discurso ou à produção discursiva, estamos apontando para a língua no seu funcionamento real, e, nesse sentido, não nos afastamos do modo como o conceito de discurso é frequentemente utilizado entre bakhtinianos ou analistas franceses.

Em contrapartida, o funcionamento de que falamos está diretamente implicado com a formação dos códigos *languageiros*; mas, inversamente, trata-se também de um funcionamento

que o próprio código linguageiro como dispositivo operatório viabiliza. É precisamente nesse aspecto que cruzamos o nível da língua com o nível do discurso.

Finalmente, das relações entre discurso e enunciado, a coexistência e a articulação entre ambos os termos se justificam, bem o sabemos, em razão do enunciado ser habitualmente tomado como elemento de análise das formações discursivas.

Uma vez concluída a discussão sobre as relações que estabelecemos neste trabalho entre língua e discurso, resta por discutir de que forma a noção de interlíngua, mencionada brevemente no início deste artigo, afeta e é afetada por este mesmo tema.

Havíamos, no início do trabalho, acompanhado Maingueneau no seu entendimento de que o código linguageiro é produzido como resultado de uma gestão da interlíngua, espaço onde se dá a interação entre as línguas ou as variedades de língua acessíveis em um tempo e um lugar determinados.

Em seguida, falamos da relação de determinação recíproca existente entre a comunidade falante e a sua língua; relação que, no limite, se atualiza e se reelabora no conjunto de práticas coletivas que faz a língua emergir, mas que é ao mesmo tempo regulado pelo seu uso.

Acrescentamos ainda que os acontecimentos que irrompem no movimento da história fragmentam a comunidade global, fazendo surgirem grupos particulares vinculados a posições enunciativas próprias.

Muito bem, o que estes argumentos indicam é que, em certo sentido, parece legítimo vincular distintas posições enunciativas no interior de uma comunidade de falantes a diferentes usos da língua. No entanto, assumir que estes usos configuram autênticas variedades linguísticas resultaria em antecipação irrefletida, já que os critérios pelos quais as variantes da língua são agrupadas (região, idade, classe social, registro de linguagem...) não são necessariamente os mesmos pelos quais um conjunto de enunciados ou uma forma de produzi-los constitui um sistema de discurso.

A questão que então se coloca é a da distinção entre as noções de posição enunciativa e de variedade linguística. Mas o problema não é tão simples quanto parece e sua análise completa extrapolaria os limites de nosso objetivo atual.

Assim, nos limitaremos por ora a admitir que, tanto em um caso como no outro, os signos linguísticos estão suscetíveis a efeitos de deslocamento interno, pelo que ambas as noções concorrem, no plano da história, para a configuração (sempre provisória) do código linguageiro de uma dada comunidade de falantes.

Referências

BALIBAR, R. **Le colinguisme**, Paris, PUF, coleção “Que sais-je ?”, nº 2796, 1993.

CARBONI, F. *et al.* O plurilinguismo na história do Brasil: considerações exploratórias. **Organon**, v. 32, n. 62, 2017.

HARRISON, C.; HARRISON, C. **Dicionário Guajajara-Português**. Anápolis: Associação Internacional de Linguística SIL - Brasil, 2013.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, D. **O contexto da obra literária: enunciação, escritor, sociedade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, D. **Análise de Textos em Comunicação**. 3. ed. São Paulo: Cortês Editora, 2004.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix Ltda., 2012.

WUNDT, W. Elementos de psicologia dos povos: o princípio da linguagem e o pensamento do homem primitivo. Tradução de Estêvão Freixo. **Psicologia da Educação**, v. 37, n. 2, p. 91-101, 2013.

Sobre os autores

Estêvão de Carvalho Freixo ([Orcid iD](#))

Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); graduado em Produção Fonográfica pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Candido Mendes (UCAM).

Décio Rocha ([Orcid iD](#))

Doutor em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); graduado em Português - Literaturas pela Universidade Gama Filho. É professor do Departamento de Estudos da Linguagem do Instituto de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Recebido em dezembro de 2019.

Aprovado em março de 2020.

O signo ideológico em reportagem de festa de aniversário infantil

The ideological sign in articles of children's birthday party

Cláudia Regina Ponciano Fernandes¹

Pedro Farias Francelino²

Danielle Barbosa Lins de Almeida³

Resumo: Este artigo visa discutir a relevância de análise de elementos verbo-visuais como elementos indissolúveis e constituintes de sentido. Fundamenta-se nos pressupostos teóricos de signo ideológico na concepção de Bakhtin e seu círculo, como também de multimodalidade na obra de Kress e van Leeuwen. Os signos ideológicos refletem realidades e refratam novas significações de mundo, evidenciando discursos ideológicos construídos nos mais diversos contextos enunciativos. Para ilustração desse pensamento, selecionamos a abertura de uma reportagem sobre festa de aniversário infantil na Revista Digital *Acrópolis Kids*. A pesquisa é de cunho qualitativo-interpretativista por descrever, analisar e interpretar os elementos verbo-visuais da reportagem, dados concebidos em situação real de interação. Os resultados revelam uma nova modalidade de comemorar aniversário por meio da sua espetacularização e publicação para a sociedade.

Palavras-chave: Signo ideológico. Reportagem. Cenário temático.

Abstract: This article aims at discussing the relevance of analysing the verb-visual elements as indissoluble and constituent elements of meaning. Our analyses are based on theoretical assumptions of ideological sign in Bakhtin and his circle, as well as of multimodality in the work of Kress and van Leeuwen. The ideological signs reflect realities and refract new meanings of the world, evidencing ideological discourses constructed in the most diverse enunciative contexts. To illustrate this thought, we selected the opening of a report on children's birthday party in the Digital Magazine, *Acrópolis Kids*. The research is a qualitative-interpretative approach by describing, analysing and interpreting the verb-visual elements of the report, data designed in real interaction situation. The results reveal a new way to celebrate birthday through its spectacularization and publishing to society.

Keywords: Ideological sign. Report. Party theme.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Guarabira, João Pessoa, PB, Brasil. Endereço eletrônico: claudiaponcianoifpb@hotmail.com.

² Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Língua Portuguesa e Linguística, Programa de Pós-Graduação em Linguística, João Pessoa, PB, Brasil. Endereço eletrônico: pedrofrancelino@yahoo.com.br.

³ Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Letras Estrangeiras e Modernas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, João Pessoa, PB, Brasil. Endereço eletrônico: danielle.almeida@gmail.com.

Considerações iniciais

[...] qualquer enunciado remete sempre a um posicionamento axiológico (a uma linguagem social/ voz social), ou dito em outros termos (e para não fugir a abundância terminológica do autor), qualquer enunciado carrega sempre uma entoação valorativa, um tom volitivo-emocional. (FARACO, 2013, p. 172)

Sabe-se que Bakhtin e seu Círculo são reconhecidos por suas colaborações na área dos estudos da linguagem e das ciências humanas. São referências para a compreensão dos aspectos dialógicos da linguagem, principalmente com relação aos sentidos elaborados pela linguagem verbal. No entanto, os sentidos elaborados no plano visual podem parecer pouco notórios para os integrantes do Círculo, como se a análise dialógica na perspectiva de Bakhtin se aplicasse exclusivamente à linguagem verbal. É relevante destacar que existem pesquisas no plano visual realizadas por estudiosos de Bakhtin e seu Círculo, a exemplo de uma edição completa da Revista *Prolíngua* (v. 2, n. 2, 2017) dedicada a enunciados verbo-visuais, o que corrobora o interesse por textos multimodais como objetos de estudo nessa perspectiva de análise.

Na contemporaneidade, os textos multimodais tornam-se cada vez mais visíveis devido aos variados recursos semióticos utilizados para produção de sentidos orais, escritos, visuais, espaciais, táteis, gestuais, auditivos, formando assim enunciados híbridos. É necessário que os sujeitos atentem não somente para esses modos de produção, como também de recepção e circulação desses enunciados que permeiam os mais diversos contextos enunciativos e estão atravessados por outros discursos.

Segundo Brait (2012), a concepção de texto ultrapassa a dimensão exclusivamente verbal e reconhece que o visual, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico são elementos constituintes de um enunciado concreto. Nas palavras da autora supracitada (p. 88), “o texto deve ser analisado, interpretado, reconhecido a partir dos mecanismos ideológicos que o constituem [...], das esferas em que circula e do fato que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito individual ou coletivo”.

Entre os diversos contextos enunciativos, as reportagens sobre festas de aniversário infantil no Brasil têm despertado o interesse da autora deste trabalho⁴ devido às construções imagéticas veiculadas via mídia impressa e digital. São reportagens que agregam imagens,

⁴ A autora desenvolve uma pesquisa de doutorado em andamento (2018-2022) voltada para cenários temáticos em casas de festas infantis de João Pessoa-PB, especificamente os espaços tridimensionais como textos, analisados a partir da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006) com suas ampliações para espaços tridimensionais.

cores, gestos, palavras e outros recursos semióticos a partir de cenários temáticos montados que remetem a outros discursos de narrativas infantis clássicas ou contemporâneas, parecendo distorcer o motivo principal do aniversário, passagem de ciclos de vida, um rito de passagem, conforme Sirota (2008). Esta autora afirma que o aniversário é caracterizado como um rito de passagem que marca as etapas do ciclo de vida, repetindo-se em data fixa, por meio de uma forma ritual, mas que se modifica ao longo do curso da vida do aniversariante, da infância até o envelhecimento do indivíduo.

Assim, as reportagens de festas infantis contemporâneas possibilitam um estudo do discurso verbo-visual na perspectiva dialógica e nos conduzem às seguintes indagações: quais signos ideológicos e quais discursos subjacentes podem ser identificados em reportagens sobre festas de aniversário infantil?

Com base nessas considerações, o presente artigo discute como elementos visuais e verbais, de forma conjunta, funcionam como elementos constituintes de sentido, identificando e evidenciando quais discursos ideológicos são construídos a partir da junção desses elementos em uma abertura de reportagem⁵ sobre festa de aniversário infantil, *corpus* deste trabalho. A hipótese levantada é que a reportagem evidencia uma transformação do modo ocidentalizado de comemorar aniversários, do motivo principal do aniversário como rito de passagem. Respalda-se na perspectiva dialógica, voltando-se para o conceito do signo ideológico, concebido por Bakhtin e Volóchinov (2004).

Para fins de organização da discussão, além desta seção introdutória, o artigo apresenta a noção de signo ideológico na perspectiva de Bakhtin e Volóchinov (2004)⁶ e, de forma complementar, as pressuposições teóricas sobre ideologia apresentadas por Miotello (2005) e Faraco (2013). Apresenta-se também o conceito de multimodalidade baseado em Kress e van Leeuwen (2001) e uma breve descrição das metafunções da Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) como ferramenta analítica. Em seguida, traz a contextualização, descrição e análise interpretativa dos signos visuais e verbais da reportagem. Por último, as reflexões finais acerca do estudo.

⁵ O gênero analisado refere-se às páginas de abertura de uma reportagem interna em revista digital (ACRÓPOLIS KIDS), semelhante a uma capa de revista, o que acontece em outras reportagens de aniversário infantil.

⁶ Neste artigo, por questões de uma maior familiarização parte de uma das autoras, utilizamos a versão da tradução do francês para o português de Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem (2004), cientes que existe uma tradução mais recente de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo (2017).

A noção de signo ideológico

Para Bakhtin/Volóchinov (2004, p. 15), “todo signo é ideológico; a ideologia é o reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua”. Mais adiante, apontam que se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, o pensamento e a atividade mental são modelados pela ideologia. Sobre o signo ideológico, os autores em questão postulam que (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2004, p. 31):

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.

Conforme a referida citação, quando se constrói uma representação de objeto físico, nasce um signo porque a representação já não é mais o objeto concreto em atuação no mundo e sim um elemento que o representa. O objeto em si não desaparece, pertence ao mundo concreto, porém sua representação não é uma materialização fiel. É essa representação construída do objeto que se configura em um produto ideológico, em signo ideológico.

Volóchinov defende que “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2004, p. 32). Nessa linha de pensamento, o signo ideológico é um reflexo da realidade, uma incorporação material dela. Esse signo ideológico reflete e refrata a realidade de acordo com o ponto de vista do enunciador, distorcendo-o, confirmando-o, apreendendo-o de variadas formas. A refração é imanente ao signo ideológico por ser constituída a partir de uma versatilidade de enunciadores, de grupos distintos que redefinirão os signos baseados em suas experiências e usos particulares. Assim, “Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.)” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2004, p. 32).

Em outras palavras, na acepção desse autor e na dos demais estudiosos do Círculo, a refração acompanha todo signo ideológico, sendo essa a condição de sua existência. A significação e o sentido de um signo são, nessa perspectiva, processos refratários, o que envolve sempre uma atividade de valoração por parte de um sujeito que assume determinada posição axiológica frente a um objeto de discurso. As significações são elaborações produzidas no curso da história, de suas contradições e confrontos de valorações, e não no sistema abstrato das

línguas, no signo em sua imanência, ou, ainda, por referência a um mundo dado de modo muito transparente e homogêneo.

Do mesmo modo, Miotello (2005, p. 170), ao dissertar sobre o universo de signos de Bakhtin, explana que “todo signo além dessa dupla materialidade, no sentido físico-material e no sentido sócio-histórico, ainda recebe um ‘ponto de vista, pois representa a realidade a partir de um local valorativo, [...] o que faz o signo coincidir com o domínio do ideológico”. O autor afirma que Bakhtin/Volóchinov, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (2004), tomaram a comunicação da vida cotidiana como ponto de partida para a constituição da ideologia, solo propício para sua instalação.

Percebe-se que tanto o signo verbal como o visual possui um valor semiótico de representação, uma vez que não existem enunciados neutros. Sobre esse aspecto, retomamos a epígrafe deste artigo, na voz de Faraco (2013, p. 172):

[...] qualquer enunciado remete sempre a um posicionamento axiológico (a uma linguagem social/ voz social), ou dito em outros termos (e para não fugir a abundância terminológica do autor), qualquer enunciado carrega sempre uma entoação valorativa, um tom volitivo-emocional.

O autor supracitado assevera que Bakhtin não se prende a expressões únicas para identificar e qualificar o mesmo fenômeno e que o termo axiologia entra no seu vocabulário antes do termo ideologia, o que aparentemente leva a uma equivalência de expressões. Na visão do autor (p. 170), “para Bakhtin a palavra ideologia faz referência às representações que diferentes grupos sociais constroem do mundo. É um termo meramente descritivo sem qualquer caráter negativo, pejorativo ou crítico”. Faraco (2013, p. 173) expressa ainda que Bakhtin:

[...] não atribui a qualificação de ideológico apenas às visões de mundo, aos pontos de vista, aos sistemas de crenças, aos compósitos verbo-axiológicos que estariam representando o mundo de forma invertida (falseada) ou que o representam de maneira a justificar relações de dominação. Ideologicamente saturadas (axiologicamente constituídas) são todas as linguagens sociais.

Isso mostra que os signos refletem uma realidade externa e refratam também outros mundos construídos a partir de interpretações e valorações de acordo com o caráter localizado, múltiplo e heterogêneo das experiências concretas de grupos sociais. Ainda a propósito desse aspecto da refração e da axiologia, e em consonância com o pensamento de Bakhtin/Volóchinov (2004), é no seio das relações socioverbais empreendidas no contexto de uma determinada cultura que se formam os embriões das mais variadas cosmovisões de mundo. Como declaram

os autores, “Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2004, p. 35). É nesse sentido que se postula aqui uma ideia de consciência engendrada em solo social, relacional, ancorada nas relações que os sujeitos estabelecem entre si na comunicação, as quais produzem a materialidade sígnica.

No caso da festa de aniversário infantil em questão, a reportagem reflete e refrata a realidade do evento ocorrido, ‘festa infantil’, ou seja, tudo que compôs a festa está refratado na realidade físico-material da reportagem de abertura. A escolha do tema, os produtos simbólicos, o local da festa, a mídia para publicação do evento, por exemplo, refletem o acontecimento e refratam os sentidos, os valores atribuídos pela família para uma comemoração do primeiro aniversário da criança.

Evidentemente, como defendem Bakhtin/Volóchinov (2004, p. 33), “Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira”. Em se tratando do enunciado veiculado na “reportagem”, o autor pode adotar para com seu horizonte discursivo posicionamentos axiológicos diversos que podem extrapolar até mesmo o propósito principal do evento “festa infantil”, resultando em efeitos de sentidos diferentes.

Bakhtin/Volóchinov (2004, p. 32) explanam que assim como acontece com um corpo físico, um instrumento de produção que em si mesmo não possui um sentido preciso, mas somente uma função, a de desempenhar este ou aquele papel na produção, sem refletir ou representar alguma outra coisa, pode ser convertido em signo ideológico. Exemplificam com os instrumentos a foice e o martelo como emblemas da União Soviética que possuem um sentido puramente ideológico.

Acredita-se que assim como os objetos físicos, os instrumentos de produção e os produtos de consumo exemplificados em Bakhtin/Volóchinov (2004), que em si mesmos não possuem um sentido exato, os objetos físicos presentes em uma festa infantil brasileira também não possuem um sentido específico fora desse contexto, mas apenas funções, podendo assim ser convertidos em signos ideológicos em prol de uma determinada temática. Dito de outro modo, uma boneca de pano, uma sapatilha, um porta-retratos e um porta-joias, por exemplo, desempenham respectivamente as funções de brincar, calçar, expor, armazenar, mas quando posicionados em uma festa infantil assumem a função de ornamentar, de tematizar.

As reportagens de festas infantis apresentam exemplos de vários signos ideológicos ao exibirem elementos carregados de valoração percebida a partir do suporte de divulgação, do nome da revista, do local do evento, do foco de registro da imagem e das escolhas verbo-visuais

para a reportagem. A reportagem de festas infantis é um gênero multimodal predominantemente visual, o que nos leva a descrever o conceito de multimodalidade.

Multimodalidade e Gramática do *Design Visual*

Assim como Brait (2012) compreende que a concepção de texto ultrapassa a dimensão exclusivamente verbal e reconhece que o visual, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico são elementos constituintes de um enunciado concreto, o conceito de multimodalidade amplia essa visão. A multimodalidade é proveniente de distintos modos de construção de sentidos materializados em um texto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), levando ao desenvolvimento de um letramento multimodal iniciado a partir de uma compreensão leitora de imagens como textos enquanto estruturas correlacionadas para comunicar significados ideológicos, políticos e socialmente embasados (ALMEIDA, 2009).

Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) desenvolveram uma ferramenta analítica para os textos multimodais, a Gramática do *Design Visual* (GDV), baseada na Gramática Sistêmico-Funcional proposta por Michael Halliday ([1994] 2004). O arcabouço teórico cunhado por Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) parte do pressuposto de que, *assim como a linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de uma sintaxe própria*, na qual elementos se organizam em estruturas visuais para comunicar um todo coerente. Essas estruturas podem incluir *pessoas, lugares ou objetos inanimados na forma de participantes representados*, e podem estar organizadas em diferentes níveis de complexidade. Um aspecto interessante da *Gramática do Design Visual*: assim como a *Gramática Sistêmico-Funcional* de Halliday (1994), ela entende que a compreensão e análise das *escolhas léxico-gramaticais de um determinado texto estão diretamente relacionadas ao contexto cultural e ao contexto situacional no qual esse texto está inserido*. Então, a Gramática Visual (GV) busca apoiar-se em *dimensões contextuais de referência* para dar conta da discussão dos dados em nível macro analíticos. Kress e van Leeuwen apresentam *três funções básicas* — que eles chamam de *metafunções* — as quais servem para entender o que está sendo representado através da imagem em termos de:

- *representação ideológica de mundo* (metafunção *representacional* ou “ideacional”);
- tipo de *interação* que está sendo estabelecida com quem observa a imagem, ou seja, o leitor (interativa ou “interpessoal”);
- como os *elementos da imagem* se articulam e se integram para compor o texto visual (metafunção *composicional* ou “textual”).

Tais escolhas são percebidas através da chamada (1) *metafunção representacional*, que analisa personagens, ações e circunstâncias; da (2) *metafunção interacional*, que observa a interação estabelecida entre o leitor da imagem e o participante interativo e da (3) *metafunção composicional*, que analisa a distribuição e a organização dos elementos da imagem. Essas metafunções ocorrem de forma simultânea, podendo uma ou outra sobressair. Cada metafunção subdivide-se em categorias que respondem às perguntas: A que(m) esses significados se referem e descrevem? Como esses significados se conectam com as pessoas? Como os significados estão estruturados para formar um todo coerente?

Nota-se que a GDV é uma ferramenta essencial para análise de texto verbo-visual, multimodal. Embora não seja foco nesse estudo, os significados composicionais serão considerados para descrever como os elementos visuais e verbais formam um todo coerente, cabendo-lhe uma maior atenção que as demais metafunções para o propósito deste trabalho.

Contamos com três recursos básicos para observação dos aspectos composicionais das estruturas visuais: *valor de informação*, *saliência* e *estruturação*.

O *valor de informação* se refere à posição dos elementos dentro da composição visual: *esquerda/direita*; *topo/base*; *centro/margem*. Os autores acreditam que cada uma dessas zonas carrega em si *valores de informação* distintos: no lado *direito* da imagem se situa o *elemento novo*, aquilo que ainda não é conhecido pelo observador. Já no lado *esquerdo*, encontramos o *elemento dado*, com o qual o leitor já está familiarizado. No topo da imagem localiza-se a *informação ideal*, a ‘promessa do produto’, aquela que apela para os nossos sentidos emotivos, enquanto que na base da imagem encontram-se as informações práticas sobre o mesmo (KRESS; VAN LEEUWEN [1996] 2006).

A ênfase que o produtor da imagem quis atribuir àquilo que merece maior destaque dentro da composição pictórica leva o nome de *saliência*.

Quanto à *estruturação*, esse recurso visual se refere às linhas divisórias que servem para conectar ou desconectar os seus elementos internos de uma imagem. Quando dizemos que uma imagem possui uma *estruturação fraca*, percebemos que seus elementos estão interligados em um fluxo contínuo através de cores e formas semelhantes. Todavia, se a *estruturação* da imagem for *forte*, haverá diferenciação entre os seus elementos, marcada por contrastes de cores e de formas.

A seguir, a contextualização, descrição, análise e interpretação dos signos ideológicos visuais e verbais nas páginas iniciais de uma reportagem de festa de aniversário infantil.

Análise da linguagem verbo-visual em “Heloísa – 01 ano da linda bailarina”

Segundo a perspectiva sócio-histórica e dialógica de Bakhtin (2011), os gêneros discursivos são compreendidos como enunciados de natureza histórica, sociointeracional e ideológica relativamente estáveis. Os gêneros apresentam uma estrutura composicional, um conteúdo temático e um estilo (próprio e/ou do autor). Entre os diversos gêneros discursivos que circulam entre nós, empregados nas mais variadas situações comunicativas, a reportagem de entretenimento se enquadra nessa concepção.

A reportagem selecionada encontra-se na última versão digital disponível na Revista *Acrópolis Kids*⁷, pertencente ao Grupo Acrópolis, um grupo com 20 anos em João Pessoa-PB, podendo ser caracterizada como uma revista de entretenimento. A versão impressa tem distribuição gratuita e é direcionada aos protagonistas dos eventos sociais e aos seus convidados de classe média alta da capital paraibana. Em uma das redes sociais da revista, Facebook, clicando na aba ‘sobre’ e dirigindo-se até o item ‘mais informações’, é possível encontrar sua autodescrição, conforme ilustra o seguinte trecho:

A Acrópolis é mais que uma revista: é um presente memorável aos protagonistas da festa e uma preciosa oferta aos convidados que nela estiveram presentes e àqueles que não puderam agradecer ao evento. Com distribuição exclusiva e direcionada, a Acrópolis Magazine e Acrópolis Kids são itens colecionáveis para seus leitores e protagonistas, e perduram por muito mais tempo que o mês de lançamento da edição, fazendo com que instantes memoráveis fiquem ainda mais vivos e intensos”. (ACRÓPOLIS MAGAZINE, 2019)

Se por um lado, a revista funciona como veículo de comunicação impressa e digital voltado aos grandes acontecimentos sociais, visando registrar as emoções dos participantes para os leitores, como uma espécie de álbum de comemorações formado por imagens e textos, como se autodescreve, por outro, funciona como um *marketing* sofisticado para oferta de conteúdos informativos e de entretenimento.

Para o presente estudo, a reportagem selecionada é assinada por Barroso (2016) identificada no sumário da revista como o item “82_ **Heloísa** 01 ano da linda bailarina”. A reportagem descreve a festa do 1º aniversário infantil de Heloísa, ocupando quase vinte páginas da revista na versão digital, a mais longa entre as reportagens na mesma edição. A imagem pode ser visualizada no link <https://issuu.com/acropolismagazine/docs/ak17>, acessando as páginas

⁷ A versão digital da revista refere-se ao Ano VIII- nº 17- João Pessoa/ datada em dezembro de 2016 na capa, que pode ser acessada na íntegra pelo link <https://issuu.com/acropolismagazine/docs/ak17>.

82 e 83 da edição digital, no formato em que aparece na revista, ou seja, as duas páginas exibidas em formato único, semelhante a uma fotografia, como se estivessem prontas para serem emolduradas, despertando a ideia que a edição não é descartável. O recorte dado justifica-se pela natureza peculiar deste texto. Por questões de direitos autorais do uso da imagem, não dispomos as imagens no local reservado para as Figuras 1 e 2.

Figura 1 – *Print* normal da página inicial da reportagem

Imagem da Acrópolis Kids (2016, p. 82-83)

Fonte: <https://issuu.com/acropolismagazine/docs/ak17>
Acesso em: 18 de maio 2018.

Vejamos uma descrição dos elementos visuais que compõem o cenário.

Descrição dos elementos composicionais na abertura da reportagem

Inicialmente, observando a distribuição e a organização de elementos na imagem que formam um todo e se relacionam entre si, percebe-se que os elementos visuais predominam sobre os verbais, provavelmente, por se tratar de uma reportagem de entretenimento. Lendo a imagem pela ótica da metafunção composicional da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006), consideraremos os valores de informação, saliência e estruturação.

Figura 2 – *Print* ampliado da tela cheia da abertura da reportagem

Imagem da Acrópolis Kids (2016, p. 82-83).

Fonte: <https://issuu.com/acropolismagazine/docs/ak17>
Acesso em: 18 de maio 2018.

Quanto ao valor da informação, destacam-se os elementos mais proeminentes em cada posição. No topo, encontra-se o nome da aniversariante sobreposto na parede com letras em alto relevo na cor branca, contrastando com o plano de fundo na cor rosa, como informação ideal, promissora. No lado esquerdo central da imagem, encontra-se a imagem da aniversariante, apresentada em corpo inteiro, sorridente e usando vestido rosa longo e bordado, como também uma miniatura da torre Eiffel, sinalizando uma informação familiar, conhecida e principal. No lado direito central, formando um par com a aniversariante, uma boneca de pano bailarina, a informação nova, elemento chave. Nas margens, destacam-se cristaleiras provençais de madeira branca com prateleiras de vidro por dentro, ornamentadas com porta-

retratos da aniversariante e porta-joias com bailarinas na parte exterior. No seu interior, caixinhas de vime personalizadas, sugerindo informações subordinadas, pouco visíveis. Na base, encontram-se vários elementos decorativos, em tons rosa e dourado, relacionados ao balé (como sapatilhas delicadas, miniaturas de bailarinas e caixinhas de música) e a Paris (miniaturas de torre Eiffel). Neste último caso, as miniaturas da torre são colocadas em uma espécie de suporte elevado de vidro. Na base ainda se encontram informações verbais, caracterizando a aniversariante, informando onde e como aconteceu o evento. As informações localizadas na base indicam a informação real.

Quanto à saliência, observa-se uma ênfase maior dada a certos elementos em relação a outros. Primeiro, há um contraste de tons rosa e branco. Segundo, o tamanho dado ao nome da aniversariante que aparece duas vezes, o tamanho da imagem da aniversariante, da boneca bailarina. Terceiro, a localização das miniaturas de torres em primeiro plano, contrastando com o nome da aniversariante no plano de fundo.

Com relação à estruturação, ou seja, ao nível de conexão entre os elementos que os constituem em identidades separadas ou relacionadas, pode-se observar que os elementos estão desconexos, formando identidades separadas. Ocorre um contraste de cores rosa e azul, como também contraste de formas nos objetos físicos (o oval da tocha, o triangular das torres, o retangular das cristaleiras, o circular dos suportes das torres). Tais elementos sinalizam um enquadramento forte.

Análise dos signos ideológicos visuais e verbais

Partindo para uma leitura voltada para os signos ideológicos na perspectiva de Bakhtin e Volóchinov (2004), compreende-se que os elementos visuais estão funcionando como um todo, em um cenário temático nomeado pelos autores como a Bailarina em/de Paris. A disposição desses objetos concretos na decoração de uma festa infantil, contudo, atribui-lhes outros sentidos. São representações simbólicas que podem ser vistos como signos ideológicos. Entre esses signos ideológicos, dois merecem destaque por aparecem em vários locais na reportagem: as miniaturas da bailarina e da torre Eiffel.

A torre Eiffel reflete um dos ícones mundiais e um dos monumentos mais visitados em Paris, visível da maioria dos bairros da cidade devido a sua altura. Paris é conhecida como berço da cultura e da arte, a Meca da *Belle Époque*. Seu conjunto arquitetônico deslumbrante, o charme de suas ruas e avenidas e outros imponentes monumentos contribuem para ser um dos destinos mais sonhados dos turistas. Essa torre em miniatura, inserida no cenário de festa infantil, ultrapassa esse ícone mundial, compreendida na imagem como signo ideológico que

representa o tema e o tipo de comemoração, esplendorosa e requintada, apreciada pelos pais de Heloísa. A torre em miniatura pode refratar também outros sentidos possíveis: o status da classe socioeconômica da família.

A bailarina reflete um estilo de dança em nível mundial que requer prática, disciplina, leveza e harmonia. É ensinado por escolas específicas em todo o mundo. Por outro lado, as miniaturas de bailarinas no cenário, inclusive a própria boneca de pano e demais acessórios típicos da bailarina posicionados em caixas de joias, não refratam um espetáculo de dança em si, mas talvez a dança preferida da aniversariante ou como a família percebe a filha: delicada, leve, harmoniosa. Percebe-se aqui que a revista nos conduz a uma construção de sentidos que relaciona dialogicamente o cultural europeu (arquitetônico, através da torre Eiffel; e da dança, através da bailarina), remetendo a algo situado fora de si mesmo.

Quanto às informações verbais na reportagem, elas representam elementos chaves comuns ao gênero: título, lide e autor. No caso em questão, “*Heloísa*” é o título. “*A linda bailarina encantou o Popótamus com sua graciosidade e fofura no melhor clima de Paris*” é o lide. Além disso, há a informação de autoria do texto, há a indicação da fotógrafa e do tratamento da foto. Relevante informar que além dessas informações de autoria, típicas da abertura de reportagem, no final dela há uma ficha técnica indicando os nomes dos responsáveis pelos serviços de fotografia, filmagem, buffet, decoração, convites, bolo, doces, personalizados, lembrancinhas, cerimonial, animação, produção e manobrista, ou seja, serviços terceirizados comuns para uma festa infantil digna de ser noticiada.

O nome *Heloísa*, em destaque tanto no próprio cenário quanto no título da reportagem, identifica sobre quem é a reportagem. O tamanho, o formato, a espessura e a cor da letra conduzem a um destaque maior que pode fixar a atenção do leitor e despertar-lhe o interesse para a leitura da reportagem, assim como os elementos visuais mais salientes. O enunciado verbal, em letras menores logo abaixo do nome da aniversariante, anuncia quem é a protagonista da festa, o tema da comemoração e o local do evento. O substantivo *bailarina*, precedido por *linda*, informa a identidade da aniversariante classificando-a com uma beleza fora do comum. O verbo *encantou* expressa a ação causada por Heloísa: cativar e fascinar os convidados no *Popótamus*, uma casa de festa infantil da capital paraibana. *A graciosidade e fofura* representam o motivo do encantamento pela aniversariante. *Melhor* indica superioridade, alto grau de qualidade. *Clima de Paris* direciona o público ao cenário atmosférico do ambiente parecido com o da capital francesa. Os elementos verbais representativos de sentidos positivos (*linda, encantou, graciosidade e fofura*) e indicativos de lugar (*Paris*) corroboram com os

elementos visuais requintados: bailarina, aniversariante sorridente em seu vestido longo bordado, torre Eiffel.

Os signos ideológicos visuais e verbais em destaque (as miniaturas da bailarina, da torre Eiffel e nome Heloísa) refletem explicitamente um dos discursos escolhidos na sociedade brasileira para representar a comemoração do 1º aniversário de uma menina: solidez e beleza semelhante à arquitetura parisiense; delicadeza e classe de uma bailarina. É uma representação motivada, provavelmente, pela perspectiva dos pais que admiram tal arquitetura, delicadeza e sofisticação, até porque uma criança de um ano de idade não tem consciência desses valores.

Essa saliência dada aos elementos visuais e verbais traz um posicionamento axiológico, uma das vozes sociais da atual sociedade brasileira que revela sua valoração quanto às comemorações de aniversários infantis. O bolo de aniversário, a vela e as bexigas tão comuns nas comemorações à moda antiga não são símbolos de destaque para a abertura da reportagem.

Dessa forma, uma festa infantil na qual o cenário temático apresenta bailarinas e torre Eiffel é mais que uma festa infantil identificada por bexigas, bolo, velas. É uma festa infantil da bailarina Heloísa em Paris, noticiada em revista. Uma bailarina, que, apesar de brasileira, busca ser reconhecida através dos traços culturais de países como a França. O ponto de vista da reportagem, destacando a festa em maior quantidade de páginas com relação às demais e destacando o nome da aniversariante, incorpora ainda mais valor, assim como o meio de circulação das imagens desse evento, uma revista de entretenimento destinada à classe média alta, cujo nome *Acrópolis Kids* traz à memória as Acrópoles da Grécia⁸. Ou seja, percebe-se aqui que esse tipo de festa infantil, com cenário temático esplendoroso, é apresentado como positivo tanto pelo próprio evento em si quanto pelas escolhas verbo-visuais da reportagem. O cenário temático pode ser compreendido como um signo ideológico maior formado por outros signos visuais e verbais: bailarina, torres Eiffel, sapatilhas; nome da criança.

A reportagem em questão revela um modo de pensar e de ser de um grupo social específico da sociedade paraibana, construído a partir das referências nessas trocas simbólicas, colocando a criança no centro das atenções, como uma figura importante da sociedade com referências internacionais de países associados à elegância, classe e *glamour*, como a França. Os objetos físicos perderam seu sentido inicial para se transformarem em signos ideológicos, passaram a funcionar como meios de identificação de um cenário temático de festas infantis que caracteriza a “nobreza” paraibana, aquela que sai nas colunas sociais dos jornais.

⁸ De acordo com o dicionário online de Português, Acrópoles significa a parte mais elevada das cidades gregas, que servia de cidadela, especialmente localizada para construção de grandes templos e palácios.

Dito de outra maneira, a reportagem desse aniversário infantil, e vários outros que a revista apresenta, sinaliza uma nova maneira de registrar o aniversário da criança, antes comemorado no âmbito privado, organizado pela e para a família e amigos próximos, hoje comemorado em um espaço fora do aconchego do lar, exibido e noticiado para dezenas de convidados e demais pessoas que acessarem a revista. Trata-se, segundo Feldman (2009), de novas modalidades de construção subjetiva e consumo identitário de sujeitos contemporâneos, tendo como base, tanto a exterioridade quanto a visibilidade, um processo de “*espetacularização do eu*” que visa um efeito: “o reconhecimento nos olhos do outro e, sobretudo, o cobiçado fato de ser visto” (FELDMAN, 2009, p. 124).

Considerações finais

Neste artigo ressaltou-se a relevância de analisar os elementos visuais de uma reportagem em uma perspectiva dialógica, descrevendo seus elementos composicionais à luz da Gramática do *Design* Visual e os interpretando à luz do conceito do signo ideológico, permitindo perceber que em uma reportagem de entretenimento, além de informar ao leitor sobre determinado acontecimento, novas significações, valorações e refrações são perpassadas.

A referida análise concentrou-se nas duas páginas de abertura de reportagem intitulada, “Heloísa – 01 ano da linda bailarina”, divulgada na revista digital *Acrópolis Kids*. As duas páginas foram mostradas no formato em que aparece na revista, ou seja, exibidas em formato único, semelhante a uma fotografia. A reportagem completa ocupa um número de páginas superior às demais reportagens na mesma edição.

Objetivou-se identificar e evidenciar quais discursos ideológicos são construídos a partir da junção entre elementos visuais e verbais na reportagem, recorreu-se aos conceitos teóricos de signo ideológico de Bakhtin e Volóchinov (2004), de ideologia na visão de Miotello (2005) e Faraco (2013), como também ao conceito de multimodalidade de Kress & van Leeuwen (2001). Buscou-se responder à pergunta: quais signos ideológicos e quais discursos subjacentes podem ser identificados nessa reportagem sobre festa de aniversário infantil?

Após a análise, observou-se que as miniaturas da bailarina, as sapatilhas, as miniaturas de torres e o nome da criança (este último destacado no próprio cenário e no título da reportagem) funcionam como signos ideológicos, refletindo a realidade do evento e refratando como os sujeitos sociais se veem e querem ser vistos pela sociedade. A hipótese levantada se confirma no sentido de a temática ser posta em maior evidência que o 1º aniversário da criança, tema principal da comemoração. A partir do momento que a família permite fazer parte desse álbum social através da reportagem, o aniversário se desloca da esfera privada, e o bolo, a vela

e as bexigas não são retratados como símbolos centrais de comemoração. Mesmo esses itens simbólicos de aniversário aparecendo nas páginas seguintes da reportagem, o foco recai sobre o cenário temático decorado naquele espaço físico.

Observa-se, então, uma valorização do aniversário da criança na sociedade como acontecimento social para ser noticiado. É perceptível também uma espetacularização de status socioeconômico da família, de incentivo ao consumo e publicidade de serviços terceirizados para festas infantis, uma vez que no final dessas reportagens existe uma ficha técnica com os responsáveis pelos serviços prestados: fotografia, filmagem, buffet, decoração, convites, bolo, doces, personalizados, lembrancinhas, cerimonial, animação, produção e manobrista.

Em suma, é relevante dizer que não se trata de uma maneira certa ou errada de se comemorar um aniversário. Sinaliza a representação de novas memórias da infância a partir desses registros publicitários. São concepções de mundo, de valores culturais e socioeconômicos revelados na reportagem que formam uma espécie de álbum social da cultura local. São escolhas moldadas pela própria sociedade que também se molda pelas escolhas da família, dependendo do ponto de vista do enunciador, do seu tom valorativo, somado à força dos meios de divulgação e circulação dessas representações. A nosso ver, essas são as ideologias subjacentes, sempre em transformação.

Referências

ACRÓPOLIS, M. 2019. **Sobre**. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/acropolismagazine/about/?ref=page_internal. Acesso em: 20 jun. 2019.

ACRÓPOLIS KIDS. 2016. **Heloísa**. Disponível em: <https://issuu.com/acropolismagazine/docs/ak17/>. Acesso em: 18 mai. 2018. p. 82-83.

ALMEIDA, D. L. B. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C. R. P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 173-202.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BAKHTIN, M. M. (.V. N.). [Estudo das ideologias e filosofia da linguagem. In: BAKHTIN, M. M. (V. N.).] **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 31-38.

BARROSO, R. **Acrópolis Magazine**. acropolismagazine.com.br, João Pessoa-PB, p. 82-101, Dezembro 2016. Disponível em: <<https://issuu.com/acropolismagazine/docs/ak17>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRAIT, B. História e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 79-98.

FARACO, C. A. A ideologia no/do círculo de Bakhtin. In: PAULA, L. D.; STAFUZZA, G. **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Série Bakhtin: inclassificável. ed. Campinas: Mercado das Letras, v. 3, 2013. p. 167-182.

FELDMAN, I. Entre o espetáculo e a solidão: as transformações da intimidade. **LOGOS 30** Tecnologias de Comunicação e Subjetividade, Ano 16, 1º semestre 2009. 121-124. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/371/327>>. Acesso em: 14 agosto 2019.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, [1996] 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Introduction. In: KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **What is multimodality?** Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Arnold, 2001. p.1-23.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. **Bakhtin, conceitos chaves**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

SIROTA, R. As delicias de aniversário: uma representação da infância. Tradução de Rosária Cristina Costa Ribeiro. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 32-59, 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

Sobre os autores

Cláudia Regina Ponciano Fernandes ([Orcid iD](#))

Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); mestra em Linguística pela UFPB; graduada em Letras e especialista em Língua Inglesa pela mesma instituição. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Guarabira.

Pedro Farias Francelino ([Orcid iD](#))

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); graduado em Letras pela mesma instituição. É professor do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Danielle Barbosa Lins de Almeida ([Orcid iD](#))

Doutora e mestra em Língua e Literatura Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio doutoral na University of New South Wales (UNSW); graduada em Língua Inglesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com período de intercâmbio na Leeds University. Realizou estágio pós-doutoral na Universidad de Buenos Aires (UBA). É professora do Departamento de Letras Estrangeiras e Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Recebido em dezembro de 2019.

Aprovado em abril de 2020.

Ser cigano no século XXI em teses e valores dos “mais” velhos do Rancho do Eládio, em Sousa-PB

Being a gypsy in the 21st century in theses and values of the elders at Rancho do Eládio, in Sousa-PB

Gilton Sampaio de Souza¹
Elaine Maria Gomes de Abrantes²
Sueílton Junior Braz de Lima³

Resumo: O artigo traz uma análise argumentativa de discursos de alguns membros de uma comunidade cigana da etnia *Calon*, fixada no município de Sousa/PB. Tem como objetivo analisar as teses e os valores que sustentam essas teses sobre o ser cigano no Século XXI e perceber como construíram identidade em discursos dos “mais velhos” de um dos três ranchos, denominação utilizada por eles para designar suas moradias fixas. O referencial teórico advém da Nova Retórica, desenvolvida por Perelman e Olbrech-Tyteca (2005) e estudos adjacentes. Seguindo orientações metodológicas da História Oral, transcritas em acordo com a metodologia de turnos de fala, proposto por Levinson (1992), o *corpus* analisado é constituído por entrevistas realizadas com o líder e um casal de idosos que habitam o atual Rancho do Eládio, na cidade de Sousa-PB. As análises apontam que os valores mobilizados no topo das hierarquias dos colaboradores da pesquisa, predominantemente, foram honestidade, respeito e aceitação, valores recorrentes na argumentação devido ao estigma que, segundo eles, historicamente sofreram, com intensa presença de preconceito, discriminação e desconfiança.

Palavras-chave: Argumentação. Teses e valores. História Oral. Ciganos de Sousa-PB.

Abstract: The article brings an argumentative analysis of the speeches of some members of a gypsy community of the *Calon* ethnic group, fixed in the municipality of Sousa/PB. It aims to analyze the theses and the values that support these theses about being a gypsy in the 21st Century and to understand how they built identity in the speeches of the “eldest” of one of the three ranches, a term used by them to designate their fixed addresses. The theoretical framework comes from New Rhetoric, developed by Perelman and Olbrech-Tyteca (2005) and adjacent studies. Following the methodological guidelines of Oral History, transcribed according to the methodology of speech shifts, approached by Levinson (1992), the analyzed corpus consists of interviews with the leader and an elderly couple who live in the current Rancho do Eládio, in the city of Sousa-PB. The analyzes point out that the values mobilized at the tops of the hierarchies of the research collaborators, predominantly, were honesty, respect and acceptance, values that are recurrent in the argument due to the stigma that, according to them, historically suffered, with intense presence of prejudice, discrimination and distrust.

Keywords: Argumentation. Theses and values. Oral History. Gypsies of Sousa-PB.

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Línguas Estrangeiras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pau dos Ferros, RN, Brasil. Endereço eletrônico: giltonssouza@gmail.com.

² Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pau dos Ferros, RN, Brasil. Endereço eletrônico: elamar_pb@hotmail.com.

³ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pau dos Ferros, RN, Brasil. Endereço eletrônico: sueilton-pdf@hotmail.com.

Introdução

Este trabalho tem como foco a análise da argumentação em discursos do chefe e um casal de idosos, todos ciganos e integrantes do *Rancho do Eládio*, localizado em Sousa-PB, mais especificamente discursos que reconstituem suas trajetórias de vida, valores e identidade, analisados sob a égide da Nova Retórica de Perelman e Olbrech-Tyteca (2005), considerando a abordagem metodológica da história oral de Ferreira e Amado (2006) e transcrição de falas de acordo com a metodologia de turnos de fala, proposto por Levinson (1992).

A finalidade mediata é compreender, através dos discursos, como se constitui a identidade cigana no século XXI, utilizando do aporte teórico das identidades pós-modernas traçadas por Hall (2003), Bauman (2009) e Deleuze e Guattari (1995).

Assim, os valores que constituem as teses, uma vez revelados nos discursos dos ciganos entrevistados sobre o cotidiano de suas vidas, vão nos conduzir a um maior entendimento da identidade do ser cigano no século XXI, considerando também as características do território em que resolveram se fixar.

A iniciativa da presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), especialmente à linha de pesquisa “Discurso, memória e identidade”. Além disso, a pesquisa também integra o Grupo de Pesquisa Argumentação, identidade, cultura local e sala de aula: estudos sobre processos retórico-argumentativos e ensino da argumentação, em sua Linha “Estudos do discurso e do texto”.

Entre os estudos desenvolvidos no grupo, temos priorizado temáticas que deem visibilidade às vozes marginalizadas da região do semiárido brasileiro, com artigos publicados, dissertações e teses defendidas sobre o ensino da argumentação articulado à cultura dos povos do local. Destacamos aqui os artigos “Discursos e argumentação em memórias que constituem o açude público 25 de Março” (LIMA; SOUZA; PEREIRA; COSTA, 2017) e “O ensino da argumentação articulado à cultura local: o Milagre da Beata Maria de Araújo, no Juazeiro do Norte-CE, no ensino de Português” (SOARES; SOUZA, 2017) que também articulam discursos, argumentação, memória e territórios.

Para este trabalho, as entrevistas foram gravadas, autorizadas e acompanhadas por boa parte da comunidade do Rancho do Eládio, moradia de um dos grupos de ciganos da cidade de Sousa-PB. E, como forma de valorizar e dar visibilidade à história oral dos colaboradores e empoderar sua gente, concordamos em não omitir os nomes e as características pessoais dos colaboradores, que assim deram seu assentimento, de forma oral, no momento inicial da entrevista.

Ressalvado o necessário respeito à integridade dos participantes e à ética na transcrição e análise de seus dizeres, temos que a participação dos entrevistados na pesquisa foi voluntária e compreendeu os ciganos mais idosos do primeiro dos três Ranchos existentes na cidade de Sousa. São eles: a) Eládio, o atual chefe do grupo e mais novo dos três entrevistados, com 78 anos; b) Seu Luíz, o mais idoso da comunidade, de 87 anos; c) Dona Iracema, a esposa de Seu Luíz, de 86 anos de idade.

Ao todo, conseguimos registrar uma hora, doze minutos e quinze segundos de vídeo contendo as entrevistas, que foram transcritas em acordo com a metodologia de turnos de fala, proposto por Levinson (1992) — de perguntas e respostas, que podem ser assim definidos: “enunciados de sentido completo, que podem variar desde enunciados contendo uma palavra, como sim, ou mesmo ahã, até enunciados bem mais longos e sintaticamente complexos”. (PASSUELO; OSTERMANN, 2007, p. 244).

Esses turnos de falas são marcados por números que seguem cada fala, iniciando do número um até o número final da fala daquele colaborador determinado. As perguntas foram abertas e formuladas conforme os assuntos iam surgindo. Embora houvesse pauta prévia de assuntos trazida pelos entrevistadores, em alguns momentos, esta pauta era acrescida por temas relevantes aos colaboradores, os três idosos do Rancho do Eládio.

Além da transcrição, também adotamos uma metodologia para identificar os temas, através das palavras mais citadas nos discursos dos ciganos, resultando nas seguintes palavras que vão indicar os principais valores do grupo a que pertencem os entrevistados: ao todo, a transcrição resultou em 9.936 palavras ditas, entre as quais a palavra “cigano” apareceu 91 vezes. Destacaram-se também a palavra “religião”, que apareceu 67 vezes; a palavra “comunidade” apareceu 50 vezes; a palavra “casa” apareceu 36 vezes; a palavra “pai” apareceu 28 e a palavra “trabalho” apareceu 27, entre outras.

Assim, as duas primeiras palavras mais citadas (cigano e religião) foram selecionadas como temas principais para apresentação dos excertos de análises, entre os quais, as demais palavras também se inserem aleatoriamente, em função da intersecção dos assuntos surgidos nas entrevistas. Desse modo, a temática central a ser analisada é “o ser cigano no século XXI”, que surgiu da necessidade de conhecer melhor o grupo que habita o território de Sousa-PB, há aproximadamente quatro décadas, após terem peregrinado por vários estados do Nordeste do Brasil, mais precisamente pelos sertões do Piauí, Ceará e Rio Grande do Norte.

A organização do artigo é composta por *Introdução*, que compreende a macrovisão do texto e sua temática. Com o título *Os Ciganos e sua cultura*, faremos uma apresentação de breve da trajetória deste povo no mundo e no Brasil. Através do título a *Nova Retórica e a*

noção de argumento, valores e teses, traremos os principais conceitos teóricos. Nas *Análises*, faremos a apresentação e apreciação de excertos escolhidos das falas dos entrevistados. Por último, traremos as *Considerações Finais* e as *Referências*.

Os ciganos e sua cultura

Mediante relatos orais contados pelos ciganos, eles nos transmitiram algumas de suas tradições, costumes e normas de comportamento. Esses mesmos relatos, segundo eles, são repassados aos seus jovens e as suas crianças, para que consigam manter a cultura viva ao longo do tempo. Contrariamente ao que acontece nas sociedades ditas “civilizadas” dos dias atuais, percebemos que os relatos dos mais velhos assumem o protagonismo na memória desse povo. Compreender esse universo discursivo pressupõe respeito à sua oralidade, às suas tradições e, encontra consonância nos procedimentos metodológicos de captação da história oral.

A história oral seria inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos “dominados”, aos silenciosos e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais, etc.), à história do cotidiano e da vida privada (numa ótica que é o oposto da tradição francesa da história da vida cotidiana), à história local e enraizada. Em segundo lugar, seria inovadora por suas abordagens, que dão preferência a uma “história vista de baixo” (*Geschichte von unten, Geschichte von innen*), atenta às maneiras de ver e de sentir, e que às estruturas “objetivas” e às determinações coletivas prefere as visões subjetivas e os percursos individuais, numa perspectiva decididamente “micro-histórica”. (FERREIRA E AMADO, 2006, p. 4)

Assim, através da história oral, partimos do universo micro, atual e presente geograficamente junto ao pesquisador, para a compreensão do universal, histórico e macro da ciência, no geral. O entendimento do universo local da comunidade cigana aqui estudada só pode ser atingido através do necessário respeito às histórias de vida e uma escuta atenciosa das individualidades de cada um dos entrevistados, para que assim, chegássemos aos valores que constituem a comunidade como um todo.

A origem dos ciganos no mundo, segundo os estudiosos, é controvertida. Comparações linguísticas e antropológicas confirmam a hipótese de que eles seriam provenientes do noroeste da Índia, atual Paquistão, e que de lá se dispersaram pelo mundo. Pereira ([s/d], p. 36) defende que “como povo nômade, a primeira diáspora deles ocorreu ainda em solo indiano. Depois, a segunda diáspora deu-se dentro da Europa”. Esse constante processo de nomadismo passou a ser característica marcante na vida desse povo e um dos traços da identidade cigana mais presentes no imaginário popular.

O local onde foram melhor recebidos foi no País de Gales, lá sedentarizaram-se e se misturaram com a população local, bem como na região da Andaluzia, Espanha, onde tiveram grande influência na cultura local. O primeiro documento oficial que data a chegada desses nômades na Europa é do início do século XV. Boêmios e Sarracenos, assim são chamados nos arquivos das comunas os nômades que aparecem na Europa. (CASTRO, 2011, p. 45)

Ao chegar à Europa, eles criaram o mito de que vinham do Egito. Segundo Teixeira (2008, p. 06): “por diferentes razões ideológicas, eles mesmos contribuíram para a construção de uma mitologia sobre si”. Conforme relatos históricos, na Europa também foram vítimas de grandes genocídios, entre os quais se destacam a inquisição e o nazismo. No Brasil, as pesquisas documentais realizadas por Teixeira (2008) apontaram que tiveram rumos incertos: degredados de Portugal, os que primeiro chegaram ao Brasil se estabeleceram em Pernambuco, na Bahia e Minas Gerais. Hoje, destacam-se dois grandes grupos: o grupo dos *Roma*, no Rio Grande do Sul, e dos *Calons*, no Nordeste. Os *Calons*, cuja língua é o *caló*, hoje é o grupo mais numeroso de todo nosso país.

Os entrevistados desta pesquisa são integrantes da etnia *Calon* (também grafado com “k”, em vez de “c”). Em Sousa, esse segundo grupo foi inicialmente estudado pelo antropólogo Moonen, que ficou residindo entre eles de 1993 a 2011. Conforme o pesquisador relatou e nós mesmos observamos, eles se fixaram na periferia da cidade (na altura do Km 463 da BR-230), no bairro denominado de Jardim Sorrilândia (a 3 km do centro da cidade). No início da fixação foram estimados em 450 pessoas, entretanto, na atualidade, é um povo difícil de quantificar.

O grupo dos *Calons* que se fixou em Sousa-PB foi o que conseguiu não ser expulso das terras do Rio do Peixe, mesmo já tendo vindo em trajetória errante por diversos outros estados da federação brasileira, pois representava ameaça aonde passava. A fixação aconteceu no final da década de 1970 e se deu na cidade de Sousa, no terreno que constituía o Patrimônio da Santa Nossa Senhora dos Remédios, padroeira de Sousa, hoje dividido com a Paróquia Santana, onde o grupo conseguiu encontrar aliados políticos para suas permanências (MOONEN, 1993-2011).

Cumprе esclarecer que o território da cidade de Sousa-PB é regido pelo instituto jurídico da enfiteuse que prevê a divisão do solo em titularidades distintas: o senhorio (composto por paróquias católicas) e o enfiteuta (composto por particulares). Em Sousa-PB e em muitas outras cidades do Brasil e do mundo, o senhorio foi entregue a padroeira de devoção do local, que no caso de Sousa é Nossa Senhora dos Remédios, mais tarde dividido entre as outras paróquias da cidade: Senhora Santana e Bom Jesus. A primeira atualmente administra os terrenos que foram ocupados pelos ciganos, cujo controle iminente pertence ao espólio da família de um dos ex-prefeitos, Gilberto Sarmiento, que em todos esses anos, nunca reivindicou devolução.

A celeuma pela regularidade da porção de terra ocupada por esse povo, outrora nômade, mostra uma situação aberta e atual que fundamenta e demanda uma pesquisa mais aprofundada, que deverá tocar no aspecto da memória da cidade. A presença da Igreja como um terceiro vitalício na relação de propriedade, a valorização imobiliária dos terrenos e as mudanças realizadas na legislação proprietária brasileira pós Constituição Federal de 1988 aumentaram a complexidade da situação de precariedade que se abate sobre eles.

No que diz respeito à identidade dessas pessoas, antes de iniciar as entrevistas, indagávamos se esse povo ainda manteria uma identidade fixa atualmente e se continuava fiel às tradições que os diferenciaram ao longo da história. A identidade nos dias líquidos de hoje, segundo Bauman (2009), é algo a ser criado, não mais herdado como antigamente. Além disso, as pessoas na pós-modernidade tendem a se redefinir infinitamente conforme vão vivendo. As individualidades não são mais homogêneas e as propostas ao longo prazo são vistas com desconfiança. Conforme o autor, identidade, hoje em dia, é um assunto a ser analisado sobre vários pontos de vista.

Hall (2006) divide os sujeitos em dois tipos: o sujeito sociológico que é aquele construído pela interação com os outros indivíduos e que ocupa lugares dentro de uma determinada sociedade e o sujeito pós-moderno que se caracteriza pela fragmentação, não-fixação, desmoronamento de valores antes tidos por imutáveis. No caso dos ciganos de Sousa, perquiríamos se a fixação causou algum prejuízo à identidade desse grupo ou se ele ainda conseguiu manter seus valores, conforme a identificação criada através da relação biológica. Conquanto não sejam mais desenraizados, posto que não estão mais em constante diáspora, resta saber se continuam em descompasso com o espaço social urbano local, possivelmente por portar dissonâncias com os valores sociais de onde habitam. Conforme nos assevera Castro (2011, p. 97): “Do ponto de vista histórico, os estudos sobre ciganos denunciam um processo de constantes choques culturais e de exclusão social”. Se antes, eles viviam em um não-lugar, ao longo desses mais de 40 anos, é possível que tenham desenvolvido uma relação identitária, criando vínculos com Sousa-PB, também conhecida como a “Terra dos Dinossauros”, por conter pegadas desses seres lendários.

Precisamos saber em nossa pesquisa de campo se a relação dos ciganos de Sousa com a cidade de Sousa pode ser analisada apenas a partir do conceito ocidental de fixação, conforme as variáveis de tempo-espaço. Ou seja, se eles se conformam no sentido comum, ou se se encontram melhor com o sentido que Deleuze e Guatarri (1995) denominam de *desterritorialização*, quando um povo, mesmo estando em lugar fixo há algum tempo, é nômade no pensamento e na forma como se relaciona com os valores sociais que os cercam.

Nova Retórica e a noção de argumentos, valores e teses

Argumentar é fornecer razões em favor de determinada tese, a fim de ganhar a adesão do auditório. Essas teses não necessitam ter um *status* de verdades absolutas, ao contrário, devem ser verossímeis e oportunas, justas, úteis e favoráveis à situação de vida e às pretensões do orador. Na análise aqui realizada, não buscamos o verdadeiro e o falso sobre os valores que compõem a identidade cigana, mas o plausível, mesmo que não evidente por si. Corresponde à formação social dos entrevistados, ‘os mais velhos do rancho’ e seu líder, na atualidade de suas falas, mesmo buscando no passado algumas reminiscências.

Inicialmente, nossas análises buscarão encontrar as teses referentes ao tema ‘ser cigano’ no século XXI. Para isso, é importante definir o que seria tese: “uma proposição (uma frase) que formula precisamente o que diz o texto” (IDE, 2000, p. 51). Conforme preceitua Souza (2008, p. 62): “Na argumentação, diferentemente da demonstração, o orador deve preocupar-se com o auditório, uma vez que objetiva convencer este da validade de suas teses (*logos*)”. A importância em identificar a tese em cada fala dos colaboradores reside no propósito de que ela “permite uma melhor avaliação crítica do pensamento [...]. Permite especialmente assinalar as eventuais contradições do autor” (IDE, 2000, p. 57). As contradições são bastante comuns nos relatos orais, sobretudo quando estes apresentam uma alta incidência de conotações folclóricas. Nestas, a dimensão do crer e do saber se confundem, conforme esclarecem os autores a seguir.

Lendas, mitos, casos folclóricos são, em geral passíveis de situações que se submetem a variações de estudos que se iniciam em recolhidas orais, depois passam para o escrito e muitas vezes voltam para outros públicos de maneira oral. As chamadas “tradições orais”, quando perdem a condição exclusiva de repetição verbal, se sujeitam às diferentes maneiras de formalização. Desde que o oral passa para o escrito, abala a dinâmica germinal do crer e do saber. (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 94-95)

Por outro lado, a linguagem natural quase sempre está cheia de ambiguidade e vagueza, pois as relações intergrupais determinam cada ponto de vista sobre os fatos e acontecimentos. Como estamos em lugares discursivos diferentes, nossa visão sobre os acontecimentos também se diferencia. Mas quem fala sempre parte de um ponto em comum entre ele e seu auditório, este ponto em comum, segundo Perelman e Olbrech-Tyteca (2005), pode ser um fato, uma suposição, um valor, uma norma ou uma hierarquia de valores.

Fomos buscar, portanto, em categorias da Nova Retórica pontos para nossa análise: os acordos prévios constituídos por valores e suas hierarquias. Sobre os valores, os autores da Nova retórica afirmam, com pesar, que a distinção existente entre essas ‘balizas morais’ foi

muito negligenciada ao longo do tempo. Entre outras divisões, a principal é mesmo a distinção entre os valores abstratos e concretos, porque estes baseiam a pretensão e caracterizam o auditório conforme a hierarquia que se forma sobre suas escolhas.

A argumentação sobre os valores necessita de uma distinção, que julgamos fundamental e foi muito menosprezada, entre valores abstratos, tais como a justiça ou a veracidade, e valores concretos, tais como a França ou a Igreja. O valor concreto é o que se vincula a um ente vivo, a um grupo determinado, a um objeto particular, quando os examinamos em sua unicidade. A valorização do concreto e o valor conferido ao único estão estritamente ligados: desvelar o caráter único de alguma coisa é valorizá-la pelo próprio fato. (PERELMAN; OLBRECHT-TYTECA, 2005, p. 87)

Nem sempre a distinção é fácil, posto que os valores concretos podem ser utilizados para fundar os abstratos, e vice-versa. Para esse trabalho, observar a hierarquização dos valores é importante porque através desta os colaboradores demonstram as escolhas que fizeram diante do que lhes é importante na vida, bem como se buscam mudanças ou conservação do estado das coisas.

Como não temos acesso direto à realidade de grupos fechados, como é o dos ciganos, o caminho é fazer essa realidade ser mediada pela linguagem, que não é neutra, mas povoada dos valores e das pretensões. A resposta às nossas indagações demanda uma compreensão da seleção e hierarquização de posicionamentos. O equilíbrio entre pontos de vista diversos concerne em conseguir oferecer espaço para que a fala possa despertar a credibilidade em quem ouve, ou seja, corresponde ao orador ter suas palavras consideradas pelo auditório, criando empatia com este. O processo certamente fica completo quando o orador consegue, através das palavras, atingir não só o intelecto, mas também a adesão do auditório.

Teses e valores que compõem a identidade do ser cigano no século XXI

Neste tópico, analisamos os valores que mobilizam as teses sobre o ser cigano no Século XXI defendidas nos discursos dos entrevistados da comunidade Rancho do Eládio. Para as análises, selecionamos nove excertos que se compõem de trechos das entrevistas realizadas no domingo, dia 22 de outubro de 2017, no município de Sousa-PB, com três dos ciganos “mais velhos” do Rancho, a saber: Seu Luis da Costa, Seu Eládio e Dona Iracema os quais tratamos aqui, também, como oradores. Inicialmente interpretamos qual tese é revelada em cada excerto e quais recursos de presença garantem eloquência às histórias narradas e, assim, propiciam maior adesão do auditório. Em seguida, identificamos os valores que os ciganos “mais velhos” mobilizam a fim de sensibilizar o auditório. O primeiro excerto, é um trecho da fala de

apresentação de Seu Luiz da Costa, de 87 anos, que conta sobre as dificuldades enfrentadas na peregrinação até encontrar um local fixo para moradia.

Excerto 1

Por que, vossa excelência, contar a vida de cigano... Nós quando chegava nas cidades, nós era expulso, nós era expulso, era um povo expulso. Botava os ciganos para fora, quando dava fê chegava a polícia: “eu não quero cigano aqui não”. Ai nós ia para Manel (aponta com a mão em direção ao local), lá onde mora... Onde dono Ademar, a Mãe dele, o Pai dele, tudinho gostava de cigano, ali. Nós se acabamos de se criar ali. É uma pessoa ótima para mim (referindo-se a Seu Ademar), considero ele como um filho (faz gesto com as mãos), uma pessoa de bem, uma pessoa de bem, quero bem a ele, qualquer coisa o que ele precisar de mim, eu tô com ele e aqui em Sousa todo mundo me conhece, sabe que eu sou homem direito, só gosto do direito.

No excerto, Seu Luiz, membro mais velho da comunidade cigana, apresenta a tese de que mesmo sendo um “homem direito”, ou seja, honesto, responsável e grato, era expulso das cidades só por ser cigano, pela estigmatização do ser cigano. Essa tese é revelada quando o orador relata sobre como os ciganos eram expulsos das cidades e como conseguiram se fixar no município de Sousa. Como podemos perceber, o orador relata que repentinamente eram abordados pela polícia nas cidades, eram colocados “pra fora” e a polícia não os queriam ali. Assim, ao serem abordados na cidade de Sousa, conseguiram “se criar” onde “pessoas de bem” gostavam de ciganos, isto é, fixaram-se nas propriedades de “Ademar” que, no relato de Seu Luiz, era uma pessoa que gostava de ajudar os ciganos, segundo o orador “uma pessoa de bem”.

Nesse trecho, notamos que o orador utiliza Ademar como um recurso de presença, com o intuito de dar visibilidade a aceitação dos ciganos, mesmo que por uma pequena parte da sociedade e, assim, convencer o auditório de que os ciganos eram pessoas em quem se podia confiar. Dessa forma, Seu Luiz ilustra sua tese enfatizando a confiança depositada por Ademar e sua família na comunidade cigana e que, como retribuição, seu Luís tinha gratidão e que sempre estaria disposto a retribuir pelo apoio, quando diz “quero bem a ele, qualquer coisa o que ele precisar de mim, eu tô com ele”. Além disso, em contrapartida a essa aceitação por algumas pessoas, Seu Luiz também expõe a rejeição sofrida, ao utilizar como recurso de presença a polícia como forma de ilustrar e dar visibilidade a não aceitação do cigano por parte do poder público que, na fala do orador, é representada pela figura do policial.

Dessa forma, com a intenção de ganhar adesão do auditório à história relatada e (re)hierarquizar os valores estigmatizados, o orador mobiliza valores como honestidade, lealdade e gratidão. Ao relatar que é “um homem direito” e que gosta de “coisa direita”, Seu Luiz pretende romper com o estigma do cigano como ludibriador, falso e mentiroso. Para sustentar esse valor, o orador diz que “todo mundo em Sousa” o conhece, como forma de ilustrar que seu histórico de vida conhecido na cidade não contempla práticas que se opõe ao que ele

defende, não dando margem para que o auditório raciocine pelo oposto. Seguindo a defesa de sua honestidade, Seu Luiz ainda mobiliza o valor de lealdade quando diz “querer bem” e que “qualquer coisa o que ele (Ademar) precisar de mim, eu tô com ele”, como forma de gratidão à ajuda que Ademar e sua família deram à comunidade cigana. Para o orador, o valor da gratidão é tão significativa que ele diz considerar Ademar como um filho, alguém íntimo pelo qual o orador tem grande apresso, atenção e cuidado.

Para desconstruir a discriminação sofrida ao longo da história, é nítido como o orador recorre a teses que defendem a idoneidade do cigano, sempre ilustrando com histórias bíblicas e memórias coletivas, como podemos ver no que segue.

Excerto 2

[...] a gente chegava naquelas propriedades, ali a gente colocava criação no meio, aí as ciganas saíam pelas casas. O povo davam galinha, davam feijão, ajudava a gente. Eram ciganos honestos, nós não viviam do mal não! Agora, toda a vida cigano é discriminado. Os ciganos eram da Palestina, são filhos do Egito, aí eles... a cigana Esmeralda, Ana, eram irmãs, Maria que era cigana, a mulher de Abraão, Abraão era cigano. Aí, de lá houve essa perseguição, os ciganos acompanhava Jesus na montanha, quando Jesus estava... aí os ciganos chegavam, “quem são vocês?” Nós somos os ciganos, queremos lhe acompanhar.

O relato acima, apresentado por Seu Luiz, apoia a tese do excerto 1, pois revela que apesar de honestos e de terem uma relação estreita com as narrativas cristãs, os ciganos historicamente foram discriminados na sociedade. Como vemos, para sustentar sua tese, o orador diz que, ao chegarem nas propriedades, traziam suas criações de animais e as ciganas saíam nas ruas recebendo doações (“daquelas pessoas boas”), o que deixa subentendido que tudo o que consumiam era ou de produção própria ou de doações de populares e não da posse indevida dos pertences de outros. Em seguida, Seu Luiz relata que o povo cigano tem sua história entrelaçada pelas narrativas cristãs, ao apontar que Esmeralda, Ana e Maria, mulher de Abraão, eram ciganas que acompanhavam Jesus Cristo e que, por isso, eram ciganos honestos e não “viviam do mal”.

Ao relatar isso, o orador faz uso de ilustrações para dar visibilidade a sua tese e dar lugar de destaque ao valor de honestidade. A princípio, Seu Luiz utiliza das doações feitas por “pessoas de bem” como um recurso de presença, já que ao trazer algo da memória coletiva e do senso comum, neste caso, o fato dos ciganos saírem às casa pedindo, o orador está especificando maiores detalhes dos fatos, o que pode proporcionar maior credibilidade à tese apresentada.

O orador ainda faz uso de outro recurso de presença, dessa vez, utiliza-se das narrativas cristãs para deixar visível ao auditório que os ciganos são pessoas do bem, por terem feito parte das histórias bíblicas, visto que, numa região de religiosidade pautada, em sua grande maioria, no cristianismo, caminhar com Jesus Cristo, homem honesto, bom, que ajudou muitas pessoas

por onde passou e foi assassinado injustamente — segundo as narrativas bíblicas —, é sinônimo de comungar dessa essência. Seu Luiz, desse modo, pretende atrelar à vida do cigano com a vida de Jesus, deixando claro para o auditório que não há motivos para a desconfiança do seu povo que compartilha sua história com a história do Rei dos judeus.

Ao fazer uso desses recursos de presença, o orador recorre à valores como honestidade e religiosidade cristã. Quando Seu Luiz relata que ao chegarem nas localidades, traziam consigo criações, ou seja, criações de animais para o abate e consumo alimentício do grupo, e que “saíam pelas casas” pedindo ajuda, ele mobiliza no seu discurso o valor de honestidade, uma vez que cultivar/criar o seu próprio alimento e pedir ajuda em detrimento de furtar/roubar é sinônimo de honestidade e que os ciganos têm. O valor de religiosidade cristã é usado para sustentar o valor de honestidade no topo da hierarquia, já que, quando seu Luiz recorre a estabelecer laços entre os ciganos e Jesus Cristo, ele quer deixar visível ao auditório que um povo que acompanhava Jesus e seguia a religiosidade cristã, não poderia ter, se não, a imagem e semelhança da vida de Cristo. Para um auditório cristão, esse valor assume grande representatividade em sua hierarquia de valores.

Além de narrar sobre a religiosidade e a aproximação da comunidade cigana com a fé cristã, Seu Luiz conversa sobre como se davam os processos de matrimônio entre o seu povo, e o esforço que os pais faziam para que os matrimônios permanecessem dentro da comunidade. Sobre esse tema, vejamos o seguinte trecho:

Excerto 3

Os ciganos não namoravam não, quem fazia os casamentos era os pai e a mãe. Porque a minha mulher, a mãe dela era prima da minha mãe. O pai dela era primo do meu pai e primo de minha mãe, meu pai era primo de minha mãe. Tudo primo carnal. Ai eles chegavam e diziam, “vem cá”, a minha mãe chegava e minha vó dizia, que era minha e o velho meu sogro, “comadre vamos casar Luiz”, eu casei com a minha mulher, vamos casar Luiz com Maria? “vamos”. Casava e... até hoje.

No excerto, no qual seu Luiz conta como os ciganos concebiam as uniões matrimoniais dentro da comunidade, podemos perceber a preocupação em que os mais velhos (os pais) tinham em querer casar os filhos entre eles, nem que para isso, eles tivessem que casar com membros da própria família. Com essa narrativa, podemos ver que a tese pretendida pelo orador é a de que era importante manter o respeito às tradições culturais dos ciganos.

É possível notar ainda que, a tradição do casamento arranjado é narrada pelo Senhor Luiz como característica de sua gente: o namoro é tido por irrelevante e os enlaces eram negociados pelos pais, entre os parentes mais próximos, antes mesmo que os jovens alcançassem a maturidade, de forma a não poderem se opor à vontade dos seus genitores. Desse modo, Seu Luiz recorre ao recurso de presença por ilustração e pelo exemplo, uma vez que

ilustra a sua tese colocando-se como exemplo, quando narra sobre seus próprios pais, quando “arranjaram” o seu casamento com sua atual esposa, Dona Maria”. Como valores, observamos que o orador mobiliza a obediência aos costumes e aos preceitos dos antepassados, já que, nas palavras de Seu Luiz, os seus pais eram os responsáveis por decidirem com quem casaria e isso não era questionado tanto por respeito aos pais como por respeito à tradição cigana. Esse tipo de união conjugal parece facilitar a manutenção dos laços familiares, de procriação e culturais entre eles mesmos, permitindo a conservação da comunidade cigana, para evitar rebelião e fuga dos mais novos para outros ideais, tais como paixões e outras afinidades.

Para dar continuidade aos objetivos propostos neste artigo, passamos agora a analisar o discurso de Seu Eládio, Chefe do Rancho, de 78 anos, o menos idoso dos três entrevistados, e que deu, na qualidade de líder do grupo, a principal autorização para realização das entrevistas. Notamos que os relatos de Seu Eládio seguem uma linha de discussão mais voltada para os dias de hoje, como podemos ver no próximo excerto.

Excerto 4

Hoje... hoje, o cigano pede. Porque tem alguns que tem gado e sua aposentadoria, tem uns que não tem, uns é vendendo relógio aí nas ruas, eles mesmos sabem que tem (aponta para quem está por trás da câmera) de dez a doze ciganos vendendo relógio, vende aqueles... Vende rádio. Outros vendem... Outros pedem no meio da rua... pra comer.

No relato apresentado por Sr. Eládio, notamos a defesa da tese de que hoje alguns ciganos continuam sendo pedintes enquanto outros já adquiriram alternativas para o seu sustento. Essa tese fica evidente quando o orador apresenta vários ciganos que deixaram de pedir devido a criação de gado, venda de produtos como relógio e aparelhos de rádio, e, até mesmo, devido a aposentadoria.

Com essa fala, o chefe Eládio pretende passar para o auditório a tese de que o cigano pede esmola quando não há outros meios para conseguir seu sustento. Dessa forma, Sr. Eládio tenta deixar claro que o cigano é pedinte e não ladrão, como disseminado socialmente. É uma característica fundante do cigano acreditar na solidariedade humana e buscar ajuda quando lhe faltam outros meios de sustento. Para viabilizar maior adesão a sua tese, Seu Eládio utiliza de recursos para melhor ilustrar suas palavras. Ao relatar que alguns ciganos têm criação de animais e outros vendem mercadorias, o orador traça exemplos que visam tornar o discurso mais esclarecido para o auditório, fazendo com que sua fala se torne convincente, ao tentar aproximar-se da realidade vivida pelo auditório.

Ao ilustrar seu relato com os exemplos dos ciganos que criam animais e com os ciganos vendedores de mercadorias, seu Eládio exprime valores que tendem a se entrelaçar com os

valores do auditório, o que, torna nítida a capacidade persuasiva do orador ao tentar construir sentidos para aceitação de sua/s tese/s. Os valores mobilizados no excerto em questão, são os valores da ascensão do cigano e do trabalho, a primeira configurada quando o cigano deixa de pedir para trabalhar. Mas, sobre o valor de pedir honestamente, quando o orador cita que alguns ciganos não têm o que comer, tenta deixar claro que alguns ciganos não têm outros meios de sustento se não buscar ajuda “pedindo no meio da rua”.

Percebemos que o valor da ascensão social/trabalho do cigano se encontra no topo da hierarquia, seguida do valor de pedir honestamente. Seu Eládio deixa clara sua hierarquia de valores ao colocar a ascensão social/trabalho como algo que emancipa o cigano. O ato de pedir tem importância apenas quando o cigano não encontra outros meios de sustento e de emancipação, deixando claro a tentativa de rompimento com o estigma de que o cigano não gosta de trabalhar. Ainda no excerto, Seu Eládio mobiliza o ato de pedir como um valor de honestidade, já que mesmo sem outros meios legais de sustento, os ciganos pedem ajuda ao invés de tentarem meios de sustento nocivos à sociedade. Ficou claro através deste excerto a necessidade do orador de defender a honra e a honestidade do povo cigano.

Na próxima fala, Seu Eládio, líder dos ciganos, segue defendendo a honra e a honestidade de seu povo ao dizer que candidatos, em época de campanha eleitoral, chegam na comunidade com propostas escusas, atijando ainda mais o preconceito contra os ciganos, como podemos ver no seguinte excerto.

Excerto 5

E os candidatos chegam aqui dentro e arrumam votos. Porque quando o cigano vota mesmo de coração mesmo, aí pode chegar dinheiro, “não quero não” ele vai para aquele candidato [...] o outro pode dá o dinheiro que ele quiser mais ele vai para aquele. Mas, ele não tem essa consciência de tirar essa discriminação de cigano. Que nós ainda temos muito discriminação, ainda tem muita discriminação do cigano.

No excerto acima, o orador defende a tese de que o cigano não é corrupto, mesmo assim é discriminado e seus representantes políticos nada fazem para desfazer essa discriminação. Isso fica explícito quando Seu Eládio diz que muitos candidatos no período de campanha eleitoral vão à comunidade em busca de votos. Ele destaca que muitos desses políticos oferecem dinheiro em troca de votos de alguns ciganos. No entanto, os ciganos rejeitam votar em quem propõe compra de votos, já que, nas palavras do orador Eládio, o “cigano vota mesmo de coração”, uma alusão clara à lealdade e honestidade dos ciganos àqueles que lhes são gratos.

Para sustentar essa tese, corroborando às chances de maior adesão por parte do auditório, o orador utiliza como recurso de presença a ilustração do “voto por amor” tão comum nas eleições polarizadas que se perpetuam em cidades com pouca população, nas quais os

candidatos mantêm vínculos afetivos e de proximidade com a população/eleitorado. “O voto por amor” é uma prática muito comum na história, e acontece quando o eleitor e sua família são gratos eternamente ao candidato que lhes prestou algum tipo de favor/ajuda. Isso faz certos candidatos ter preferência de voto independentemente de partido e ideologia que seguem. Utilizando-se desse recurso de presença, Seu Eládio deixa o auditório ciente, por ser um auditório local e que conhece essa realidade, do que se trata o “voto por amor” e confere maior afinidade com a tese que apresentou.

De acordo com essa ilustração, podemos perceber que alguns valores são emanados e passam a se relacionar com a hierarquia de valores do auditório. O orador recorre aos valores de *honestidade, gratidão e justiça* quando ilustra com a tese de que cigano tem o “voto de coração”. Ao se referir aos ciganos como um povo que vota com o coração, Seu Eládio mobiliza o valor da gratidão àqueles a que lhes são gratos e que nem por dinheiro se rendem aos outros candidatos, ou seja, os ciganos, nas palavras do orador, é um povo fiel às suas convicções e que passam a ter lealdade às pessoas que lhes fizeram bem.

Dessa forma, quando o orador diz que nem por dinheiro os ciganos mudam suas convicções de voto, o orador mobiliza o valor de honestidade, que é um valor de essência. Mesmo assim, segundo o orador, os candidatos quando eleitos nada fazem para quebrar com o preconceito que é imputado aos ciganos. Assim, ao relatar isso, Seu Eládio mobiliza no topo da hierarquia o valor da justiça, uma vez que o sentimento de injustiça é sentido na falta de reconhecimento da honestidade de seu povo, mesmo que os candidatos saibam que eles não vendem seus votos. Com intuito de continuar a defender a comunidade cigana, Seu Eládio, assim como Seu Luiz, faz a aproximação das características de seu povo com os valores divinos, como podemos ver no excerto seguinte:

Excerto 6

O nosso idioma é uma coisa que veio dada por Deus tanto de um cigano, tanto faz eu aqui saber, como os ciganos, sendo cigano se ele estiver em Brasília ele sabe o mesmo nosso idioma.

No excerto acima, podemos perceber que a tese revelada por Seu Eládio é de que o idioma cigano é uma dádiva divina, um verdadeiro presente dado ao seu povo. Podemos notar isso quando o orador diz “nosso idioma é uma coisa que veio de Deus”, o que nos mostra uma aproximação entre os valores ciganos e a fé na presença divina. Através desta fala, podemos ver a importância que o orador acentua à linguagem utilizada por seu povo. O dialeto *Kaló*, o qual ele chama “idioma”, é retratado aqui como uma das principais marcas dos ciganos,

passando a ideia de que é um traço que os torna reconhecidamente iguais, onde quer que estejam. É um valor que os acompanha, mesmo em longínquas distâncias.

Para melhor esclarecer sua tese, Seu Eládio recorre aqui aos recursos de presença. O orador apresenta ilustrações que torna a tese mais atrativa à atenção do auditório, como podemos ver quando ele usa a aproximação entre o fato do idioma, ao ser utilizado, em qualquer lugar que seja, tornar reconhecido quem o utiliza como irmão, uma verdadeira dádiva que os une como ciganos, algo realmente dado por Deus para eles. Com essa fala, Seu Eládio recorre à fé para entrelaçar seus valores com os valores do auditório. Ao argumentar nesse sentido, o orador mobiliza o valor da fé em Deus ao topo da hierarquia, o que permite que o auditório aproxime este valor à essência da comunidade cigana, viabilizando maior notoriedade à tese para conferir-lhe uma maior adesão. A fé em Deus ou a religiosidade cristã é um valor que possivelmente seja comum ao auditório da região que eles conseguiram se fixar, bem como pode ser comum a boa parte do auditório que o orador projeta como particular, possibilitando uma probabilidade maior de adesão à tese apresentada por Seu Eládio de que os ciganos são um povo privilegiado por Deus.

Assim, notamos que Seu Eládio a todo momento mobiliza valores que partem do lugar de essência, com o intuito de construir no raciocínio do auditório a imagem cigana como sendo um povo bom. Mas que é um povo mal interpretado pela sociedade que, também por isso, é vítima de injustiças. Em continuidade, Dona Iracema, a segunda cigana mais velha do Rancho, empreende suas teses sobre o tema religião.

Excerto 7

Eu leio a mão, eu [...] baralho, eu rezo nas pessoas, eu tenho oração boa (faz gesto com a mão), que nem os padres sabe essa oração, e eu vou dizer ela aqui para o Senhor ouvir [...], aí eu rezo minhas orações, recomendo a Deus. As orações que eu aprendi foi com minha mãe e meu pai, agora eu mandei pra São Paulo essas orações [...] vou dizer: “Foi no dia de uma quinta-feira santa (levanta as mãos), que foi preso um manso cordeiro, Que foi levado de [...] reis, heróis, [...] Foi quando meu bom Jesus se cravou numa cruz (levanta as mãos mais alto) Tremeu o [...], tremeu o sol, tremeu a lua, Tremeu as estrelas, mas não tremeu o coração De Nossa Mãe Maria Santíssima, assim tremerá os corações de nossos inimigos [...] que os olhos não nos veja, que a boca não nos cale ((barulho)) [...] Mas, seus discípulos, seus inimigos chegaram e disseram [...] é Jesus de Nazaré [...] mas seja vencedor dele e ele não vencedor de nós Com Deus na frente, paz na guia, luz divina [...] Jesus, Maria e José, desterre todo o mal que tiver na nossa comunidade E essas pessoas que vieram aqui sejam felizes de hoje em diante [...] em nome do pai, do filho e do espírito santo.

Nessa fala, Dona Iracema menciona a atividade da quiromancia, do corte de baralho e das rezas realizadas nas pessoas, dando a conhecer o sincretismo religioso de seu povo, cheio de práticas diferenciadas que trabalham a superstição e a previsão de futuro. Finaliza com uma oração que lembra a Paixão de Cristo e serve para agradar o auditório e fundar a tese de que seu povo é orante e participante da história do cristianismo ocidental, numa mistura entre

práticas da fé tradicional e outras que lhe são totalmente contrárias ou tidas como pagãs (misticismo).

Através da prece realizada em favor dos que estavam fazendo as entrevistas, a oradora, faz a invocação de divindades católicas, manejando seus recursos de presença para tornar o discurso mais atrativo e os ouvintes mais dóceis. Com isto, faz ver o valor que dá as crenças e ao misticismo, numa verdadeira junção de credos, posto que invoca ícones cristãos ao lado da valorização dos poderes sobrenaturais de adivinhação. Utilizando-se do sincretismo, a oradora liga o povo cigano aos valores tradicionais do cristianismo, provavelmente na tentativa de fugir da discriminação de ser um “povo herege”, que sempre pairou sobre os integrantes de sua etnia. Entretanto, não quer abrir mão do encanto, preferindo misturar a fé tradicional com as práticas especiais de esoterismo. Na fala seguinte, Dona Iracema continua tratando de episódios ligados a fé, associando-a com a origem de seu idioma.

Excerto 8

Isso aí foi feito na época que estavam fazendo a Torre de Babel, para, para pedir o céu, o rei estava fazendo. Aí Jesus foi e deu esse idioma aos ciganos, é lindo o que nós falamos, é lindo o que Deus (nos) deu. Quando ia subindo ia subindo, aí de lá ((levanta os braços)) [...] os Reis tinham ódio, porque os ciganos acompanhavam Jesus, um povo [...] um povo da mãe de Deus.

Desta feita, Dona Iracema traz à tona outra mitologia sobre a origem da língua de seu povo, ligando-os aos antepassados bíblicos, com ênfase na distribuição das línguas entre os diferentes povos, da Torre de Babel, por obra do Sagrado. O relato de Dona Iracema junta dois episódios muito distantes no tempo, mesmo no tempo bíblico: o castigo da confusão das línguas e a presença de Jesus no mundo. Embora, teoricamente, sejam acontecimentos muito distantes, a oradora os junta como sendo subsequentes e igualmente expressivos da importância da presença dos ciganos na história da humanidade. O recurso de presença reside na citação sobre o ódio que a figura de Jesus inspirava nos poderosos deste mundo, à semelhança do que acontece com os ciganos. Sua versão dos fatos é que o próprio Jesus era também cigano e igualmente odiado pelos governantes da terra.

Não são só as semelhanças com a trajetória do Jesus bíblico que se fazem presentes no discurso da cigana mais antiga daquele Rancho, como também a divergência das consequências dos acontecimentos dispostos no Livro Sagrado: a confusão das línguas, que sempre foi tida como “castigo” para os demais povos do mundo, para os ciganos representa benção. A língua dos ciganos, segundo transparece em sua fala, foi a prova divina do amor de Deus por eles, um diferencial que os une para sempre. Essa fala aponta que, não obstante toda exclusão que

sofrem, os ciganos são orgulhosos de sua etnia, dos traços que os diferenciam do restante da humanidade.

Excerto 9

É, [...] (uma barraca) aqui debaixo desse pau, aí estava sofrendo para descansar, aí arrodeava ((aponta para uma casa)) aí passava uns panos [...] ali mesmo desancava, aí ia tomar banho, trocar de roupa, pronto. [na hora que tomava banho] aí acabou-se o resguardo. [oração de nossa senhora do bom parto] comia pato, corimatan, guiné.

Essa fala retrata a forma como as mulheres do Rancho “Dão a Luz”. Segundo a oradora, isso acontece embaixo de uma árvore (pau), geralmente acocada (desancava) e rodeada por outras mulheres em oração. Um acontecimento que, para a maioria das mulheres, é tão delicado, como o nascimento de um filho, é descrito pela oradora como algo banal e essa banalidade funciona no discurso como o recurso de presença, por ter a capacidade de provocar espanto e curiosidade no auditório. A tese aqui presente é que o período de resguardo, assim como qualquer outra situação da vida de um cigano, deve ser encarado com naturalidade, como algo que deve receber apenas o auxílio dos mais próximos e da fé, do sobrenatural, da proteção divina. Daí, os principais valores que aqui se sobressaem é a união e a fé.

A união que junta as mulheres do Rancho em auxílio moral e espiritual. A fé que torna a oração do bom parto, além de um banho, como as únicas providências necessárias ao fim do resguardo. Ao falar dessa forma, fazendo pouco caso dos eventos que cercam o nascimento dos bebês, a oradora contraria a sabedoria popular que manda as mulheres se absterem de comer certas comidas durante esse período. Com isso, a oradora deixa claro que as mulheres ciganas não possuem nenhuma convenção: comem qualquer comida nesse período, inclusive as tidas como menos indicadas, por serem inflamatórias ou “carregadas”.

Considerações finais

De tudo que foi discutido e analisado aqui, percebemos que os *Kalons* (ou *Calons*) que se fixaram em Sousa falam de uma dupla experiência: do tempo que viviam em andanças e do tempo em que permanecem fixados. Na composição dos relatos dos mais antigos ciganos do Rancho do Eládio, na cidade de Sousa-PB, as narrativas entrecruzam os tempos e são remetidas do presente para o passado e para um passado mitológico, que fazem ligação com fragmentos bíblicos como o relato da torre de babel, da migração de Abraão e sua família para a terra prometida e do encontro de Jesus com as multidões.

Conforme observamos, é necessário procurar conhecer os ciganos dentro de seu contexto de grupo, pois as principais condicionantes que identificam essa gente encontram-se

no imaginário coletivo. Assim, os traços de cultura e personalidade dos ciganos, como a linguagem e o sincretismo religioso, transparecem primeiramente no coletivo e só após se projeta no indivíduo, isoladamente considerado. As representações ilusórias, fantasiosas, utópicas e anormais, que conseguimos captar através de entrevista livre, traduzem fragmentos narrativos marginais, composto por narrativas de vida, de costumes, família, cultura e língua, em consonância com os princípios da história oral.

Dessa forma, o enredo de cada um dos colaboradores girou em torno das práticas, gostos e costumes de seu povo, contextualizando formas de identificação que se realizaram no movimento, na experiência das andanças e agora vive nas lembranças dos mais antigos. Divididos em três ranchos, inferiorizados por seus modos e costumes, tomados como seres que oscilam entre vagabundagem e mendicância, eles exprimem valores que buscam se igualar aos da população comum, como honestidade e trabalho. Em termos de fé, eles trazem referências dúbias, utilizando verdadeiro sincretismo de crenças e superposições de imagens que incluem os ciganos nas narrativas bíblicas. Através das palavras desses três idosos, constatamos que a trajetória histórica de lutas e perseguições desse povo se faz presente até os dias atuais, tendo a língua como o traço que mais os identifica como grupo, esta que, embora recebida no passado, segue guardada para o futuro, mesmo sofrendo modificações no presente.

Com base na história oral, os discursos que se revelam nas narrativas giraram em torno de valores como amizade, proteção, gratidão e lealdade pelas pessoas que os acolhiam e ajudavam, a honestidade em contraposição a discriminação em que ainda vivem, a obediência aos costumes e tradições, o sincretismo religioso, o poder da oração e o orgulho de sua etnia que despreza convencionalismos. A hierarquia de valores mais recorrentes nos discursos orais analisados e que nos ajudaram a compreender a identidade desse povo, que deixou de ser nômade há quase quatro décadas, é marcada pelo paradoxo de ainda não ser aceito na cidade onde se fixou. Podemos perceber na construção discursiva de todos eles a evidente busca pelo reconhecimento do seu povo cigano como um povo honesto, ao mesmo tempo em que notamos as marcas de revolta que permeiam os discursos quando expressam o estigma que historicamente recebem.

Os discursos ciganos analisados ainda nos levam a crer na vontade que os ciganos têm, em pleno século XXI, de combater os estereótipos, uma vez que, mesmo ainda vivendo em grupo e afastados da cidade, não se absterem de relatar suas histórias e seus modos de vida na sociedade. Como podemos notar, as teses defendidas por todos eles sempre são pautadas na defesa da honra e idoneidade do povo cigano, utilizando de recursos de presença partindo de premissas e ilustrações que fazem parte do senso comum e da religiosidade do auditório,

induzindo este a se sentir mais próximo da realidade cigana, o que possibilita maior adesão às teses.

Portanto, o que se observa é que a narrativa cigana utilizada pelos colaboradores apresenta um discurso argumentativo, pelo qual eles trazem não apenas memórias, mas muitos dos valores de sua própria história, o que possibilita os interlocutores entenderem o quanto a comunidade cigana é vítima também de estigma e preconceito. Os ciganos, oradores nesta pesquisa, a todo momento se esforçam, em seus discursos, para explicar ao povo não-cigano que somos todos iguais e que os motivos que os levaram à diáspora são os mesmos que os fazem ainda hoje ser pedintes, ou seja, o fato de nem sempre serem vistos como cidadãos e não terem alternativas que garantam os seus sustentos.

Referências

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CASTRO, D. S. **O olhar de si e o olhar dos outros**: um itinerário através das tradições e da identidade cigana. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

FERRARI, F. **Um olhar oblíquo**: contribuições para o imaginário ocidental sobre o cigano. 2002. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, 2002.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GLISSANT, E. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IDE, P. **A arte de pensar**. Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LIMA, S. J. B.; SOUZA, G. S.; PEREIRA, L. S.; COSTA, R. L. Discursos e argumentação em memórias que constituem o açude público 25 de Março. **Diálogo das Letras**, v. 6, p. 264-283, 2017.

LEVINSON, S. Activity types and language. In: DREW, P.; HERITAGE, J. (Orgs.). **Talk at work**: interactions and institutional settings. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press, 1992. p. 66-100.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MOONEN, F. **Ciganos Calon no Sertão da Paraíba**. 1993 – 2011. 2011. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf, [s/d]. Acesso em: 01 de setembro de 2019

PASSUELO, C. B.; OSTERMANN, A. C. Aplicação da análise da conversa etnometodológica em entrevista de seleção: considerações sobre o gerenciamento de impressões. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 3, p. 234-251, 2007.

PEREIRA, C. C. **Ciganos**: a oralidade como defesa de uma minoria étnica. In: http://www.lacult.org/docc/oralidad_04_34-39-ciganos-a-oralidade.pdf, [s/d]. Acesso em: 17 de setembro de 2019.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a Nova Retórica. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SOARES, P. C. F.; SOUZA, G. S. O ensino da argumentação articulado à cultura local: o Milagre da Beata Maria de Araújo, no Juazeiro do Norte-CE, no ensino de Português. **Linguagens e letramentos**, v. 2, p. 50-74, 2017.

SOUZA, G. S. Argumentação no discurso: questões conceituais. In: FREITAS, A. C.; RODRIGUES, L. O.; SAMPAIO, M. L. P. (Orgs.). **Linguagem, discurso e cultura**: múltiplos objetos e abordagens. Pau dos Ferros: Queima Bucha, 2008.

TEIXEIRA, R. C. **História dos ciganos no Brasil**. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

Sobre os autores

Gilton Sampaio de Souza ([Orcid iD](#))

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), com estágio pós-doutoral na Université Paris 8; mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); graduado em Letras e especialista em Didática do Ensino Superior pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É professor do Departamento de Línguas Estrangeiras, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN.

Elaine Maria Gomes de Abrantes ([Orcid iD](#))

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); mestra em Gestão Pública pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); graduada em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e especialista em Gestão e Administração Pública pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É servidora do Tribunal de Justiça da Paraíba.

Sueílton Junior Braz de Lima ([Orcid iD](#))

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); mestre em Letras pela UERN; graduado em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas pela mesma instituição. É professor da Escola de Educação, da Universidade Potiguar (UNP).

Recebido em março de 2020.

Aprovado em abril de 2020.

Das vozes sociais em *Um caso de burro*, de Machado de Assis: polêmica e(m) discurso

On social voices in *Um caso de burro*, by Machado de Assis:
discourse (and) polemics

Kelli da Rosa Ribeiro¹

Resumo: Neste artigo, analiso a polêmica de vozes que se constitui na crônica *Um caso de burro*, de Machado de Assis. Por meio da teoria dialógica do discurso, procuro mostrar a perspicácia do locutor em trazer a voz do burro para a narrativa, fazendo com que surja, no discurso, uma polêmica velada que dialoga com os problemas sociais vividos não só à época de Machado, mas também com problemas contemporâneos. Desse modo, meu objetivo é discutir sobre a noção de polêmica desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, trazendo como pontos de verticalização, desta reflexão, os conteúdos polemizados na crônica machadiana, tais como: i) a descrição do espaço e a passagem do tempo na crônica; ii) a atitude avaliativa do narrador em relação às características físicas e psicológicas do burro que fazem surgir a polêmica de vozes; iii) o direcionamento da crítica social, em discurso bivocal, no exame de consciência do burro. A análise possibilita a compreensão da confluência de vozes na crônica machadiana que traz para o centro do debate os problemas mais sensíveis de uma sociedade estratificada em que imperam tanto a exploração do trabalho humano, quanto o descaso em relação às necessidades básicas deste trabalhador.

Palavras-chave: Vozes sociais. Polêmica. Discurso bivocal. Crônica.

Abstract: In this paper, I analyze the polemics of voices that are forged in the chronicle *Um caso de burro*, by Machado de Assis. Informed by the dialogical discourse theory, I try and show the writer's ingenuity in bringing the donkey's voice to the narrative, making it possible for the discursive emergence of a veiled polemics, which dialogizes with social problems that were not only present in Machado's time, but also contemporarily. Thus, my objective is to discuss the construct of polemics developed by Bakhtin and Circle, bringing the contents tensioned in the chronicle as in-depth analytical axis, such as: i) the description of space and time in the chronicle; ii) the axiological posture of the narrator in regards of the donkey's physical and psychological characteristics, which makes voice polemics emerge; iii) the focusing of social criticism, in bivocal speech, when it comes to the scavenge of the donkey's consciousness. The analysis opens doors for the comprehension of voice's interweaving movement in Machado de Assis' chronicle, which sheds light on the most delicate problems of a stratified society still marked by the exploitation of human labor, as well as by the neglecting of laborer's basic needs.

Keywords: Social voices. Polemics. Bivocal speech. Chronicle.

¹ Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande, RS, Brasil Endereço eletrônico: kfro.rib@gmail.com.

Primeiras palavras

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?

(Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*)

Início este texto destacando meu interesse em discursos polêmicos que confrontam vozes opressoras e oprimidas. Sendo o enunciado permeado por diferentes vozes sociais que disputam, que concorrem e que se chocam, o descortinar da polêmica instaurada revela as relações dialógicas mais profundas e tensas que constituem o homem, a linguagem e a sociedade. Assim, nas minhas pesquisas mais recentes acerca de discursos midiáticos, tenho me dedicado a compreender o funcionamento desse embate e ampliar a discussão teórica desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, aplicando a noção de polêmica entre vozes, em metodologias de análise, que capturem o diálogo tenso com a palavra do outro, em variados discursos (RIBEIRO, 2017; 2018; 2019).

No presente texto, sigo os passos bakhtinianos de análise e volto o meu olhar para a polêmica construída em um discurso advindo da literatura. O discurso na arte apresenta facetas composicionais e enunciativas que permitem um diálogo profícuo com diferentes esferas sociais. Nesse sentido, à luz da teoria dialógica de Bakhtin e o Círculo, me debruço sobre a crônica *Um caso de burro*, de Machado de Assis, a fim de mostrar como a perspicácia do locutor em trazer a voz do burro para a narrativa faz com que surja, no discurso, uma polêmica velada que dialoga com os problemas sociais vividos não só à época de Machado, mas também com problemas contemporâneos.

Desse modo, meu objetivo é discutir sobre a noção de polêmica desenvolvida pelo Círculo, trazendo como pontos de verticalização desta reflexão os conteúdos polemizados na crônica machadiana, tais como: i) a descrição do espaço e a passagem do tempo na crônica; ii) a atitude avaliativa do narrador em relação às características físicas e psicológicas do burro que fazem surgir a polêmica de vozes; iii) o direcionamento da crítica social, em discurso bivocal, no exame de consciência do burro.

A polêmica, como categoria que advém das relações sociais estratificadas, se arquiteta no discurso, por meio de vozes colocadas em embate pelo locutor do texto. O embate de vozes pode ser mais ou menos explícito em um discurso essencialmente bivocal. Assim, ao discutir a respeito do discurso bivocal no romance de Dostoiévski, Bakhtin ([1929/1963] 2010, p. 223) destaca que o discurso de “nossa vida prática está cheio de palavras de outros”. Nossa voz pode

fundir-se inteiramente com essas palavras e com outras podemos delimitar fronteiras, conflitando com elas ou aceitando-as como autorizadas, legitimadas para nós. Por isso, Bakhtin ([1929/1963] 2010, p. 211) ressalta que o discurso bivocal surge “sob as condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra”.

O processo tenso de apropriar-se do discurso alheio, na ótica bakhtiniana, se deve ao complexo jogo plurivocal de avaliações sociais que ocorrem e concorrem nas esferas discursivas e nos variados gêneros do discurso. Segundo Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que se engendram em diversos campos da atividade humana na sociedade. Cada gênero, considerando suas especificidades, se constitui de três elementos: 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.

Segundo Ribeiro (2015), os gêneros discursivos têm vínculos imediatos com a vida concreta dos sujeitos. É por meio dessas formas discursivas, com certa estabilidade, que a comunicação se realiza na sociedade. Bakhtin (2003, p. 265) afirma que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos”, ou seja, a língua integra a vida e vice-versa por meio dos enunciados realizados em gêneros discursivos. A partir dessa conjuntura, então, é preciso entender também que o processo de bivocalização pode acontecer de maneira diferente dependendo do gênero discursivo envolvido na interação.

Pensando nessas questões, divido as reflexões deste texto em dois momentos. No primeiro, apresento um debate teórico acerca das contribuições do Círculo para a análise de polêmicas em enunciados concretos, oriundos de variadas esferas da comunicação humana. No segundo momento, verticalizo a discussão sobre a polêmica, colocando em cena trechos da crônica *Um caso de burro*. Busco, com esta incursão discursiva e literária observar a produção de sentidos emergentes do choque entre vozes em um gênero discursivo que tem como projeto enunciativo a discussão sobre as diversas problemáticas do cotidiano.

A noção de polêmica: enunciado, vozes e bivocalidade

Abro o debate em torno da noção de polêmica, trazendo uma ideia de Morson e Emerson (2008) acerca da terceira parte de *Marxismo e filosofia da linguagem*, que para mim é o ponto inicial das reflexões do Círculo sobre bivocalidade. Para Morson e Emerson (2008), os pensadores russos evitam começar a discussão dos modos de apreensão e transmissão do discurso alheio com uma classificação de formas sintáticas, preferindo “discutir as atitudes e os valores sociais que moldaram essas formas e que podem permeá-las”. Desse modo, “diferentes

tipos de discurso indireto se cristalizam em diferentes conjuntos de valores e propósitos com relação ao discurso dos outros”. Como exemplo dessa orientação da palavra alheia, num conjunto de valores sociais, os autores citam como exemplo o enunciado autoritário. Tal enunciado, estilizado de modo linear, oferecerá pouca oportunidade em sua construção para expressar opiniões, concordâncias ou discordâncias de opiniões dos interlocutores (MORSON; EMERSON, 2008, p. 179).

É importante frisar, nesse sentido, que os discursos no cotidiano são constituídos pelo estilo linear e pelo pictórico ao mesmo tempo, demonstrando a complexidade que há na relação entre a diversidade de discursos que circula na cadeia da comunicação discursiva e nos modos de apreender e transmitir esses já-ditos. Bakhtin/Volochinov ([1929] 2010, p. 156) chamam os dois estilos de “dinâmicas de inter-relação da enunciação e do discurso citado”. E, tendo em vista essa complexidade, entendo que a palavra bivocal discutida em *Questões de literatura e de estética* e em *Problemas da poética de Dostoiévski* pode ser engendrada, no plano linguístico-discursivo, pelos estilos linear e pictórico. A discussão que recobre tanto a palavra bivocal quanto esses estilos envolve a dinâmica dos graus de diluição das fronteiras entre o discurso que cita e o discurso citado, por isso, empregaremos esses conceitos em relação, a fim de compreender de maneira aprofundada os modos de apreensão, transmissão e orientação semântica e axiológica em relação à palavra do outro.

Embora as obras do Círculo tragam a discussão para o âmbito da literatura, recorrendo, muitas vezes, ao gênero romanesco para ilustrar suas elaborações, é possível perceber que tais reflexões se estendem para qualquer discurso, considerando que em diversos momentos os estudiosos deixam claro em seus escritos que a linguagem comum, do dia-a-dia está repleta de vozes, já-ditos, enunciados alheios. Assim, Bakhtin ([1975] 2010b) aborda os modos de transmissão da palavra do outro no romance, tratando desses sujeitos como autor, narrador, personagens, pois eles são os sujeitos que criam, enunciam, “falam” no contexto narrativo.

Considerando sempre todo ato estético verbal como conjunto de valores em tensão, Bakhtin (2003, p. 10) primeiramente define autor como “o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta”. Ao colocar essa autoria numa dimensão de transposição de valores, o pensador russo faz ainda a distinção entre autor-pessoa e autor-criador, elementos intrínsecos no todo orgânico da obra (discurso). O autor-pessoa, conforme Bakhtin (2003, p. 9), é o “elemento do acontecimento ético e social da vida”, é o sujeito físico, que vive socialmente. Já o autor-criador é “o elemento da obra”, que emerge como refração de uma imagem discursiva, a partir do conjunto das escolhas e do arranjo do discurso. Podemos compreender que autor-

criador participa do espectro de refrações do autor-pessoa e que ambos, em planos distintos, engendram tom axiológico sobre o discurso e os sentidos produzidos.

Compreendo, a partir dessas reflexões, que é autor, nas duas dimensões apontadas, o sujeito que produz discurso, que enuncia num determinado contexto, que mobiliza diferentes gêneros em diversas esferas, seja na esfera literária, seja nas outras esferas da atividade humana. O autor, tanto do romance, quanto o sujeito comum e ordinário são, em essência, sujeitos dialógicos, de modo que vivem envoltos de diversas vozes sociais com as quais conversam, divergem e, sobretudo, valoram.

Desse modo, Bakhtin ([1975] 2010b, p. 105) comenta que “o prosador – romancista não elimina as intenções alheias da língua feita de diferentes linguagens de suas obras”, isto é, ele “não destrói as perspectivas sócio-ideológicas que se desenvolve além das linguagens do plurilinguismo”, pelo contrário, o autor inclui todas essas intenções alheias na sua obra. Isso acontece porque o autor encontra o discurso do outro já mergulhado em valorações sociais e ele deve reelaborar as intenções e as valorações alheias em seu contexto enunciativo. A reelaboração do discurso do outro no discurso do eu instaura uma dialogicidade interna no enunciado na qual, conforme explica Bakhtin ([1975] 2010b, p. 128), se desenvolve um “diálogo concentrado de duas vozes, duas visões de mundo, duas linguagens”.

Para Bakhtin ([1975] 2010b), relatar um texto com as nossas palavras é fazer um relato bivocal da palavra alheia. No entanto, o pensador russo adverte o leitor dizendo que as nossas palavras não “devem dissolver completamente a originalidade das palavras alheias”, uma vez que o relato das palavras de outrem precisa ter um “caráter misto”, conservando alguns traços da expressividade do discurso transmitido e abrindo espaço para uma nova expressão (BAKHTIN [1975] 2010b, p. 142).

A palavra bivocal é, em essência, uma das formas de materializar o diálogo entre discursos e entre pontos de vista sociais. No ensaio *Os gêneros do discurso*, que integra a obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin discute a respeito desse encontro com diferentes vozes e como acontece a apreensão dos três aspectos da palavra pelo locutor, quais sejam a palavra da língua, a palavra alheia e a palavra minha. Conforme Bakhtin (2003, p. 294), a palavra da “língua” não pertence a ninguém, ou seja, é uma palavra em potencial, que ainda não foi apreendida e entoada por um locutor. A palavra “alheia” pertence aos outros, isto é, vozes de outros, enunciações já proferidas na sociedade em diferentes gêneros e esferas. Por fim, a palavra é considerada “minha” quando o locutor opera com essa palavra e nela insere seu ponto de vista sobre o mundo.

Nesse contexto, de acordo com Bakhtin (2003, p. 294), “a experiência individual discursiva de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”. Esse processo pode ser caracterizado como uma assimilação das palavras do outro e não das palavras da língua que ainda estão em potencial de uso. O autor sublinha que isso acontece porque o

[...] nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras de outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p. 294 e 295)

No processo de acabamento do discurso bivocal, acontecem basicamente três movimentos dinâmicos que se interseccionam: o movimento de assimilar as palavras alheias, momento no qual se entra em contato com as vozes alheias; o movimento de reelaborar, momento no qual os dois discursos entram em relação dialógica num mesmo discurso, sofrendo os contornos discursivos da voz que assimila; e por fim, o movimento de (re)acentuar, momento no qual os valores da palavra que assimila entram em contato com os valores, as entonações alheias.

Os graus de intensidade de cada movimento dependem fundamentalmente do contexto no qual se engendra o discurso bivocal. Além disso, são fundamentais no processo bivocal a posição valorativa do locutor, o estilo individual, pois no interior de gênero, de cada situação socialmente recorrente, cada sujeito elabora de forma diferente a palavra do outro. Além disso, a relação entre o discurso que transmite e o discurso transmitido com o interlocutor do discurso bivocal influenciam cada um dos movimentos de acabamento desse discurso.

Tais variações influenciam também o quanto a palavra alheia aparece no discurso que transmite, ou seja, dependendo do gênero discursivo, do interlocutor e do contexto enunciativo, os contornos avaliativos do locutor aparecem mais ou menos ou as vozes se fundem. Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin mostra tipos diferentes de orientações em relação ao discurso do outro e em relação ao contexto social envolvido. Segundo o pensador russo ([1963] 2010, p. 228), “as relações de reciprocidade com a palavra do outro no contexto vivo e concreto não têm caráter estático, mas dinâmico”, de modo que a “inter-relação das vozes no discurso pode variar acentuadamente, o discurso orientado para um único fim pode converter-se num discurso orientado para diversos fins” e vice-versa (BAKHTIN [1963] 2010, p. 228).

Nesse contexto, focalizo a minha atenção no discurso bivocal de tipo ativo, observando a composição enunciativa das polêmicas internas ao enunciado. Essa orientação bivocal é

bastante complexa, pois no discurso bivocal do tipo ativo, o que aparece não é o outro e nem a sua voz, mas apenas o diálogo velado com a voz do outro. A orientação é em direção ao diálogo tenso com o outro que aparentemente não está presente no discurso, ou seja, é como se a voz do outro estivesse ali, mas ela aparece refrangida na polêmica instaurada, podendo aparecer ou não as fronteiras. A voz alheia aparece escamoteada, velada, refletida no discurso que transmite. O autor cita como exemplo dessa orientação, a polêmica interna velada, a autobiografia, confissão, diálogo velado, réplica de diálogo etc. (BAKHTIN [1963] 2010, p. 229).

Normalmente, a bivocalidade de tipo ativo aparece em diferentes tons de uma polêmica mais velada no discurso. Segundo Bakhtin ([1963] 2010), na polêmica velada as vozes se chocam de maneira conflituosa, mas diferentemente da polêmica aberta, o choque entre as vozes acontece de forma indireta, escamoteada no próprio discurso objetual do autor. A polêmica velada fica impressa no discurso bivocal também por meio dos elementos não verbais que compõem o contexto da interação, tais como imagens, gestos corporais, expressões faciais, entonação da voz etc. As polêmicas, em síntese, estão no plano axiológico do conhecimento compartilhado entre os sujeitos do discurso e só são perceptíveis na dimensão dialógica da interação.

Ressaltamos, como já foi referido anteriormente, que os três tipos de orientação do discurso bivocal podem aparecer de forma dinâmica em uma transmissão, isto é, os três tipos não se excluem e não ocorrem de forma estanque. Essa relação dinâmica é possível, porque, em todos os três tipos, percebemos que há um encontro dessas vozes, um choque, uma empatia, e isso ocorre de maneira bastante complexa na linguagem. Em cada modo de orientar-se em relação à palavra alheia e reelaborá-la em seu discurso, o locutor entra em empatia com essa palavra e encontra nela a diversidade de vozes e já ditos sociais.

Além disso, o locutor, ao reelaborar as palavras do outro em seu discurso, vivencia essa palavra de modo que o outro não vivencia, entoa de modo singular, diferente da entonação atribuída pelo outro. Isso acontece porque a nossa relação com o outro e com as suas palavras é perpassada pelo movimento dialógico da alteridade. Bakhtin (2003, p. 21) explica como acontece esse encontro com o outro, observando que

[...] quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...]. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. (BAKHTIN, 2003, p. 21)

Essa não coincidência de visões de mundo e a insubstituíbilidade permitem as relações intersubjetivas. Cada qual, situado em si mesmo, possui horizontes de valor diferentes. O locutor, quando apreende a palavra alheia, excede o seu próprio horizonte de valor e entra em contato com o horizonte alheio. Bakhtin chama esse movimento de “excedente de visão estética”, salientando que é preciso “entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele” (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Assim, simultaneamente há a empatia, isto é, a aproximação ao outro, e a exotopia, o distanciamento do outro e o retorno a si mesmo, para que aconteça o acabamento do enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 25). Entendemos que a palavra bivocal, em seus diferentes tipos, surge a partir desse movimento exotópico, que se configura no movimento de tensão, de contato, de encontro. As palavras alheias são assimiladas, isto é, “encontradas” pelo locutor a partir da sua visão valorativa, axiológica sobre o mundo. É importante destacar que essa visão valorativa em relação ao dizer alheio também pode permanecer só no nível da empatia e não haver o afastamento necessário para a produção dos sentidos pretendidos. Em todos os casos, as palavras por sua vez já se encontram avaliadas, acentuadas, contornadas por um sujeito que as enunciou. O locutor, então, retorna a seu discurso e reelabora o seu dizer, contornando e refrangindo as palavras alheias em suas palavras, em sua subjetividade.

Bakhtin ([1975] 2010, p. 156) explica esse movimento, afirmando que o discurso do autor “representa e enquadra o discurso do outrem, cria uma perspectiva para ele, distribui suas sombras e luzes, cria uma situação e todas as condições para sua ressonância”. Com efeito, o discurso do autor entra em contato com o discurso alheio e “introduz nele seus acentos e suas expressões, cria para ele um fundo dialógico”, no qual diversos sentidos emergem para o interlocutor. Evidentemente, é um processo dinâmico, vivo e que leva sempre em consideração o outro a quem se dirige o discurso e o contexto no qual se engendra a comunicação.

Nesse contexto, na próxima seção, focalizo a crônica machadiana e o discurso bivocal de tipo ativo que constitui o texto, observando os modos mais sensíveis de apreensão de vozes pelo locutor. Por meio das análises, procuro delinear a figura do burro no discurso e o fundo dialógico da polêmica velada.

Um caso de burro e edificação da polêmica: a criação literária em análise dialógica

Os textos de Machado de Assis trazem ao leitor diferentes olhares para o sujeito e para a sociedade. A narrativa machadiana, nos seus singulares momentos, faz emergir variados aspectos que refletem e refratam a profunda estratificação social. Como autor de personagens

altamente complexas que atravessam gerações com enigmas intrinsecamente humanos, travou com o leitor uma relação de tensões discursivas insuperáveis. Joaquim Maria Machado de Assis era filho de um pintor de paredes mulato e de uma lavadeira; tornou-se um dos escritores mais importantes da literatura brasileira. Acredito que sua origem suburbana, no contexto do nosso país, tenha contribuído para a construção desse olhar tensionado e sensível da realidade social.

Com o olhar astuto e axiológico para a sociedade em que vivia, Machado trouxe para seus textos a narrativa oblíqua dessa realidade. É, justamente, neste ponto, que faço a conexão com a noção de polêmica empreendida neste artigo: interessa-me observar como essa realidade social da época de Machado é polemizada em uma de suas crônicas e como esse texto torna-se (infelizmente!) tão atual no que tange à problemática em jogo.

A crônica, em análise, foi publicada no Jornal *Gazeta de Notícias*, da cidade do Rio de Janeiro, datada de 08 de abril de 1892². A data remonta a efervescência da abolição da escravidão, sendo um burro em estado terminal, figura central e alusiva ao escravo no contexto social da época. Machado escrevia semanalmente para os jornais cariocas e tinha um olhar crítico e reflexivo para diferentes questões humanitárias de seu tempo. Por ser a crônica um texto que se arquiteta no limiar das esferas jornalística e literária, esse tipo de texto deixa impressos vários pontos de contato com a história e com a cultura que circundavam Machado-cronista.

Tais pontos de contato, principalmente no exame de consciência do burro, me chamam a atenção por dois motivos: i) o burro àquela época figurativizava o sujeito escravo em situação de abandono, em um contexto sem políticas sociais para garantir uma vida digna a este sujeito; ii) na contemporaneidade, a figurativização do burro machadiano alarga-se para outras situações sociais, sendo múltiplas as possibilidades de refrações dessa figura em sujeitos marginalizados em nosso país.

Nesse sentido, compreendo que uma criação artística literária nasce no escopo de variados temas e linguagens que integram a cultura, a história e o contexto mais ou menos imediato de uma sociedade. Brait (2013) afirma que os diferentes gêneros literários (crônicas, poemas, romances etc.) “trazem para dentro de suas construções, de forma crítica e criativa, a diversidade de visões de mundo, tensões constituintes de uma comunidade linguística cultural, formas específicas de manifestação e representação”. A singularidade desses textos se constrói

² A crônica *Um caso de burro*, originalmente, não possui um título. Trata-se de um texto publicado no *Gazeta de Notícias* e organizado posteriormente, conforme a data de publicação. A pesquisa pela fonte original deste texto torna-se um desafio para o pesquisador, tendo em vista a quantidade de crônicas deste autor e as inúmeras vezes que Machado utiliza o animal burro para tratar dos problemas sociais de sua época. Uma das crônicas mais famosas do autor com essa temática é o texto “Direito dos burros”, publicada em 10 de junho de 1894, no *Jornal Gazeta*.

“no fio dos diálogos, amistosos ou polêmicos, com o *outro*” (BRAIT, 2013, p. 148, itálico da autora).

Em *A palavra na vida e na poesia*, Volochinov/Bakhtin ([1926] 2011) explicam que o discurso da arte é imanentemente social, sendo entrecruzado por inúmeros fatores sociais. Segundo os autores, “na literatura são importantes acima de tudo os valores *subentendidos*”. Destacam ainda que “uma *obra artística é um potente condensador de valorações sociais não expressadas*: cada palavra está impregnada por elas” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, [1926] 2011, p. 167, itálico dos autores). Na crônica, em análise, é possível notar essa condensação de valores sociais em choque expressados em três grandes aspectos da narrativa: i) na sua descrição espacial e na passagem temporal; ii) na descrição da personagem pelo narrador que participa ativamente da narrativa, avaliando o todo situacional; iii) no exame de consciência do burro, expresso pelo discurso bivocal simulado pelo narrador, fazendo reverberar a polêmica com a situação política da época.

A crônica é narrada por um locutor que participa diretamente da cena. Ele também dialoga com o interlocutor desde o início do texto, a fim de justificar a escrita da crônica sobre o estado definhante de um burro. O texto traz demarcado, no discurso, uma espacialidade e uma temporalidade que mostram a cena aparentemente banal que faz o locutor lançar o olhar para o evento:

Quinta-feira à tarde, pouco mais de três horas, vi uma coisa tão interessante, que determinei logo de começar por ela esta crônica. Agora, porém, no momento de pegar na pena, receio achar no leitor menor gosto que eu para um espetáculo, que lhe parecerá vulgar, e porventura torpe. Releve a importância; os gostos não são iguais.

Entre a grade do jardim da Praça Quinze de Novembro e o lugar onde era o antigo passadiço, ao pé dos trilhos de bondes, estava um burro deitado. O lugar não era próprio para remanso de burros, donde concluí que não estaria deitado, mas caído. Instantes depois, vimos (eu ia com um amigo), vimos o burro levantar a cabeça e meio corpo. Os ossos furavam-lhe a pele, os olhos meio mortos fechavam-se de quando em quando. O infeliz cabeceava, mais tão frouxamente, que parecia estar próximo do fim.

Por meio de signos como “vulgar” e “torpe”, o locutor antecipa a possível estranheza do leitor ao se deparar com uma cena de um burro à beira da morte. Estrategicamente, o interlocutor é levado a considerar importante pensar na morte de um animal que de maneira escravagista prestara serviços a um “dono”. A cena descrita se passa na Praça Quinze de Novembro situada no centro do Rio de Janeiro, sendo um dos pontos mais importantes para a história da cidade. O espaço reúne edificações que fazem parte da memória do Brasil, como o

Paço Imperial, o Convento das Carmelitas, o Arco do Teles, a Travessa do Mercado e a Igreja Nossa Senhora do Carmo da Antiga Sé.

A Praça Quinze foi palco de solenidades e acontecimentos do Brasil imperial, como aclamações e coroações, incluindo o funeral real de D. Maria I, que aconteceu no antigo prédio do Convento do Carmo. Em 1878, começou a nova numeração dos prédios da cidade, sendo o Paço Imperial o número sete. Também à frente do Paço, em 1888, foi assinada a Lei Áurea³. O espaço que acolhe o burro na crônica de Machado é um lugar de tensionamento de vozes, pois mostra os embates sociais da época. A figura do burro, nesse lugar, me chama a atenção pela polêmica que instaura com o período escravagista. De um lado, há um discurso de liberdade que estava se sedimentando naquele momento histórico, mas, por outro lado, há uma população sendo aparentemente liberta e ficando às margens na sociedade.

A praça que abriga o burro em desalento, na crônica, é colocada como lugar de uma aparente vida normal que seguia apesar de tantas desigualdades sociais que saltavam aos olhos. A praça, nesse ponto, pode ser considerada um signo ideológico que é arena de vozes em tensão (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010), ou seja, o mesmo “lugar” que fora palco de eventos libertadores como a assinatura da Lei Áurea, por exemplo, é também lugar de abandono e desamparo de sujeitos desfavorecidos socialmente. O locutor da crônica põe em discurso esse choque de vozes e avalia polemicamente a relação de abandono desse burro que mais adiante vai ganhando características humanas e sociais.

A aparência do burro retratada na crônica demonstra o olhar crítico de Machado àquela sociedade. O burro está com ossos que furam a pele e, a partir desse quadro, o leitor pode ter a dimensão da decadência física do animal. A magreza do burro reflete o estado definhante do animal em situação de abandono e refrata, nesse contexto, as situações de abandono dos negros à época da abolição da escravidão. As características do burro começam a se deslocar para os sujeitos de modo gradativo no texto, a fim de instaurar uma polêmica velada com o contexto da época. Essa polêmica vai se intensificando e ganhando tons axiológicos de ironia como se pode observar nos trechos que seguem:

Diante do animal havia algum capim espalhado e uma lata com água. Logo, não foi abandonado inteiramente; alguma piedade houve no dono ou quem quer que seja que o deixou na praça, com essa última refeição à vista. Não foi pequena ação. Se o autor dela é homem que leia crônicas, e acaso ler esta, receba daqui um aperto de mão. O burro não comeu do capim, nem bebeu da água; estava já para outros capins e outras águas, em campos mais largos e

³ A lei Áurea (nº 3.353) foi sancionada em 13 de maio de 1888, pela Princesa Isabel e por Rodrigo Augusto da Silva extinguindo (oficialmente) a escravidão no Brasil.

eternos. Meia dúzia de curiosos tinha parado ao pé do animal. Um deles, menino de dez anos, empunhava uma vara, e se não sentia o desejo de dar com ela na anca do burro para espertá-lo, então eu não sei conhecer meninos, porque ele não estava do lado do pescoço, mas justamente do lado da anca. Diga-se a verdade; não o fez – ao menos enquanto ali estive, que foram poucos minutos. Esses poucos minutos, porém, valeram por uma hora ou duas. Se há justiça na Terra valerão por um século, tal foi a descoberta que me pareceu fazer, e aqui deixo recomendada aos estudiosos.

O que me pareceu, é que o burro fazia exame de consciência. Indiferente aos curiosos, como ao capim e à água, tinha no olhar a expressão dos meditativos. Era um trabalho interior e profundo. Este remoque popular: por pensar morreu um burro mostra que o fenômeno foi mal entendido dos que a princípio o viram; o pensamento não é a causa da morte, a morte é que o torna necessário. Quanto à matéria do pensamento, não há dúvidas que é o exame da consciência. Agora, qual foi o exame da consciência daquele burro, é o que presumo ter lido no escasso tempo que ali gastei. Sou outro Champollion, porventura maior; não decifrei palavras escritas, mas ideias íntimas de criatura que não podia exprimi-las verbalmente.

Utilizando-se de recursos linguístico-discursivos como a ironia, o locutor trava uma polêmica velada com o suposto dono do burro que não teria abandonado o animal inteiramente, uma vez que havia capim e água perto do animal quase morto. O que fica velado nesse discurso? Há, nesse contexto, uma ideia geral a ser problematizada: a noção de abandono naquele momento refletia e refratava uma profunda desigualdade que se complexificaria depois, ao longo da história do país, e que, na contemporaneidade, nos é drástica. Da narrativa machadiana, surgem vozes advindas de sujeitos poderosos e naturalizadas entre a massa popular de que “dar o mínimo” ao trabalhador já seria o suficiente. Ter a comida e a água a seu alcance, mesmo moribundo, já seria satisfatório.

Além disso, nessa figura de um suposto dono do animal, surge a imagem refrangida da própria política envolvida no longo processo abolicionista. Segundo Theodoro (2008, p. 15), “o trabalho escravo, núcleo do sistema produtivo do Brasil Colônia, vai sendo gradativamente substituído pelo trabalho livre no decorrer dos anos 1800”, mas essa substituição configura-se de uma forma particularmente excludente. Assim, “mecanismos legais, como a Lei de Terras, de 1850, a Lei da Abolição, de 1888, e mesmo o processo de estímulo à imigração, forjaram um cenário no qual a mão de obra negra passa a uma condição de força de trabalho excedente” e marginalizada, em sua maioria, em pequenos serviços ou em agricultura de subsistência. Desse modo, “a abolição da escravidão colocou a população negra em uma situação de igualdade política e civil em relação aos demais cidadãos”, no entanto “as possibilidades de inclusão socioeconômica dessa população eram extremamente limitadas” (THEODORO, 2008, p. 18).

O burro, na crônica, é o caleidoscópio desse cenário de vozes e disputas de poder. Depois de servir a um dono que lhe ofereceu o mínimo de subsistência, está num quase morte ao relento, em situação de total precariedade de saúde. Não muito distante de nosso tempo atual, também é possível identificar essas relações injustas e desiguais no âmbito trabalhista. O trabalhador brasileiro ainda tem sua saúde precarizada, uma aposentadoria ínfima em relação ao que descontou ao longo da vida, ficando também à mercê de um sistema econômico que não o acolhe como ser humano no final da vida. O burro machadiano é o próprio signo ideológico do abandono, da exploração, da desigualdade enraizada na nossa sociedade, extrapolando seus sentidos na contemporaneidade.

Essa semiose que se investe no burro opera no entrecruzamento de vozes num jogo de valores que humanizam esse animal: o burro, pelo olhar do narrador, chega ao interlocutor com consciência de sua situação, com capacidade de reflexionar sobre seu estado. Num movimento exotópico de ler (se aproximar) o pensamento do burro como se o decifrasse, daí a comparação com Chapolion – um decifrador de escritos antigos - o narrador onisciente, construído na crônica, sabe (e tem o *poder – saber*) o pensamento do burro por ser um pensamento que circula em vozes sociais da época, sendo o burro a imagem sígnica do eco dessas vozes na crônica. Esse eco ganha contornos valorativos no exame de consciência que inicia a seguir:

E diria o burro consigo:

“Por mais que vasculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso. Não furtei, não menti, não matei, não caluniei, não ofendi nenhuma pessoa. Em toda a minha vida, se dei três coices, foi o mais, isso mesmo antes haver aprendido maneiras de cidade e de saber o destino do verdadeiro burro, que é apanhar e calar. Quando ao zurro, usei dele como linguagem. Ultimamente é que percebi que me não entendiam, e continuei a zurrar por ser costume velho, não com ideia de agravar ninguém. Nunca dei com homem no chão. Quando passei do tílburí ao bonde, houve algumas vezes homem morto ou pisado na rua, mas a prova de que a culpa não era minha, é que nunca segui o cocheiro na fuga; deixava-me estar aguardando autoridade.”

“Passando à ordem mais elevada de ações, não acho em mim a menor lembrança de haver pensado sequer na perturbação da paz pública. Além de ser a minha índole contrária a arruaças, a própria reflexão me diz que, não havendo nenhuma revolução declarado os direitos do burro, tais direitos não existem. Nenhum golpe de estado foi dado em favor dele; nenhuma coroa os obrigou. Monarquia, democracia, oligarquia, nenhuma forma de governo, teve em conta os interesses da minha espécie. Qualquer que seja o regime, ronca o pau. O pau é a minha instituição um pouco temperada pela teima que é, em resumo, o meu único defeito. Quando não teimava, mordida o freio dando assim um bonito exemplo de submissão e conformidade. Nunca perguntei por sóis nem chuvas; bastava sentir o freguês no tílburí ou o apito do bonde, para sair logo. Até aqui os males que não fiz; vejamos os bens que pratiquei.”

“A mais de uma aventura amorosa terei servido, levando depressa o tálburi e o namorado à casa da namorada – ou simplesmente empacando em lugar onde o moço que ia ao bonde podia mirar a moça que estava na janela. Não poucos devedores terei conduzido para longe de um credor importuno. Ensinei filosofia a muita gente, esta filosofia que consiste na gravidade do porte e na quietação dos sentidos. Quando algum homem, desses que chamam patuscos, queria fazer rir os amigos, fui sempre em auxílio deles, deixando que me dessem tapas e punhadas na cara. Em fim...”

Após o movimento exotópico de se aproximar da consciência do burro moribundo, o locutor volta a si e simula na crônica um discurso bivocal em que a palavra do burro aparece com fronteiras marcadas, criando efeitos de distanciamento e transparência. É interessante notar a perspicácia machadiana neste ponto da crônica e para compreendê-la, recorro à raiz do conceito de exotopia, sob as lentes bakhtinianas. A noção de exotopia explica o fato de uma consciência estar fora de outra, de uma consciência observar uma outra como um todo acabado. No caso do narrador e do burro, as consciências aparentemente duplas são simuladas, pois ao decifrar o exame de consciência do burro, o narrador traz para a sua voz o discurso do burro que reflete e refrata a polêmica em jogo.

A simulação do encontro de consciências na crônica faz emergir sentidos de aproximação, de empatia do leitor com a própria personagem principal, o burro, em estado periclitante. No entanto, a complexidade do texto mostra que a aproximação é simulada, mas não há fusão de vozes no discurso, ou seja, o narrador trata de delimitar fronteiras e colocar o exame de consciência do burro em evidência para o próprio leitor chegar à conclusão da crítica empregada.

Assim, num movimento dialógico de aproximação entre as vozes do narrador e do burro, a crônica acaba por se tornar linguística e discursivamente uma suposição do narrador do que seria a consciência do burro, uma vez que o verbo “diria” apresenta uma ideia de incerteza quanto ao fato narrado. Essa incerteza refletida e refratada na forma verbal faz emergir sentidos de dúvida quanto à própria interpretação do locutor em relação aos fatos em polêmica no discurso bivocalizado do burro. Esta é uma forma de posicionamento que deixa em aberto o diálogo com o interlocutor, considerando ser este um dos grandes projetos enunciativos de uma crônica.

Nessa direção, ao adentrar no fulcro do discurso bivocal simulado do burro, examino um choque de valores encenado no enunciado. De um lado, há vozes de passividade e resignação diante do sofrimento e, de outro, há vozes de enfrentamento aos maus tratos sofridos em relações de trabalho injustas e inóspitas em que viviam os escravos. Essas duas vozes aparecem, no discurso bivocal, em sobreposição dialógica em que a voz do burro se direciona

para a passividade e a voz escamoteada do locutor se direciona em movimentos irônicos às vozes de enfrentamento, instaurando a polêmica velada do locutor em relação à passividade.

A polêmica construída, neste ponto da crônica, vai ganhando mais abertura quando o burro coloca em oposição de valores os bens que praticou que também giram em torno da passividade, da ideia de “apanhar e calar”. O burro era o transporte dos namorados, divertia seus donos, livrava credores de pagar suas dívidas. Por meio da ironia, o locutor faz surgir a ideia de funcionalidade invisível que tinham os trabalhadores escravos, sem reconhecimento algum pelas atividades que desempenhavam. O burro era útil, coisificado como tantos escravos e como na contemporaneidade muitos trabalhadores se tornam aos patrões: peças utilitárias que produzem para gerar lucros a grandes empresas e, no final do período trabalhado, são descartadas [como peças] sem as condições necessárias de subsistência.

Essa polêmica no discurso bivocal do locutor traz à tona os problemas que envolvem as relações de trabalho no Brasil desde a abolição da escravatura. Tais problemas são econômicos, mas pela profunda oposição de classes que se instaura, passa a ser também problemas sociais, políticos e culturais. Nesse sentido, retirado de suas características concretas que envolvem a produção humana em sociedade, o trabalho torna-se, no sistema capitalista, um grande dispêndio de energia que ignora manifestações e necessidades singulares. Para Marx (1978), tal distorção se faz ao longo do processo de criação de valor que transforma o trabalho em mercadoria e esta transformação se efetiva nas relações de embate entre as classes. O burro, na crônica de Machado, parece representar esse embate que, futuramente, na história do país, iria desencadear todas as lutas sindicais e movimentos operários.

Ao final da crônica, a decepção com o sistema toma conta do locutor e a crítica se acentua no discurso:

Não percebi o resto, e fui andando, não menos alvoroçado que pesaroso. Contente da descoberta, não podia furtar-me à tristeza de ver que um burro tão bom pensador ia morrer. A consideração, porém, de que todos os burros devem ter os mesmos dotes principais, fez-me ver que os que ficavam não seriam menos exemplares do que esse. Por que se não investigará mais profundamente o moral do burro? Da abelha já se escreveu que é superior ao homem, e da formiga também, coletivamente falando, isto é, que as suas instituições políticas são superiores às nossas, mais racionais. Por que não sucederá o mesmo ao burro, que é maior?

Sexta-feira, passando pela Praça Quinze de Novembro, achei o animal já morto.

Dois meninos, parados, contemplavam o cadáver, espetáculo repugnante; mas a infância, como a ciência, é curiosa sem asco. De tarde já não havia cadáver nem nada. Assim passam os trabalhos deste mundo. Sem exagerar o mérito do finado, força é dizer que, se ele não inventou a pólvora, também

não inventou a dinamite. Já é alguma coisa neste final de século. Requiescat in pace.

O locutor encaminha o final da crônica com um embate de vozes concessivas: apesar de o burro ter suposta capacidade de exame de consciência, ele não escaparia do fim trágico que era morrer ao relento e abandono em uma praça pública. Logo, ter capacidade de raciocinar não seria bem o componente decisivo de retirar o burro daquela situação. Assim, o locutor compara o comportamento do burro com o das abelhas e o das formigas. As abelhas e as formigas são animais com capacidades de organização coletiva para o trabalho, ou seja, são animais conhecidos pelos empreendimentos que executam por conta dessa organização. Essa comparação pode refletir e refratar no discurso sentidos que acenam para a discrepância do tamanho e do poder desses animais. O burro, nesse contexto, não saberia a força que tem e se submeteria a serviços penosos por faltar essa “sabedoria”.

Como a crônica pretende fazer uma reflexão sobre as tensas relações trabalhistas da época, isso pode ser transposto para as relações humanas no mundo do trabalho, ou seja, os trabalhadores vivem em uma sociedade exploradora que justamente se aproveita da falta de consciência do povo para impor medidas trabalhistas injustas. O que a crônica deixa entrever é a ideia de que o povo não sabe o poder político e econômico que tem e, por não ter consciência de seu papel fundamental nesse sistema, acaba por negociar o seu trabalho a valores ínfimos e ter uma vida sem dignidade de sobrevivência no âmbito mais básico quais sejam, saúde, moradia, alimentação, educação etc.

Nesse sentido, a polêmica pode ser vista como uma estratégia de enfrentamento de ideias no discurso. No caso do texto, em análise, as vozes trazidas por Machado se chocam para uma orientação em comum: a crítica às más condições de trabalho e como a falta de crítica por parte da sociedade banaliza o problema. O burro é a própria encarnação dessa banalização no discurso da crônica, viabilizada por uma rede de relações dialógicas tecidas pelo autor. Para Faraco (2009, p. 68), as relações dialógicas constroem um espaço de tensão no enunciado e dessas relações pode resultar convergência, combinação, aderência, complemento, fusão, mas também pode surgir a divergência, o desacordo, o embate, a recusa.

Desse modo, ao final da crônica, observo que o discurso bivocal, nesta crônica, se constrói numa tríplice crítica. Em primeiro lugar, percebo a crítica do locutor ao sistema que explora, materializada com o dono do burro que o deixa morrer ao relento; em segundo, entendo a crítica direcionada ao trabalhador e/ou escravo em fase abolicionista que aceita passivamente esse sistema, materializada na própria figura do burro; e, em terceiro lugar, noto a crítica

orientada para quem assiste essa relação de exploração e segue a vida com indiferença sem se importar com o sofrimento alheio, materializada através das pessoas que passavam pela praça.

Essa crítica triplamente arquitetada tem a praça como palco de vozes que se embatem, mostrando que um problema social precisa ser pensado sob a ótica de vários atores sociais que ativamente são responsáveis pelo desenrolar da problemática. Assim, a polêmica de vozes, em diferentes textos, descortina os tensionamentos que se engendram nas relações humanas em sociedade, deixando evidente a complexidade de valores que penetram essas relações.

Palavras finais

Os estudos do Círculo possibilitam às pesquisas que envolvem a linguagem em uso um olhar que considera o plural, mas não descarta o único, pelo contrário, é um olhar teórico e metodológico para o objeto, situando sua singularidade em meio à diversidade. Na verdade, os sentidos são fixados e compreendidos, quando olhados sob essa ótica dialógica, quando observados na tensão com o outro.

As categorias de análise empregadas neste artigo revelam as múltiplas possibilidades de encenação da polêmica em um discurso. A teoria bakhtiniana se torna apropriada e propícia para observar a complexidade que se instaura no encontro de vozes de opressores e oprimidos. Nessa perspectiva, concordo com o pensamento de Stam (2010), quando o autor destaca que o construto teórico de Bakhtin demonstra “afinidade consistente com tudo o que é marginal – as margens do corpo, as margens do organismo social, as margens da linguagem – e uma identificação intrínseca com a diferença e com a alteridade”. Assim, esse construto teórico se torna especialmente apropriado “para a análise de discursos minoritários” (STAM, 2010, p. 350).

Nessa esteira, a voz do burro, encenada na crônica machadiana, é uma voz representativa e refratada de vozes minoritárias, oprimidas. Essa voz representa metonimicamente um passado e um presente de vozes reprimidas socio, econômica e politicamente. Ao bivocalizar essa voz, o narrador ilumina a problemática em foco, trazendo a discussão para a arena de várias vozes sociais concorrentes. Ao entrar na crônica de Machado, a voz do burro reflete e refrata (além do tempo) as milhares de vozes apagadas, segregadas e sucumbidas com a escravidão no Brasil. E o que de fato mais impressiona, nesta análise, é o quanto ainda essa tentativa de apagamento é empregada na contemporaneidade em discursos políticos que minimizam os efeitos sociais da escravidão no Brasil do século XXI.

Nesse contexto, o discurso na arte, na literatura de um modo geral nos apresenta um espectro de vozes possíveis e passíveis de serem representadas esteticamente, trazendo para a

superfície discursiva temas urgentes que envolvem o indivíduo, a linguagem e a sociedade (e sua história). A esfera literária e a esfera artística, de modo mais ou menos amplo, colocam na tessitura do discurso as marcas dialógicas dos conflitos sociais mais sensíveis, transformando, reelaborando e ressignificando as relações humanas.

Referências

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

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance [1975]. Tradução de Aurora F. Bernardini et. al. 4. ed. São Paulo: Editora da UNESP, Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal** [1979]. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. [1963]. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARX, K. Para a Crítica da Economia Política. In: **Os Pensadores**. São Paulo, Nova Cultural, 1978.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

RIBEIRO, K. R. Bivocalização e plurivocalização no culto televisivo *show da fé*: tensão entre fé, Mercado e publicidade. 2015, 261 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RIBEIRO, K. R. A polêmica de vozes no discurso da campanha Rasgue o verbo. **Revista Ação midiática**, Curitiba, n. 13, p. 119-138, 2017.

RIBEIRO, K. R. A produtividade do conceito de discurso bivocal no contexto do culto televisivo Show da Fé. **Revista Letrônica**, Porto Alegre, v. 11, p. 68-82, 2018.

RIBEIRO, K. R. A construção da polêmica em ilustrações de Carol Rossetti: enfoque dialógico. **Intersecções - Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais**, v. 12, p. 7-26, 2019.

STAM, R. Bakhtin e a crítica midiática. In: RIBEIRO, A. P. G.; SACRAMENTO, I. (Orgs.). **Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

THEODORO, M. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, M. *et al.* (Orgs.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

VOLOCHINOV, V. N. (BAKHTIN, M.). A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHINOV, V. N. (BAKHTIN, M.). **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. Tradução de Allan Pugliese *et al.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

Sobre a autora

Kelli da Rosa Ribeiro ([Orcid iD](#))

Doutora e mestra em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS); graduada em Letras e especialista em Linguística e Ensino de Português pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG). É professora do Instituto de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Letras da FURG.

Recebido em janeiro de 2020.

Aprovado em maio de 2020.

Polidez e estratégias de preservação de face em notas de esclarecimento em vídeo de celebridades

Politeness and face preservation strategies in explanatory notes in videos produced by celebrities

Ananias Agostinho da Silva¹

Resumo: Este trabalho analisa o funcionamento da polidez e de estratégias de preservação de faces em duas notas de esclarecimento em vídeos produzidas por celebridades brasileiras. Esses sujeitos cometeram alguma infração no cumprimento de regras de polidez em situações públicas de interação e produziram as notas com o objetivo de retratação e, com efeito, de recuperação da face positiva afetada. Esses vídeos foram publicados nos perfis dessas celebridades na rede social *Instagram*. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa que adota abordagem de análise descritivo-interpretativista. A análise orientou-se pelos postulados da teoria pragmática da polidez de Brown e Levinson (1987), da abordagem etnográfica de Goffman (1970) para a noção de face, além de perspectivas semióticas do estudo da interação. Os resultados evidenciam a importância e as diferentes funções que as estratégias de cortesia e de preservação de face exercem no estabelecimento das relações entre os sujeitos e dos riscos corridos. Nos exemplos do gênero de discurso em análise, esses procedimentos buscam recuperar a imagem positiva da celebridade, ameaçada em função do gargalo encontrado numa interação por acidente.

Palavras-chave: Polidez. Preservação da face. Celebridade. Nota de esclarecimento em vídeo.

Abstract: This paper analyzes the functioning of politeness and face preservation strategies in two explanatory notes in videos produced by Brazilian celebrities. These subjects committed some infraction in complying with the rules of politeness in public situations of interaction and produced the notes with the objective of retraction and, in effect, of recovery of the affected positive face. These videos were posted on the profiles of these celebrities on the social network *Instagram*. Methodologically, it is a qualitative research that adopts a descriptive-interpretative analysis approach. The analysis was guided by the postulates of the pragmatic theory of politeness of Brown and Levinson (1987), of Goffman's ethnographic approach (1970) to the notion of face, in addition to semiotic perspectives of the study of interaction. The results show the importance and the different functions that the courtesy and face preservation strategies play in establishing the relationships between the subjects and the risks taken. In the examples of the discourse genre under analysis, these procedures seek to recover the positive image of the celebrity, threatened due to the bottleneck found in an interaction by accident.

Keywords: Politeness. Preservation of the face. Celebrity. Video clarification note.

¹ Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Departamento de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Angicos, RN, Brasil; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Pau dos Ferros, RN, Brasil. Endereço eletrônico: ananias.silva@ufersa.edu.br.

Introdução

Nem sempre as interações humanas são pacíficas e harmoniosas. É que mesmo que elas assim se pretendam, podem ser marcadas pelo aparecimento de alguns acidentes ou obstáculos que comprometem o sucesso da interação ou colocam-no sob algum risco. Ocorre, nesses casos, de um dos participantes cometer certo deslize verbal ou até mesmo comportamental percebido como impróprio ou inaceitável para o outro. Em situações desse tipo, o participante necessita empreender algum esforço de negociação como tentativa de reparar o erro cometido e, portanto, de reestabelecer a placidez da interação. Os pedidos de desculpas, por exemplo, constituem uma dessas estratégias de polidez utilizadas pelos participantes como diligência para tentar recuperar o equilíbrio da interação.

Em interações públicas, desenroladas na mídia ou nela mediadas, sobretudo envolvendo celebridades, acentua-se a preocupação com os recursos de reparo quando ocorrem imprevistos na interação que podem comprometer sua imagem pública positiva. Nessas situações, não basta apenas um simples pedido de desculpas dirigido ao participante ofendido como forma de reparo da ofensa praticada. Em decorrência da representação pública da celebridade, o ultraje cometido não afeta exclusivamente o outro participante da interação, mas pode também atingir um grande público que se encontra injuriado com a ofensa – presencial ou virtualmente. Assim sendo, há necessidade de esclarecer publicamente o conflito construído, o que é feito, geralmente, através de notas oficiais de esclarecimento.

De regra, notas desse tipo instauram uma situação de interação mediada pela assessoria de imprensa da celebridade, responsável pela produção do conteúdo da nota e pela circulação em veículos de informação. O objetivo é sempre apresentar algum esclarecimento a respeito do deslize antes cometido na situação de interação, contado como um mal-entendido ou equívoco, numa tentativa ostensiva de reparar o acidente e de recuperar a opinião positiva das pessoas. A depender do tipo de conflito instalado e mesmo do agravo cometido, a nota também encerra o proferimento de um pedido de desculpas, como reforço do reparo ao ato danoso praticado pela celebridade contra à própria imagem, ao participante ofendido e às expectativas do público em geral, sobretudo dos admiradores.

Notadamente, com o advento da *internet*, o que modificou expressivamente os formatos das interações humanas, as notas de esclarecimento escritas têm sido correntemente substituídas por vídeos caseiros produzidos pelas próprias celebridades e publicados instantaneamente na rede. Dada a situação de interação e os objetivos pretendidos, entendemos que essas notas de esclarecimento em vídeos produzidas por celebridades são marcadas por diversas estratégias de polidez e de preservação da face. É que essas estratégias funcionam como recursos interacionais

que possibilitam não apenas a negociação da construção da imagem (a face positiva ameaçada), mas também como tentativa de contornar situação, de recuperação do equilíbrio perdido noutra interação e da credibilidade dos admiradores.

Seguindo essa hipótese, este trabalho toma como objetivo analisar os efeitos alcançados pelo empenho dessas estratégias em duas notas de esclarecimento em vídeo produzidas por dois artistas brasileiros e divulgadas em suas respectivas contas na rede social *Instagram*. As notas foram produzidas porque as celebridades envolveram-se em conflitos em situações de interação cujas cenografias apresentam algum episódio de descortesia² ou mesmo de falta de decoro. No primeiro caso, o cantor MC Gui, nos Estados Unidos, em uma viagem pelos parques da *Disney World*, gravou um vídeo ridicularizando a aparência de uma criança. Na outra situação, o MC Pierre, em um evento musical em Londres, por ter um de seus discursos interrompido, praticou assédio verbal contra uma jovem e dirigiu-lhe diversos impropérios.

Teoricamente, a análise das notas orienta-se pela teoria pragmática da polidez de Brown e Levinson (1987), abordagem que amplia a noção de face colocada em primeiro por Goffman (1970). Sobre a metodologia, o trabalho adota procedimentos da pesquisa qualitativa e guia-se por uma abordagem de cunho descritivo-interpretativa para a análise de dados. Estruturalmente, o artigo encontra-se configurado assim: além desta seção introdutória, o primeiro tópico trata dos regimes de interação propostos por Landowski (2005). O segundo focaliza a noção de face a partir de Goffman (1970). O terceiro tópico trata da teoria da polidez com base em Brown e Levinson (1987). O quarto mobiliza esse referencial para a análise das notas de esclarecimento em vídeo. No último, esboçam-se conclusões para as discussões suscitadas.

Os regimes de interação

Situando-se no âmbito de uma semiótica discursiva, Landowski (2005) empreende um expressivo esforço de descrição teórica das configurações de relações do homem com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Da observação desses sistemas de relações, o autor reconhece a existência de regimes de interação que se desenvolvem no interior das distintas práticas sociais humanas ou mesmo de uma prática, o que atesta a dinamicidade desses regimes. Em epítome, o autor identifica pelo menos quatro regimes de interação humana: programação, manipulação, ajustamento e acidente ou acaso. Esses regimes determinam ou não o sucesso de uma interação,

² Neste trabalho, acompanhando grande parte da literatura sobre o tema, os termos *polidez* e *cortesia*, assim como os seus opostos, são tratados como equivalentes, embora se reconheça a existência de proposta de diferenciação conceitual desses termos, como fazem Koch e Bentes (2008).

o que significa que, conforme mudam-se os regimes de interação, também se alteram os riscos corridos pelos sujeitos nela envolvidos.

A programação, por exemplo, sustenta-se na regularidade dos comportamentos, ou seja, configura maneiras de existência e de ação previsíveis, porque são baseadas na continuidade e na repetição e, por isso, trata-se, como observa Barros (2017), de um regime mais seguro. Num oposto encontra-se o regime do acidente, fundado no imprevisível, na aleatoriedade, no que não se espera e, por isso, os riscos de uma interação bem-sucedida, nesse caso, são muito maiores. No intervalo dos extremos, encontram-se os regimes de manipulação e de ajustamento, onde os riscos são socialmente aceitáveis. A manipulação refere-se às situações efetivas de persuasão. O ajustamento caracteriza-se pela reciprocidade, pelo contato de sujeitos numa interação entre iguais que se ajustam, sensíveis um ao outro.

Conforme explica Barros (2017), a manipulação e o ajustamento são os dois regimes de interação mais predominantes na comunicação nas sociedades em geral. Ocorre que os sujeitos preferem afastar-se de situações cujo risco pode ser exacerbado, “em que o sentido se perde no caos do regime do acidente”, mas, por outro lado, também não parecem ser muito simpáticos com conversações descomedidamente seguras e tediosamente previsíveis, “marcadas pela repetição pura e sem sentido da programação exacerbada” (p. 152). São os regimes de riscos aceitáveis aqueles que mais humanizam os sujeitos engajados nessas interações, pois envolvem o *pathos* dos sujeitos: na manipulação, joga-se com os conhecimentos e as crenças, e no ajustamento, com as emoções, os sentimentos e as sensações.

No caso das interações analisadas neste trabalho, são constitutivamente assinaladas pelo intercâmbio desses regimes. O engasgo cometido pelos cantores em suas respectivas interações aproxima-se do regime do acidente, porque se trata de comportamento inesperado, que provoca surpresa, sendo, ainda, conversação marcada por procedimentos de descortesia. Nesses casos, a prática corrente é o pedido de retratação pública, daí a publicação de nota de esclarecimento, prática que configura o regime de programação. O regime de manipulação constitui a nota, pois o objetivo do gênero é justamente o convencimento do público a respeito da versão do artista. Também constitui a nota o regime de interação por ajustamento, dado o apelo ao afeto como estratégia de estabilização e ajuste da situação de conflito antes instaurada.

As conversações desenroladas nesses regimes de interação são marcadas pelo emprego de estratégias de (des)cortesia e de preservação da face mobilizadas de modos e graus distintos. Em conversações cujo regime de interação predominante é a programação, não há necessidade de emprego de estratégias de cortesia, dado o caráter de previsibilidade desse tipo de interação – quando existe a cortesia, tem apenas a função de manter a convencionalidade da comunicação.

Em oposto, nas interações por acidente ocorrem estratégias de descortesia extrema e inesperada, responsáveis pela ruptura da comunicação, pela incompreensão e surpresa dos interlocutores. São justamente esses procedimentos de descortesia que colocam essas interações no regime do acidente ou dele se aproximam (BARROS, 2017), colocando a interação sob risco.

Nas interações por manipulação, as estratégias de cortesia e de descortesia são bastante recorrentes, porque tornam as conversações menos arriscadas e mais bem aceitas na sociedade. Nessas interações, os procedimentos de (des)cortesia funcionam como estratégias de sedução e de provocação dos interlocutores, isto é, fazem-nos acreditar em certos valores e agir conforme esperado pelo locutor (BARROS, 2008). Por último, o regime de interação por ajustamento emprega, principalmente, procedimentos de cortesia com a intenção de acentuar os traços sensoriais e afetivos dos sujeitos ou de indicar o interesse do destinador pelo destinatário, de procurar uma forma de realização mútua da conversação – características particulares dessa interação, conforme descreve Landowski (2005).

A noção de face

A noção de face é aqui tomada na esteira dos trabalhos de Goffman (1970). Para o autor, o termo face refere-se ao “valor social positivo que uma pessoa reclama efetivamente para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assuma durante um contato particular. A face é a imagem da pessoa delineada em termos de qualidades reconhecidas socialmente”. E ainda: “é a imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados” (GOFFMAN, 1970, p. 13-14). Assim, a face corresponde a imagem pública que uma pessoa constrói para si nas interações conforme a linha de conduta que os outros esperam que ela tenha adotado em certa situação. Dada a avaliação constante, os sujeitos ocupam-se em apresentar e preservar a face, agindo com muita precaução em cada interação para que não seja comprometida.

Mesmo que a face seja o que as pessoas têm de mais íntimo e particular, ainda segundo o autor, ela é um construto social. Mesmo que tenha uma dimensão afetiva, porque a partir dela as pessoas também moldam seus sentimentos³, ela se constrói no fluxo dos acontecimentos sob a atração de restrições institucionais. É, por isso, apenas um empréstimo feito pela sociedade, ou seja, “poderá ser-lhe retirada caso não se comporte de modo a merecê-la” (1980, p. 80). E, nesse ponto, o sujeito torna-se prisioneiro de sua própria face, carcereiro de uma coerção social fundamental, porque precisa estar a todo tempo empregando ações para salvar sua face que está

³ Quando o sujeito consegue manter a sua face, estar nela, constrói sentimentos de segurança e confiança; porém, quando perde a face e nela não consegue mais estar, gera sentimentos como vergonha, inferioridade, humilhação, culpa.

sob constante ameaça, considerando que as interações são muito mais conflituosas (regimes de manipulação e de ajustamento) do que pacíficas (programação).

Esse aspecto justifica a constante preocupação das pessoas com a preservação das faces. A instabilidade das faces e a possibilidade de alteração no curso da interação linguística exige a mobilização de estratégias linguísticas para evitar a perda da face ou mesmo que ela seja toda ameaçada. E, é claro, assim como as faces, essas estratégias são também frutos de combinações sociais convencionadas. Na verdade, ocorre que “cada pessoa, subcultura, sociedade parecem ter seu próprio repertório característico de práticas para salvar a fachada [face]”. Assim sendo, “é como se a fachada [face], por sua própria natureza, só pudesse ser salva através de um certo número de formas, e como se cada agrupamento social precisasse fazer suas escolhas dentro dessa única matriz de possibilidades” (GOFFMAN, 2011, p. 21).

A esse respeito, Tomazi e Cunha (2017) associam a face construída numa interação e as práticas habituais empregadas na manutenção dessa face ao conceito de *habitus* de Bourdieu, ou seja, ao conjunto de condutas associadas a uma posição social e incorporadas pelos agentes que ocupam essa posição. Nesse sentido, pode-se dizer que as faces disponíveis para um sujeito assumir em uma dada situação de interação já são predispostas pela natureza institucional dessa interação. De igual maneira, também o emprego de um repertório de práticas de preservação da face não é aleatório, mas está associado ao regime de interação de cada comunicação. E mesmo que alguém empreenda um novo *modus operandi* de preservação da face, frequentemente, esse recurso se torna uma prática padronizada e incorpora o repertório de escolhas de sua sociedade.

O trabalho de preservação de face também pode ser realizado através do que Goffman (2011) chama de evitação. Trata-se de rito⁴ que integra a atividade cerimonial da deferência e sugere que os sujeitos evitem regimes de interação onde, reconhecidamente, ocorrem ameaças. Nesse caso, os sujeitos conseguem distinguir certos regimentos de interação e ponderar acerca do emprego de uma forma de deferência para manter distância do seu interlocutor a fim de não o agredir de alguma maneira. Segundo observa o autor, a evitação efetiva-se a partir de certas estratégias defensivas, como evitar a introdução de tópico discursivo polêmico, alterar o tópico da interação, realizar autocrítica, dentre outras. Essas estratégias que integram a deferência são muito importantes para que se mantenha a mesura na interação na vida cotidiana.

⁴ Para Goffman (2011, p. 60), rito é um “conjunto de observâncias positivas e negativas, de abstenções e de outras ações engendradas pela religião ou o culto religioso. Existe uma relação ritual sempre que uma sociedade impõe para seus membros algum grau de respeito expresso por um modo de comportamento tradicional com referência a esse objeto”.

Por outro lado, também constituem a deferência os ritos de apresentação. Correspondem a práticas sociais específicas por meio das quais o sujeito busca demonstrar para seu interlocutor as formas de contato admitidas na interação. Goffman (2011) abaliza pelo menos quatro formas prototípicas que constituem rituais de apresentação como marca da deferência: as saudações, os convites, os elogios e alguns outros serviços que podem sugerir o compartilhamento de ideias ou preocupações dos sujeitos envolvidos na interação. Em epítome: se todos os ritos de evitação indicam proscurem o que as pessoas não devem realizar em situações de interação, em oposto, as práticas rituais de apresentação constituem sempre prescrições específicas do que as pessoas devem fazer (CARVALHO FILHO, 2016).

Fundamental nesse sentido é também a noção de território como complementar à ideia de face. Para Goffman (1973, p. 44), o território refere-se não só a uma dimensão geográfica do espaço, a “porção de espaço que cerca um indivíduo”, mas até a partes do corpo, vestimentas e objetos de uso pessoal dos sujeitos. E mais: envolve os domínios reservados da conversação, que é o direito que tem o sujeito de controlar quem pode lhe dirigir a palavra ou de proteger-se da intromissão de outro no espaço que lhe é reservado. Assim, os “territórios do *self*” constituem demarcações físicas, situacionais ou mesmo o manejo de objetos pelos sujeitos para preservar a sua imagem numa situação de interação. De maneira que, além de construir e manter a própria face (*orientação defensiva*), devem respeitar e não ameaçar a do outro (*orientação protetora*).

Todos esses rituais coletivos assinalam o funcionamento das estratégias de preservação de face nas interações da vida social cotidiana. Sugerem a natureza culturalmente situada dessas práticas de salvamento da fachada decorrente da multiplicidade fatores envolvidos na interação verbal. Se o emprego desses mecanismos constitui realidade universal humana, considerando a ideia de que todo o comportamento discursivo dos sujeitos de uma interação é invisivelmente orientado por regras de conduta socialmente instituídas, porém, os seus contornos de realização variam, consideravelmente, em cada sociedade. Em todo caso, a interação sempre custa trabalho dos sujeitos nela envolvidos, que se empenham em construir um contato bem-sucedido ou até reparar o contato quando de um acidente. Exige *altruísmo* (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005).

A polidez ou cortesia linguística

Num sentido trivial do termo, a polidez é entendida como atitude respeitosa ao próximo. Além de limitada, essa concepção vulgar sugere um caráter de mecanicidade e repetição para a polidez (CABRAL *et al.*, 2017), ignorando mesmo a capacidade criadora da linguagem. Porém, numa abordagem mais sociológica, sobretudo a partir da noção de face segundo colocada acima por Goffman (2011), a polidez ou a cortesia tem sido entendida como fenômeno que se realiza

na língua (mas não apenas de ordem linguística) pelos sujeitos com a finalidade de preservar a face. Trata-se, assim, de um conjunto de práticas e estratégias linguísticas usadas pelos sujeitos, a partir de um repertório disponível em sua cultura e sociedade, para, em situações de interação, preservar a sua face e também não agredir a face do seu interlocutor.

Guiando-se por uma abordagem pragmática, Brown e Levinson (1987) elaboraram uma teoria da polidez linguística a fim de investigar “todos os aspectos do discurso que são regidos por regras, cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 77). De acordo com a autora, o modelo de Brown e Levinson repousa inteiramente sobre as noções goffmanianas de face e de território, desenvolvidas e rebatizadas por eles de *face positiva* e *face negativa*. Também recuperam de Goffman a noção de trabalho de face para descreverem as diferentes estratégias e os procedimentos que se colocam a serviço da polidez. Nesse sentido, para os autores, a polidez linguística constitui justamente o trabalho de face, ou seja, tudo que fazem os sujeitos para preservarem sua face e a dos outros.

Conforme explica Emediato (2018), em Brown e Levinson, o conceito de polidez torna-se mesmo indissociável do conceito de face e remete ao processo dos esforços de preservação das imagens dos interactantes. O trabalho que se faz de polimento das faces se efetiva a partir de um conjunto complexo e multivariado de estratégias na atividade linguageira, para as quais os autores recuperam o conceito de ato de fala de Searle (1969). De fato, para Kerbrat-Orecchioni (2017, p. 21), a originalidade do modelo de Brown e Levinson consiste precisamente em cruzar Searle e Goffman, isto é, recuperar “a noção de ato de fala, examinando esses atos segundo os efeitos que eles podem ter sobre as faces das partes presentes”. O resultado desse cruzamento é a noção de *Face-Threatening Act*, os atos de ameaça para a face.

As duas acepções de face são explicadas pelos autores: a face negativa relaciona-se com a ideia de preservação do território – material ou simbólico – do sujeito, com a sua vontade de liberdade, de não ser coagido e de não sofrer nenhuma imposição, enfim, de que o seu universo pessoal não seja exposto e nem atacado pelo outro com quem interage. Já a face positiva trata da imagem de si do sujeito, do seu desejo de aceitação e aprovação pública, de ser reconhecido e valorizado na interação pelos seus interlocutores – diretos e indiretos. Essa imagem pode ser positiva ou negativa – e já isso tem a ver com a valoração axiológica que socialmente se constrói sobre as linhas de condutas estabelecidas. Em síntese: se a face negativa refere mais ao privado, a face positiva constitui nossa fachada social. Recorrendo às palavras dos autores:

- a) face negativa: a reivindicação básica de territórios, de preservação pessoal, de direitos a não-distração – isto é, de liberdade de ação e liberdade de imposição.
- b) face positiva: a autoimagem consistente e positiva ou “personalidade” (crucialmente incluindo o desejo de que essa autoimagem seja apreciada e aprovada) reivindicada pelos interactante (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 61).

Em todos os regimes de interação – inclusive nas interações mais arriscadas – as pessoas buscam evitar e minimizar as ameaças a essas faces – orientação defensiva (GOFFMAN, 2011). É que todo ato de interação pode constituir uma ameaça a uma (ou mais de uma) dessas faces. Esses atos questionam a face construída, burlam normas e colocam em risco a própria interação. A ocorrência de um potencial ato de ameaça depende da deslegitimação da face pelos demais atores da conversação. Se não constituem regra – no sentido normativo do termo – da interação, esses atos também não são a exceção. Na verdade, é possível dizer que são quase inevitáveis, porque as próprias relações sociais de poder impõem atos de ameaça às faces nas conversações entre sujeitos sempre hierarquicamente situados. Marcuschi (1989, p. 60) sintetiza esses fatos:

1. atos que ameaçam a face positiva do ouvinte: desaprovação, insultos, acusações;
2. atos que ameaçam a face negativa do ouvinte: pedidos, ordens, elogios;
3. atos que ameaçam a face positiva do falante: auto-humilhação, autoconfissões;
4. atos que ameaçam a face negativa do falante: agradecimentos, escusas, aceitação de ofertas.

Essa sistematização não significa a impossibilidade de cruzamento de ameaças desses atos. Assim, se um elogio proferido por um sujeito a uma pessoa não conhecida pode constituir ameaça à face negativa do interlocutor, por outro lado, também ameaça a face positiva desse sujeito, porque sugere a imagem de pessoa indiscreta, atrevida. É isso que ocorre, por exemplo, em assédios cometidos por homens em forma de “cantadas” direcionadas para as mulheres em situações públicas ou privadas – inclusive, no estado brasileiro, esse comportamento é tipificado como crime de importunação sexual⁵. Semelhantemente, existe atos ainda mais complexos que ameaçam várias dessas faces dos integrantes, como o insulto, por exemplo, que constitui ato de ameaça à face negativa e positiva do interlocutor, mas também a face positiva do sujeito.

⁵ De acordo com o [artigo 215 do Código Penal Brasileiro](#), constitui crime de importunação sexual o ato de praticar contra alguém e sem a sua anuência ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro, cuja pena pode ser de um a cinco anos de reclusão em regime inicialmente fechado.

Em contrapartida, há também casos em que um ato de fala pode constituir, de um lado, ameaça para a face positiva do interlocutor e, de outro, estimular a construção da face positiva do sujeito. É o caso de uma ordem, por exemplo. Como efeito, a partir de situações como essas, Kerbrat-Orecchioni (2017, p. 23) observa: “se a maioria dos atos de fala que é levado a realizar na vida cotidiana é potencialmente ameaçadora para as faces dos interlocutores, existe também aqueles que são mais valorizadores para essas mesmas faces, como o agradecimento, o voto ou a felicitação”. Em razão desses atos, a autora recomenda que se acrescente ao modelo de Brown e Levinson (1987) um lugar para os atos que enaltecem ou valorizam as faces, denominados de *Face Flattering Acts* (atos de valorização da face).

Sendo assim, e ainda acompanhando a autora, podemos dizer que todo ato de fala pode ser descrito como ato de ameaça para a face, ato de valorização da face ou um complexo desses dois componentes (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, 2017). Quando um ou mais deles ocorre, provocam riscos para a interação, de maneira que se faz necessário um trabalho de salvamento das faces ameaçadas, o que implica no emprego de estratégias de polimento. Essas estratégias de salvaguarda atuam em diferentes níveis da atividade languageira, e dependem de diferentes variáveis sociológicas: o repertório cultural, regime da interação, a distância social, as relações de poder e o grau de imposição do ato de ameaça ou valorização. Em correlação a esse contorno, as formas de polidez podem ser assim genericamente distinguidas:

Polidez negativa: A comete contra B alguma ofensa (FTA) e tenta tão logo quanto possível reparar com uma desculpa (FFA). Quanto maior for a gravidade do FTA (esse peso só se avalia dentro do contexto comunicativo no qual se inscreve o ato em questão), mas intenso deve ser o trabalho reparador.
Polidez positiva: A presta a B algum serviço (FFA), cabendo a B produzir em troca um FFA (agradecimento ou outra gentileza). Trata-se de reestabelecer o equilíbrio ritual entre os interactante (é o sistema do receber-retribuir ou troca de bons procedimentos). Quanto mais importante for o FFA, mas deve sê-lo igualmente o contraFA. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2017, p. 24)

Além desses dois tipos de polidez ampliados por Kerbrat-Orecchioni (2017) a partir de Brown e Levinson (1987), convém mencionar outras três formas de polidez de que tratam esses autores: a polidez indireta, o *bald-on record* (a ausência de ação reparadora diante de um ato de ameaça a face) e a não realização de atos de ameaça a face. No primeiro caso, a ameaça para a face se faz de forma encoberta, pelo uso de uma linguagem indireta, que atenua a imposição do ato. Diferentemente, na segunda situação, o sujeito realiza um ato de ameaça a face, mas não dedica nenhum esforço para reduzir o impacto do ato e minimizar a ameaça. Por fim, o sujeito

pode não realizar a ameaça, dispensando um trabalho de polimento. Nos casos em que a face é ameaçada, algumas estratégias de polidez podem ser mobilizadas, como as apresentadas abaixo:

Quadro 01 - Estratégias de Polidez

ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ POSITIVA	ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ NEGATIVA	ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ INDIRETA
a. Demonstre atenção aos interesses, às necessidades, vontades e qualidades do outro b. Exagere interesse, aprovação e simpatia pelo outro c. Manifeste o interesse pelo outro d. Use marcas de identidade grupal e. Busque a concordância f. Evite a discordância g. Evidencie pontos comuns h. Exprese otimismo i. Apresente ou peça razões, justificativas j. Declare ou assuma a reciprocidade	a. Seja convencionalmente indireto b. Seja evasivo: questione, faça rodeios c. Seja pessimista d. Minimizar imposições e. Demonstre deferência f. Desculpe-se g. Use a impessoalidade h. Declare o ato de ameaça a face como regra geral i. Nominalize j. Ofereça compensações	a. Faça insinuações b. Forneça pistas e sugestões indiretas c. Minimizar a expressão (não diga tudo) d. Exagere a expressão (hipérbole) e. Use tautologias f. Use contradições g. Use metáforas h. Seja irônico i. Faça perguntas retóricas j. Seja ambíguo k. Seja vago l. Generalize m. Seja incompleto, reticente

Fonte: Adaptado a partir de Brown e Levinson (1987).

Essa listagem não pretende dar conta de todas as possibilidades de uso das estratégias de polidez, mas sim atestar a produtividade dessas estratégias nos diversos regimes de interação. Todas elas sempre deixam marcas linguísticas diversas na enunciação, seja por meio do léxico, de termo gramatical, da entonação fonológica, de categoria sintática, da organização sintática, enfim. Diversos recursos da língua se prestam a esse serviço de reparar alguma ameaça contra as faces dos sujeitos ou, ao contrário disso, de valorizar as faces, de marcar o recurso da polidez. Todavia, é preciso ponderar que nem tudo na língua corresponde a estratégias de polidez. Por outro lado, a polidez também possui uma dimensão discursiva e simbólica. Em específico, nesse trabalho, interessa nomeadamente os recursos linguísticos que instauram a polidez.

Análise dos dados

O *corpus* de análise deste trabalho se constitui de duas notas de esclarecimento em vídeo produzidas e publicadas por duas celebridades brasileiras, os cantores do gênero musical *funk* MC⁶ Gui e MC Pierre. De origem paulistana, os dois cantores ganharam fama rapidamente nas periferias de São Paulo e depois por todo o estado e pelo país com músicas que retratam temas

⁶ A sigla MC é um acrônimo da expressão Mestre de Cerimônias, usadas, principalmente, por cantores de músicas dos gêneros musicais *hip hop* e *funk* como forma de demarcar a identidade de cantor dos gêneros, distinguindo-se, assim, de cantores de outros gêneros. Além disso, a sigla também funciona como uma espécie de título, que carrega alguma honraria para quem a usa.

relacionados ao consumo exagerado de bens materiais, como automóveis, bebidas, vestimentas de marcas internacionalmente reconhecidas e, principalmente, da objetificação da mulher como a ser alcançado. Por causa disso, com relativa frequência, os cantores desse gênero, inclusive os dois aqui retratados, envolvem-se em conflitos, em situações que geram polêmicas em razão de quebras de regras de polidez ou de ameaça a face alheia.

Como efeito, esses cantores, costumeiramente, produzem notas de esclarecimento (seja escrita ou oral, em vídeo) como estratégia para elucidar a polêmica gerada e, assim, recuperar a face comprometida. As duas notas de esclarecimento em vídeo que constituem o *corpus* de análise desse trabalho foram produzidas nestas circunstâncias: a primeira delas foi produzida e publicada pelo cantor MC Gui afim de esclarecer a polêmica construída em torno de um vídeo produzido durante viagem de férias nos Estados Unidos em que, supostamente, ridicularizava da aparência de uma criança que estava fantasiada da personagem Boo, da animação *Monstros S.A.*, da *Disney*. Como não bastasse a condição de criança, publicou-se em diversas revistas e jornais que a criança tinha problemas sérios de saúde, o que agravou ainda mais a polêmica.

No segundo canso, o MC Pierre, em evento de turnê em Londres, teve uma de suas falas interrompidas por uma fã, que pediu insistentemente para subir ao palco para dançar. O cantor, bastante irritado visivelmente, dirigiu diversos improperios para a moça e ainda recomendou que ela fosse expulsa do evento. Nas redes sociais, imediatamente a celebridade sofreu diversas acusações, especialmente por parte do público feminino: misógino, machista, preconceituoso, racista, mal-educado foram algumas das acusações direcionadas ao cantor. A polêmica ganhou repercussão midiática e até a agenda do cantor foi prejudicada, alguns dos seus *shows* foram cancelados, patrocínios foram cortados e, por isso, a necessidade de esclarecimento a respeito do deslize cometido.

As interações que se realizaram nas notas de esclarecimento em vídeo analisadas neste artigo desenvolveram-se em função de outras interações nas quais as celebridades protagonistas cometeram deslize verbal (e também comportamental) socialmente avaliado como inaceitável, sobretudo em razão do *status* de personalidade pública. Mesmo que o surgimento da *internet* e de relações a partir de redes sociais *online* tenham construído novos códigos de conduta social (LEMOS, 2010), algumas regras de sociabilidade ainda são conservadas. A infração de alguma dessas regras pode constituir em ato de ameaça para a face dos sujeitos envolvidos na interação, uma invasão do território alheio. Nesses casos de interações acidentais, o recurso de estratégias de polidez constitui uma competência social necessária ao desempenho dos interlocutores.

De fato, a produção das notas de esclarecimento serviu justamente a esse fim: recuperar as faces agredidas. Ridicularizar o outro ou dirigir-lhe improperios constituem estratégias mais

nefastas de agressão para as faces. Invade-se em absoluto o território do outro, o seu domínio reservado da conversação. Quando ocorrem esses ultrajes, especialmente em situações públicas ou publicadas na rede, e ainda mais quando os agentes são celebridades, ocorre um engajamento das pessoas, uma empatia com os sujeitos cujas faces foram agredidas. Essa coesão interna se constrói a partir de um sentimento de existência de uma identidade coletiva que as redes sociais *online* possibilitam aos usuários. Por isso, não apenas a face do outro é ameaçada ou agredida, mas também as faces de terceiros, dos usuários que são telespectadores dessas interações.

Destarte, os dois cantores iniciam as notas de esclarecimento em vídeo cumprindo com um ritual de saudação dirigido não somente para as pessoas cujas faces foram agredidas noutras situações de interação, mas sobretudo aos seguidores cujas faces também foram ameaçadas. Ao contrário dos engasgos cometidos, os cantores buscam preservar suas faces, com o emprego bem acentuado de estratégias de polidez. No início das notas, eles cumprimentam os seguidores de suas redes sociais com saudações amistosas, que sugerem proximidade e marcam o emprego de estratégia de polidez positiva, dado o interesse, a simpatia demonstrada pelos interlocutores. De fato, as saudações, especialmente em função dos referentes “pessoal” e “gente”, indiciam o contato amigável e a familiaridade dos cantores com seus seguidores, como se pode observar:

[01]

MC Gui:

Boa noite gente... bom... resolvi fazer esse vídeo pra falar sobre o assunto que tá... que repercutiu... é:: de uma forma injusta... de uma forma que... infelizmente:: eu não tive:: como me pronunciar com respostas não só pra/pras os internautas... como até pra amigos... pessoas que eu conheço... pessoas que conhecem a minha índole... e... acabaram... lendo... vários portais de notícias que/que...que:: divulgaram... um... um... éh:: dizendo que eu tava fazendo bullying com uma criança que tava no trem.

[02]

MC Pierre:

Pessoal... desde já... boa noite... tá? Acabei de chegar no Brasil... não estou nada feliz... todos estão sabendo do que tá acontecendo... tá bom? desde já eu peço minhas sinceras desculpa... tá bom? (...) mais lembrando que:: pessoal... eu sempre tô cantando no meu show e tô/sempe tô interagindo com as pessoas... tá? Toda a hora eu paro o meu show pa brincar com um pa brincar com outro... e ELA já estava vindo falano umas coisas lá no meu show.... não foi correta a minha atitude... foi péssima a minha atitude... concordo plenamente... errei FEIO... tá?

Além da informalidade como recurso gerador de efeito de intimidade entre os cantores e os seus seguidores a partir dos rituais de saudação prototípicos de aberturas do gênero nota de esclarecimento, eles desenvolvem uma contextualização que retoma os incidentes tratados nas notas e justifica a necessidade da produção do esclarecimento. Se, por um lado, contextualizar as situações onde se ocorreram os deslizos nas interações por acidente constitui uma estratégia que situa os interlocutores quanto aos acontecimentos, o que constitui em um recurso de polidez positiva, por outro, a forma indireta e reticente de referenciação dos fatos parte do pressuposto

de que os seguidores já possuem conhecimento a respeito, supondo que acompanham, através das redes sociais, o cotidiano dessas celebridades, o que seria uma estratégia de polidez indireta.

Assim sendo, as notas direcionam-se não somente ao sujeito cuja face foi agredida, mas a todos aqueles, principalmente os seguidores, que, de alguma maneira, também tiveram as suas faces ameaçadas. Com efeito, as estratégias de polidez empregadas nas notas visam a retratação e a recuperação das faces dos sujeitos celebridades, dos interlocutores agredidos, mas também de todos os seguidores empáticos com a situação. Na verdade, nessas notas de esclarecimento em vídeo, os sujeitos celebridades argumentam justamente com o objetivo de convencer os seus admiradores acerca do mal-entendido da situação. Até mesmo o pedido de desculpas, estratégia de polidez acentuadamente empregada em notas como forma de reparo do conflito instaurado, direciona-se, sobretudo, aos seguidores das celebridades, conforme observa-se a seguir:

[03]

MC Gui:

(...)e... aqui nesse vídeo... se:::... realmente ela se sentiu constrangida... eu iria na hora pedir desculpas... não iria ter postado nada... não iria tá dando risadas de algo que eu achei engraçado e a pessoa não e CLARAMENTE eu estou aqui também pra poder pedir desculpas pras pessoas que intrepe/intrepetaram da forma errada (...) então eu quero muito - tipo -- pedir desculpas se alguém realmente se sentiu ofendido com o vídeo.

[04]

MC Pierre:

(...) como pai de família... como homi mesmo... eu quero/quero pedir desculpa à Gabriele... tá? mil desculpa Gabriele... você e seus familiares... tá bom? (...) eu peço desculpa/eu já... não tinha ciência... eu não tinha noção da proporção que isso podia causar (...) eu quero pedir desculpa ao pessoal de Londres que me recebeu superbem... desculpa à casa de shows contratante... tá bom? eu sei que nada aqui vai justificar o meu erro... tá? a única coisa que pode justificar o meu erro é a desculpa... tá bom? desculpa Gabriele... desculpa Brasil... desculpa GR6 aí... desculpa Rodrigo... desculpa todo mundo... tá bom?

As duas notas de esclarecimento em vídeo são acentuadamente marcadas pelos pedidos de desculpas. Por um lado, o pedido de desculpa constitui forte estratégia de polidez negativa, pois é ordinariamente empregado como forma de reparo da ofensa praticada pelo sujeito falante. Na verdade, em função da tradicionalidade, o pedido de desculpa constitui mesmo um ato ritual das interações (GOFFMAN, 1970), cujo efeito é reparador. Em síntese: o falante reconhece que uma norma social foi violada por ele (HAVERKATE, 1994), mas empenha-se em demonstrar arrependimento pela violação como forma de arremedio. Com efeito, o sujeito falante parece assumir que, ao menos de maneira parcial, e também, quase sempre, de maneira não intencional, foi ele o responsável pela ofensa praticada.

O grau de intensidade do pedido de reparo depende essencialmente da gravidade do ato de ameaça para a face cometido. No contexto comunicativo que envolveu a produção das notas de esclarecimento, a força do pedido de desculpa pode estar relacionada à gravidade da agressão

cometida contra as faces dos interlocutores. Assim, o pedido de desculpa marcado na primeira nota de esclarecimento parece estar muito mais velado, conforme a presença de atenuadores e de modalizadores linguísticos (*se, realmente, claramente*, o futuro dos verbos). Soma-se, a isto, a insinuação de que não se praticou nenhum ato de ameaça às faces ou de que tudo se tratou de interpretação equivocada. Na segunda nota, há maior ênfase no pedido de desculpa, segundo se observa pela repetição reiterada da palavra *desculpa* e de termos intensificadores (*mil*).

A repetição também pode funcionar como um procedimento de cortesia, sobretudo em regimes de interação por ajustamento, como ocorre nas notas de esclarecimento em vídeo. Além de enfatizar o conteúdo informativo reiterado na conversação, a repetição, nesse caso, denota o engajamento do sujeito falante com o pedido de desculpa. Dessa forma, o emprego da repetição demonstra a vontade do sujeito em recuperar a face agredida do interlocutor, e também de outros sujeitos cuja face foi ameaçada de alguma maneira. No entanto, esse excesso de trabalho com a recuperação da face pode apresentar efeito reverso: agredir os interlocutores de forma segura, causando neles um estranhamento ou sentimento de culpa (GOFFMAN, 2011). Funciona quase como estratégia de transferência da responsabilidade pela agressão realizada contra as faces.

Se, como visto, o pedido de desculpas constitui procedimento de polidez negativa, por outro lado, pode ser tomado como um ato de ameaça para a face positiva do sujeito falante. Na verdade, todo pedido de desculpa, a admissão do erro e outros atos que indicam a auto-humilhação sempre ameaçam a face positiva do falante (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Tal estratégia se evidencia, especialmente, na nota do MC Pierre: “eu sei que nada aqui vai justificar o meu erro... tá? a única coisa que pode justificar o meu erro é a desculpa”. Trata-se quase que de uma confissão, de uma autocrítica, que coloca em risco a face positiva do sujeito falante, a aceitação social de sua imagem. É uma estratégia arriscada, pois pode provocar um sentimento de empatia no público, mas também de enfeitamento pelo sujeito que assumiu o erro inaceitável.

Por isso, a celebridade recorre ao silogismo filosófico de que errar é humano, como uma forma de justificação do erro (“todo mundo erra”), de maneira a encontrar concordância com os interlocutores. Trata-se de um recurso de polidez positiva, de uma tentativa de preservação da face a partir da justificação do acidente cometido na interação, garantindo, assim, algum tipo de empatia com o outro cuja face foi agredida e também com os seus seguidores. Subjacente a esse recurso da assunção do incidente encontra-se a presunção de perdão: se todos os homens erram, não parece razoável condenar alguém simplesmente pelo fato de ter cometido um erro. Assim, o cantor busca desestabilizar as acusações direcionadas e recuperar a face comprometida pelo engasgo em que se envolveu publicamente.

O cantor MC Gui recorre a outra estratégia que, nesse quadro, opõe-se à confissão: a negação do ato intencional de agressão contra a face. Todo o texto da nota insinua que a ofensa não foi intencional e que a acusação incidida sobre o cantor estava fundada em mal-entendidos. Por isso, a necessidade de esclarecimento. O uso de conjunções condicionais (*se*), de advérbios de modalização (*realmente*) e da negação (*não*) associada ao tempo verbal no futuro (*iria*) são marcas linguísticas que assinalam a não assunção da agressão contra as faces dos interlocutores. E mais, o cantor ainda argumenta explicitamente que todo o evento se fundou em interpretações equivocadas: “pessoas que intrepe/intrepetaram da forma errada”. Assim, a negação funciona como uma estratégia ostensiva de recuperação da imagem pública positiva comprometida.

[05]

MC Gui:

(...) e eu achei aquilo incrível/achei... algo... ((tossiu)) que eu nunca tinha visto em qualquer outro lugar... é::: ... e naquilo... eu acabei meio que fiz um vídeo... e em momento algum eu pensei em fazer isso pra atacar alguém ou fazer bullying... PRIN-CI-PAL-MEN-TE com uma criança... que::: algo mais forte que eu sempre tive em minha carreira foi o meu público teen (...) eu tenho minhas afilhadas... são crianças... eu tenho primos... eu tenho ((respiração)) eu tenho minha irmã.

Além disso, o cantor ainda utiliza outras estratégias de polidez positiva visando sempre a recuperação de sua face positiva. Neste quinto excerto acima apresentado, exagera interesse e simpatia pelo outro, enfatizando a característica de uma cenografia inusitada para referir-se à imagem de uma família com fantasias dos personagens do filme *Monstros S.A.*: “eu achei aquilo incrível”, “eu nunca tinha visto em qualquer outro lugar”. Demonstrar simpatia exagerada pelo outro é uma estratégia de polidez positiva. O cantor mobiliza essa estratégia para justificar seu interesse pela cenografia, especialmente pela criança fantasiada. Mas, ocorre que o limiar entre a admiração e o assombro pelo extraordinário é bastante tênue, de forma que a apreciação pode alterar-se facilmente da veneração para a ridicularização. Distingui-las, não é sempre fácil.

Assim, a estratégia de polidez mobilizada pelo cantor para recuperação de sua face pode não ser, nesse sentido, muito eficiente. Por isso, busca ainda estabelecer alguma identidade com o outro para negar a agressão contra a face. Primeiro, ele reconhece a condição de “criança” da menina exposta no vídeo para justamente negar, em razão disso, a acusação de ridicularização, conforme sugere o emprego enfático do advérbio. Em seguida, menciona relação com o público infanto-juvenil ao longo da carreira (“algo mais forte que eu sempre tive em minha carreira”) e a relação com crianças de seu seio familiar (“tenho minhas afilhadas... são crianças... eu tenho primos... eu tenho minha irmã”). Dessa maneira, sugere uma identificação com esse público a fim de negar a agressão contra a face da criança na interação desenvolvida no parque americano.

Ainda nas duas notas de esclarecimento em vídeo, é possível observar acentuadamente o emprego de traços sensoriais e afetivos da cortesia. Os recursos fáticos e as indagações, como *tá* ou *tá bom*, na segunda nota, especialmente, mais do que contribuir para o desenvolvimento da conversação, funcionam também como marcadores de ajustamentos e de contatos estésicos entre os interlocutores. De igual modo operam as supressões, as correções, as pausas e todos os outros elementos considerados expressivos que sugerem o interesse do falante pelo interlocutor. É que essas interações por ajustamento, como no caso das notas de esclarecimento em vídeo, são, muitas vezes, definidas pelo sentir, já que são marcadamente sensoriais e acentuadas por alguns traços emocionais (BARROS, 2017) que visam o convencimento do outro.

Nessa mesma direção encontram-se os recursos de presença, como o choro dos cantores, as expressões faciais denotando arrependimento, os aspectos fáticos da entonação (intensidade e volume), dentre outros, incidem diretamente na sensibilidade dos interlocutores. Na verdade, conforme explica Abreu (1999), todos esses recursos de presença permitem que o sujeito falante se integre ao universo do outro de maneira cooperativa e construtiva, traduzindo a sua verdade dentro da verdade do outro. Assim sendo, eles funcionam como estratégias paralinguísticas⁷ de cortesia, seja porque se exagera na expressão de arrependimento e de envolvimento com a face do outro, demonstrando o estado afetivo ou psicológico do falante perante seus interlocutores, seja pela deferência demonstrada em relação ao outro.

Ainda outra estratégia de polidez positiva marcada linguisticamente nessas duas notas de esclarecimento em vídeo é a presunção da reciprocidade. Os cantores quase que exercitam a alteridade, no sentido mesmo de se colocarem no lugar dos interlocutores cujas faces foram, de alguma maneira, agredidas. Para isso, eles mencionam as relações familiares (“eu tenho minhas afilhadas”, “eu tenho meus primos”, “eu tenho minha irmã”, “como pai de família”), como se quisessem mesmo dizer que compreendem a insatisfação, que se encontram insatisfeitos assim como os seus interlocutores e os seus respectivos familiares. Além disso, a condição de familiar colocada atribui a esses cantores uma outra imagem positiva, sobretudo pela responsabilidade que se diz assumir em relação aos familiares – “pai de família”, por exemplo.

Ao final das notas de esclarecimento, as celebridades acentuam a estratégia de polidez que busca a concordância com os interlocutores como recurso de recuperação e preservação da face positiva. No universo digital, nesse espaço das redes sociais como o *Instagram*, evitar a discordância com os seguidores é alternativa fundamental para assegurar a fidelidade dos mesmos e o mantimento do *status* social de celebridade. Nas redes, as relações são bem mais

⁷ Como já dito, o interesse desse trabalho recobre o emprego de estratégias linguísticas da cortesia, porém, dada a força argumentativa que esses recursos paralinguísticos apresentam, eles não podem ser absolutamente ignorados.

fluidas e instáveis, de forma que todo comportamento das celebridades – e dos sujeitos de modo geral – está sob vigilância e julgamento. Se uma atitude é interpretada como inadequada, a celebridade poderá facilmente ser punida por seus seguidores com alguma reação reativa, seja sob a forma de comentário, mas principalmente acionando o recurso “*unfollow*”⁸.

Considerações finais

Este trabalho teve a pretensão de analisar o uso de estratégias de polidez como recurso de preservação de faces em duas notas de esclarecimento em vídeo produzidas por celebridades, dois cantores brasileiros. Os vídeos foram produzidos pelos próprios cantores e publicados em seus perfis na rede social *Instagram*. Essas notas buscam esclarecer duas situações de interação nas quais as celebridades cometeram deslizes comportamentais socialmente considerados como impróprios. Esses deslizes tornaram-se engasgos com significativa repercussão midiática, quase ameaçando a imagem positiva socialmente construída por essas celebridades. Por causa disso, a necessidade de notas de esclarecimento com o acentuado emprego de estratégias de polidez e de recuperação da face, conforme se demonstrou neste trabalho.

Tais estratégias de polidez, além de funcionarem como elementos de cortesia, cumprem diferentes funções nessas notas, como a recuperação das faces dos cantores, das faces agredidas dos interlocutores, da imagem social positiva construída, do mantimento do *status*, da condição de celebridade, o que se sugere pelo emprego acentuado de estratégias de polidez positiva. Por isso, buscam demonstrar atenção, manifestar interesse e simpatia pelos outros cujas faces foram agredidas, apresentando justificativas que esclarecem os gargalos cometidos nas interações por acidente. Investem em estratégias que, apesar de opostas (a assunção do acidente e a negação), estão voltadas para a concordância com os interlocutores, sobretudo os seguidores, os sujeitos que avaliam o mantimento da imagem positiva dessas celebridades.

Se estão frequentemente presentes nas notas as estratégias de polidez positiva, já que o propósito comunicativo do gênero é justamente esclarecer os acidentes, de maneira a recuperar a imagem das celebridades, por outro lado, ocorre, também, o emprego de um procedimento de polidez negativa, o pedido de desculpas. Independentemente da orientação assumida (assunção ou negação), os cantores enfatizam desculpas às pessoas cujas faces foram agredidas, e também aos seus seguidores. Essa é uma forma ordinária de reparação da ofensa praticada que implica, também, na auto-humilhação do sujeito falante perante os outros, que se colocam em posição

⁸ Ao acionar essa função do aplicativo que possibilita o funcionamento da rede social, o usuário “deixa de seguir” determinado perfil e não mais têm acesso às suas atualizações. Atualmente, a popularidade das celebridades tem sido consideravelmente medida pelo número de seguidores que mantém em seus perfis.

de julgadores do pedido realizado. E, nesse sentido, como visto, a própria face das celebridades também foi colocada sob risco.

Uma outra questão a ser observada é a associação do emprego dessas estratégias com os regimes de interação. Mesmo que se tenha dito que o conjunto das interações a que se refere esse trabalho está constitutivamente assinalado pelo intercâmbio dos regimes de interação, as notas de esclarecimento constituem mais fortemente casos de interação verbal por manipulação e ajustamento, em razão mesmo da função comunicativa do gênero. E isso justifica o emprego relevante das estratégias de cortesia, especialmente de polidez positiva, pois atenuam os riscos da manipulação, tornando-a mais bem aceita pelos interlocutores, e no ajustamento, quando os interlocutores se envolvem mais emocionalmente com os acontecimentos, aquelas estratégias ativam a empatia, necessária à estabilização do conflito, à recuperação e manutenção das faces.

Referências

- ABREU, A.; S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. Cotia: Ateliê Editorial, 1999.
- BARROS, D. L. P. A provocação no diálogo: estudo da descortesia. In: PRETI, D. (Org.). **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008. p. 89-124.
- BARROS, D. L. P. Cortesia e descortesia em diferentes modos de interação e risco. In: CABRAL, A. L. T.; SEARA, I. R.; GUARANHA, M. F. (Orgs.). **Descortesia e cortesia: expressões de culturas**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 151-174.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. C. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CABRAL, A. *et al.* Apresentação. In: CABRAL, A. L. T.; SEARA, I. R.; GUARANHA, M. F. **Descortesia e cortesia: expressões de culturas**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 7-15.
- CARVALHO FILHO, J. L. Rituais de Interação na Vida Cotidiana: Goffman, leitor de Durkheim. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 15, n. 34, p. 137-159, 2016.
- EMEDIATO, W. Face, imagens de si e posturas enunciativas. In: CUNHA, G. X.; OLIVEIRA, A. L. M. (Orgs.). **Múltiplas perspectivas do trabalho de face nos estudos da linguagem**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2018. p. 71-92.
- GOFFMAN, E. **Ritual de la interacción**. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.

GOFFMAN, E. **La mise en scène de la vie quotidienne**: La présentation de soi. Paris: Minuit, 1973.

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

HAVERKATE, H. **La cortesía verbal**. Madri: Gredos, 1994.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Le discours en interaction**. Paris: Armand Colin, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da Conversação**: princípios e métodos. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Abordagem intercultural da polidez linguística: problemas teóricos e estudo de caso. In: CABRAL, A. L. T.; SEARA, I. R.; GUARANHA, M. F. (Orgs.). **Descortesia e cortesia**: expressões de culturas. São Paulo: Cortez, 2017. p. 17-55.

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

LANDOWSKI, E. Les interactions risqués. **Nouveaux actes sémiotiques**, n. 101-103, p. 106, 2005.

LEMO, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, A. T. (Org.). **Português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989. p. 281-319.

SEARLE, J. R. **Speech acts**: An essay in the philosophy of language. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

TOMAZI, M. M.; CUNHA, G. X. A cortesia no contexto da violência contra a mulher: o papel da linguagem na (des)construção da face agredida. In: CABRAL, A. L. T.; SEARA, I. R.; GUARANHA, M. F. (Orgs.). **Descortesia e cortesia**: expressões de culturas. São Paulo: Cortez, 2017. p. 175-207.

Sobre o autor

Ananias Agostinho da Silva ([Orcid iD](#))

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas pela UERN. É professor do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); do Programa de Pós-Graduação em Ensino da associação entre UFERSA, UERN e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); e do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Recebido em fevereiro de 2020.

Aprovado em maio de 2020.

A intertextualidade como marca dos *stickers* do WhatsApp

Intertextuality as the brand of WhatsApp stickers

Ana Cristina Carmelino¹
Lídia Kogawa²

Resumo: Este artigo trata de uma prática bastante frequente nas trocas de mensagens via WhatsApp: a postagem de *stickers*. Conhecidos como “figurinhas” divertidas criadas por usuários anônimos por meio de aplicativo específico, os *stickers* têm ganhado projeção e relevância na comunicação *on-line*. Partimos da hipótese de que uma das principais marcas dessa forma de interação é o caráter intertextual, já que exige do usuário/interlocutor, na maioria dos casos, conhecimento prévio para as figuras serem compreendidas. Desse modo, além de caracterizar o fenômeno, temos por objetivo mostrar como, muitas vezes, é preciso flagrar o diálogo entre os diferentes textos que os *stickers* mobilizam para se estabelecer a produção do sentido, tendencialmente de cunho humorístico. A análise, no que tange especificamente à intertextualidade, ancora-se nos pressupostos teóricos da Linguística Textual.

Palavras-chave: *Sticker*. WhatsApp. Intertextualidade.

Abstract: This article is about a very frequent practice in exchanging messages via WhatsApp: the posting of stickers. Known as fun “cards”, created by anonymous users through a specific application, stickers have gained prominence and relevance in online communication. We start the exposition from the hypothesis that one of the main marks of this form of interaction is the intertextual character, since it requires the user/interlocutor, in most cases, previous knowledge for the figures to be understood. Thus, in addition to characterizing the phenomenon, we aim to show how, many times, it is necessary to catch the dialogue between the different texts that the stickers mobilize to establish the production of meaning, tendency of humorous nature. The analysis, with regard specifically to intertextuality, is based on the theoretical assumptions of Textual Linguistics.

Keywords: *Sticker*. WhatsApp. Intertextuality.

¹ Universidade Federal de São Paulo, Departamento de Letras, Guarulhos, SP, Brasil. Endereço eletrônico: anacriscarmelino@gmail.com.

² Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil. Endereço eletrônico: lidiakogawa@yahoo.com.br.

A cultura dos *stickers*: considerações iniciais

Figura 1 - Galeria de *stickers*



Fonte: Capuano (Veja, 4 dez. 2019).

A Figura 1, que compõe a matéria “O que há por trás do fenômeno das figurinhas do WhatsApp” (Veja, 4 dez. 2019), traz vários exemplos de *stickers*, espécie de figurinhas divertidas e customizadas que têm sido frequentemente usadas nas trocas de mensagens via WhatsApp³, rede social tida como a mais popular do ano de 2019. A reportagem evidencia que, sendo ou não apreciador de tais imagens, não há como fugir delas, pois invadem os *smartphones* sem pedir licença e engrossam uma galeria bem diversificada: gatinhos fofos, cachorros esquisitos, dancinha do Coringa feita pelo ator Joaquin Phoenix, expressões insólitas de celebridades – como de personagens de novelas, apresentadores de televisão (Fátima Bernardes, Sandra Annenberg, William Bonner, Silvio Santos), cantores (Gretchen) – são alguns dos casos ilustrados pela reportagem.

Configurados por elementos imagéticos e/ou verbais, fáceis de serem criados e colecionáveis, os *stickers* vêm tornando obsoletos os *emojis* e *emoticons* e modificando a forma como nos comunicamos digitalmente, uma vez que têm substituído, muitas vezes, as interações apenas escritas ou faladas (neste caso, as mensagens gravadas em áudio). Trata-se de um fenômeno que permite estabelecer diálogo sobre todo e qualquer assunto, de forma bem-humorada, e expressar diferentes sentimentos, cuja vantagem é permitir a economia de tempo e espaço: um simples desenho pode traduzir textos longos e elaborados. Como destaca Germano (27 dez. 2019), “muito mais do que mil palavras, uma imagem pode valer até 65.536 letras [...]”.

³ O aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, criado por Jan Koum e Brian Acton (ex-funcionários do Yahoo) em 2009, alcançou em 2019 o *ranking* de aplicativos mais utilizados no mundo, passando, portanto, a ser considerado o maior meio de comunicação digital (ALVES, 18 jan. 2019). As vantagens oferecidas, entre outras, são envio e recebimento de mensagens em tempo real e utilização de recursos animados.

Esse é o limite de caracteres que o aplicativo [WhatsApp] permite que se mande a cada mensagem. E, mesmo podendo escrever esse tanto, [...] para responder aquele seu amigo sem noção foi uma simples figurinha”.

Considerando-se a proliferação dos *stickers*, bem como o fato de que a troca das figurinhas tem ganhado espaço e relevância nas conversações *on-line*, buscamos aqui caracterizar essa forma de interação via WhatsApp. Uma hipótese sobre o fenômeno é a de que uma de suas principais marcas seja o caráter intertextual, dado que exige dos usuários conhecimento prévio para produzir sentido. Partindo do exposto, para fins de esclarecimento teórico e metodológico, com exceção às considerações iniciais e finais, este texto está dividido em três seções em termos de configuração:

- a primeira é dedicada à caracterização dos *stickers*, com base em textos da internet (já que até o momento não há trabalhos científicos no país publicados sobre o tema) e exemplos do fenômeno;
- a segunda é reservada à apresentação dos tipos de intertextualidade à luz dos pressupostos da Linguística Textual;
- a terceira é voltada à demonstração de como é preciso flagrar o diálogo entre os diferentes textos que os *stickers* mobilizam para que se possa, muitas vezes, compreendê-los e depreender o sentido humorístico trazido por eles.

Stickers do WhatsApp: definição, origem e características

O termo *sticker*, do inglês, significa “pessoa que cola cartazes”, “adesivo” (conforme o dicionário *on-line* “*Word Reference*”). O substantivo tem sido comumente definido como adesivo, autocolante ou etiqueta e, de forma mais coloquial, como figurinha(s). Nos anos 1990, nos Estados Unidos, os *stickers* passaram a ser considerados arte de rua (*sticker art*), um componente da cultura alternativa, tal qual o grafite e o estêncil. Segundo os registros de Arnold (29 abr. 2017), um dos precursores dos *stickers* como arte foi Frank Shepard Fairey, que começou o trabalho na década de 1980 e ficou conhecido por ser um dos maiores e mais influentes designers gráficos. Seus principais trabalhos foram a criação de uma campanha de *street art* que se popularizou em algumas cidades por meio do adesivo “Andre the Giant Has a Posse”⁴, que deu origem à série “Obey the Giant” (Figura 1), e o retrato de Barack Obama com

⁴ OBEY THE GIANT: curta conta a história de Shepard Fairey, **B9**, 17 abr. 2013. Disponível em: <https://www.b9.com.br/36302/obey-giant-shepard-fairey/> Acesso em: 20 jan. 2020.

a legenda “hope”⁵ (Figura 2), que se tornou famoso e foi usado em sua campanha para a presidência em 2008 como estratégia de persuasão ao voto jovem⁶.

Figura 2 - Imagem “Andre the Giant Has a Posse”



Fonte: Merigo (17 abr. 2013).

Figura 3 - Imagem da campanha “Hope”



Fonte: Hurley (18 nov. 2015).

Os adeptos dessa expressão urbana, como destaca Arnold (29 abr. 2017), não apenas saíam às ruas para colar seus adesivos, mas também os trocavam com artistas do mundo todo por meio do correio. Segundo o autor, os objetivos dos *stickers* variavam de acordo com os propósitos do artista: podiam “ter cunho político, de protesto ou impacto, servir como adorno urbano ou apenas como uma forma de expressão pessoal”.

Em meados dos anos 2000, os *stickers* (frisam-se “adesivos”) chegam ao Brasil e tomam conta das grandes capitais. Colados em muros, postes e placas de sinalização de trânsito, decoravam as ruas das cidades e traziam, juntamente com a arte, ideias e conceitos. A exemplo, o indiozinho Xadalu (Figuras 3 e 4), criado pelo artista Dione Martins, ficou famoso nas ruas de Porto Alegre. Conhecida pelo apelo à injustiça social sofrida pelos nativos na colonização

⁵ CRIADOR do pôster *Hope* diz que Obama se calou demais durante a presidência, **Ípsilon**, 15 mai. 2016. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2016/05/15/culturaipilon/noticia/criador-do-poster-hope-diz-que-obama-se-calou-vezes-demasiadas-durante-a-sua-presidencia-1732058>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

⁶ CONHEÇA Shepard Fairey, criador do pôster de Obama que provoca paixões e críticas, **O Globo**, 27 mar. 2009. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/conheca-shepard-fairey-criador-do-poster-de-obama-que-provoca-paixao-criticas-3130098>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

da América, o desenho busca relembrar a existência dos índios⁷. O artista teve seus trabalhos gráficos colados pelo mundo e admirado por fãs.

Figura 4 - Xadalu no muro das ruas de Porto Alegre



Fonte: Luiz (9 set. 2015).

Figura 5 - Xadalu na Muralha da China



Fonte: Luiz (9 set. 2015).

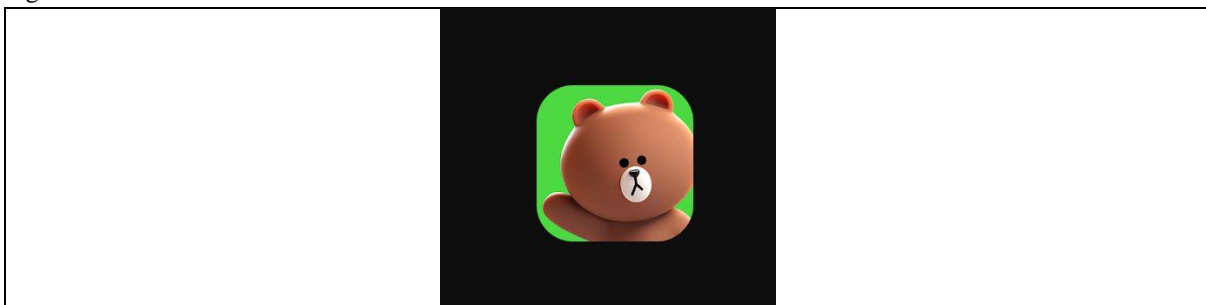
Embora os *stickers* ainda possam ser vistos nas ruas, esse tipo de prática não é tão comum quanto foi na década passada. É preciso ressaltar, no entanto, que ela emerge revitalizada nos meios digitais, especialmente nas mensagens trocadas em redes sociais. Afinal, na era da internet, as pessoas perderam o hábito de trocar figurinhas ou adesivos pelo correio. Em 2011, o Japão lançou um aplicativo, o *Line*, que permitia aos internautas conversarem, trocarem imagens fixas, vídeos, bem como comprarem, produzirem e enviarem *stickers*. Ainda que o termo remeta a uma figurinha *on-line*, a ideia acaba sendo a mesma dos adesivos de rua. Logo, a associação dos *stickers* de rua aos digitais considera o que eles têm em comum: conteúdos sobre temas variados, produzidos por meio de imagens em formato de figurinhas, com o intuito de expressar algo e causar reações nas pessoas.

A título de registro, no Brasil, o *Line* passou a ser usado em 2013. Nesse mesmo ano, o jornal *O Estado de S. Paulo* (cf. CONGO; FRAGA, 25 ago. 2013) publicou uma matéria relatando que o Facebook também havia adotado as figurinhas e que produziria exemplos

⁷ STICKERS: os adesivos que colorem o mundo. **Bastião**, ed. 2, ano 1, 18 out. 2011. Disponível em: <https://issuu.com/revistabastiao/docs/bastiao_02>. Acesso em: 20 jan. 2020.

próprios com mensagens e imagens com o objetivo de gerar, entre outras reações, o riso, ou simplesmente para que os usuários pudessem explicitar o que estavam fazendo. Uma das figurinhas famosas foi a do urso Brown: o personagem aparece em diferentes atividades do cotidiano – cozinha, pendura roupas no varal, dorme, escova os dentes (cf. Figuras 6 e 7).

Figura 6 – Brown - tchau



Fonte: pt.aliexpress.com/item/32808383962.html

Figura 7 – Brown - versões



Fonte: pt.aliexpress.com/item/32808383962.html

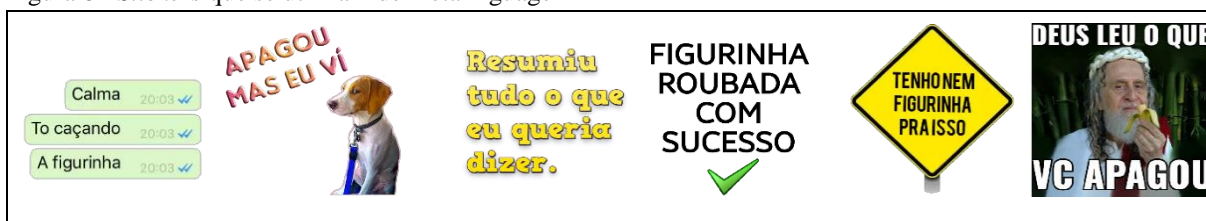
Em outubro de 2018, o Tilt (canal sobre tecnologia do UOL) divulgou uma matéria intitulada “Figurinhas começam a chegar no WhatsApp; veja como usar” (cf. TRINDADE, 25 out. 2018) para instruir especialmente os usuários do aplicativo sobre o modo de utilização de *stickers*, o qual passava a ser possível a partir das versões específicas de smartphones. Além de frequentar os grupos e trocar com amigos, os usuários de Android e iOS podiam baixar programas (Sticker.ly) para transformar fotos e imagens em figurinhas. Para compartilhar as criações, bastava ir ao ícone que aparece nas opções do teclado entre *emojis* e *gifs*. O aplicativo conta com pacotes de diversos personagens, atores, políticos, cantores e uma infinidade de temas do cotidiano. É preciso salientar, no entanto, que, antes de virar moda no WhatsApp, imagens mais básicas já ilustravam os bate-papos no aplicativo Telegram, o pioneiro dessa tecnologia (cf. FRANCO, 25 jun. 2019; CAPUANO, 4 dez. 2019).

Um dado importante a se considerar, talvez um dos mais relevantes sobre o fenômeno, é que os internautas não apenas aderiram a essa prática de interação na contemporaneidade, como também a têm usado com bastante frequência para substituir os textos da linguagem

verbal escrita ou falada, isto é, as mensagens digitadas ou gravadas em áudio. Conforme destaca Franco (24 dez. 2019), a “exemplo do que experimentavam os adolescentes dos anos 1980 e 1990, que tinham como sonho de consumo os papéis de carta estampados por bichinhos fofos e tremiam de ansiedade diante das folhas mais raras, os jovens de hoje regozijam na busca pelo *sticker* mais insólito”.

Um modo de verificar o uso constante dos *stickers* e sua multiplicação nos aplicativos de conversas é atentarmos para casos que trabalham com a metalinguagem exatamente para brincar com a situação. Vejamos alguns exemplos:

Figura 8 - *Stickers* que se utilizam de metalinguagem



Fonte: arquivo pessoal.

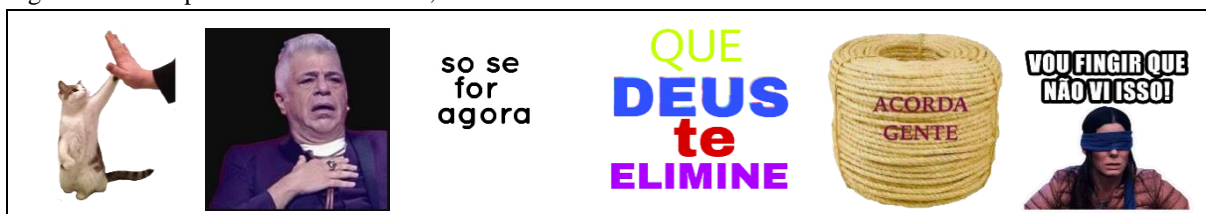
Mas qual seria a explicação para o uso cada vez mais comum dos *stickers* nas interações digitais? Por constituir uma imagem compacta (mesmo as que são construídas apenas por palavras), permite maior rapidez no envio e menor espaço de armazenamento nos smartphones. O *sticker* traduz com presteza e, de forma bem-humorada, uma ideia, servindo para manifestar comentários, desejos, posicionamentos e sentimentos. Segundo Germano (27 dez. 2019), as figurinhas são capazes de ajudar a “transportar o gélido e apático espaço que é uma tela de celular só preenchida com texto”. Desse modo, ajuda na comunicação. A exemplo, em relatório divulgado em julho pela Adobe for World Emoji Day, “83% dos jovens usuários de smartphone sentem-se mais confortáveis em compartilhar emoções” por meio de imagens do que por palavras (cf. CAPUANO, 4 dez. 2019).

Os *stickers* constituem um mecanismo de reação. É como se os usuários coletassem (e colecionassem) respostas prontas para usar em ocasiões futuras. Por serem polissêmicos, podem ser empregados em diferentes situações de interação, o que dá um tom mais divertido e atual ao assunto a que se referem. Nesse sentido, as figurinhas acabam assumindo o papel que convém a quem as usa. Esses são apenas alguns dos motivos que podem elucidar a intensa frequência de adesão a esse recurso nas conversas via WhatsApp.

No que tange à configuração, os *stickers* apresentam certos traços característicos. Criados por usuários anônimos por meio de aplicativo específico, os adesivos/imagens digitais

são bem-humorados e formados por uma composição multimodal⁸, já que, em geral, são constituídos por elementos imagéticos e /ou verbais. A figurinha pode conter apenas elementos visuais, apenas verbais e, o mais comum, visuais e verbais. Vejamos mais dois exemplos de cada caso, lidos, respectivamente, da esquerda para a direita:

Figura 9 – Exemplos de stickers visuais, verbais e verbo-visuais



Fonte: arquivo pessoal.

Os dois exemplos da esquerda são de *stickers* apenas visuais. Em geral, os elementos imagéticos consistem em desenhos, fotos de pessoas conhecidas, captação de uma cena de vídeo, entre outros. O primeiro deles, em que se tem a imagem de um gato batendo a mão com um humano, é usado para expressar parceria (verbalmente corresponderia a “conte comigo”; “estamos juntos”; “somos amigos”). O segundo, uma cena do cantor Lulu Santos assombrado com o que vê, comumente serve para manifestar espanto, em qualquer que seja a situação.

Os dois exemplos centrais ilustram *stickers* apenas verbais escritos. A parte verbal escrita tende a ser constituída por palavra, expressão, frase curta ou dito popular. Nesse sentido, os *stickers* trazem em cena, de forma variada e criativa, construções da linguagem popular. O primeiro – construído pela expressão gíria “só se for agora”, que remete à intenção de realizar uma ação imediata – é empregado como resposta positiva a um convite, uma vez que a expressão tem como sinônimos “tô dentro”, “vamos nessa”. O segundo, “Que Deus te elimine”, subverte o conhecido ditado “Que Deus te ilumine”. É uma forma bem-humorada de dizer “Deus me livre de você” especialmente às pessoas que demoram a responder.

No caso dos dois exemplos da direita, os de configuração verbo-visual, tem-se geralmente a criação de uma situação polissêmica entre os elementos. No primeiro, há o desenho de um rolo de corda com a expressão “acorda gente”, grafada no meio. O exemplo, uma brincadeira construída a partir da semelhança fônica entre o substantivo feminino “a corda” (conjunto de fios torcidos juntos) e o verbo “acordar” (despertar), é usado em situações diversas, geralmente bem-humoradas, para dar “bom-dia”, tirar do sono de forma animada ou para fazer alguém voltar a si, recobrar o sentido. O segundo e último *sticker* – constituído pela foto da

⁸ A multimodalidade é entendida aqui como a “característica dos textos cujos significados são realizados por meio de mais de um código semiótico”, quando ocorre, portanto, o “entrecruzamento de linguagens – verbal (oral e/ou escrita), visual, sonora” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 152).

atriz Sandra Bullock com os olhos vendados e a expressão “Vou fingir que não vi isso” – remete filme “Bird Box” (2018), em que Malorie Hayes (personagem principal, interpretada por Bullock) passa a maior parte do tempo com os olhos tampados com uma faixa para não ver o mal que se espalha e mata as pessoas. A figurinha é utilizada para demonstrar que se viu/leu algo indesejado.

Por se apropriarem tanto de frases prontas quanto de outras formas (digitais ou não) – fotos, vídeos, *gifs*, memes, gráficos, placas, logotipos, letras de músicas –, os *stickers* parecem ter a intertextualidade como marca em sua constituição, exigindo, na grande maioria dos casos, conhecimento prévio para serem compreendidos. É exatamente sobre essa característica das figurinhas que trataremos mais à frente. Antes, porém, é preciso que versemos sobre a noção de intertextualidade.

A intertextualidade sob o viés da Linguística Textual

Nas práticas comunicativas, especialmente para a produção de sentido, é preciso que se perceba, muitas vezes, o diálogo que um texto estabelece com outros previamente existentes. Esse fenômeno, objeto de interesse de pesquisadores de diferentes campos do conhecimento, recebe o nome de intertextualidade. Ainda que não seja a proposta deste artigo fazer um percurso histórico sobre o conceito, é importante registrar que muito do que é ou foi estudado diz respeito às tipologias intertextuais presentes em textos literários. Aqui achamos relevante não apenas lembrar a origem do conceito, mas também explicitar os pressupostos adotados pela teoria na qual nos ancoramos para tratar do tema.

O conceito de intertextualidade foi formulado no campo da Teoria Literária, na década de 1960, por Júlia Kristeva, para quem “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto” (1974, p. 60). O postulado de que parte a crítica literária francesa é o dialogismo de Bakhtin (1992), no qual todo texto (enunciado) está em diálogo com outros. Kristeva defende que a obra literária redistribui textos anteriores em um só, sendo necessário pensá-la como um “intertexto”, numa sucessão de textos já escritos ou que ainda serão escritos.

Na ótica da Linguística Textual, teoria aqui adotada, a intertextualidade consiste em um dos temas a que essa área sempre se dedicou. Concebida como um fator de textualidade, “compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores” (KOCH, 2004, p. 42). Nessa perspectiva, que também incorpora o postulado dialógico bakhtiniano, o fenômeno é visto de dois ângulos: a) em sentido amplo (*lato sensu*), como um princípio constitutivo de todo e

qualquer texto; e b) em sentido restrito (*stricto sensu*), quando, em um texto, é inserido outro anteriormente produzido e que faz parte da memória social dos interlocutores.

Levando-se em conta especificamente o sentido restrito, em que a intertextualidade é atestada, em níveis variáveis, por marcas identificáveis e delimitáveis do intertexto (sinais tipográficos e índices semânticos), Koch, Bentes e Cavalcante (2007)⁹, em obra dedicada ao tema, subdividem as manifestações desse tipo em: *intertextualidade temática*, quando diferentes textos compartilham os mesmos temas; *estilística*, quando se repete, imita ou parodia certos estilos ou variedades linguísticas, em busca de efeitos de sentido diversos; *explícita*, quando há a exposição da fonte do intertexto, caso de citações, referências; e *implícita*, quando não se explicita a fonte do intertexto, como nas alusões, paródias e paráfrases. Todas essas formas, registram as autoras, podem coexistir em um mesmo texto.

Ainda no que diz respeito à intertextualidade implícita, Koch, Bentes e Cavalcante (2007) resgatam a noção de *détournement*, termo cunhado de Grésillon e Maingueneau (1984, p. 114, tradução nossa¹⁰), que consiste na produção de “um enunciado que possui as marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, mas que não pertence ao estoque dos provérbios reconhecidos”. Os dois autores observam a existência de dois tipos de *détournement*: um tipo *lúdico*, que consiste no simples jogo com a sonoridade das palavras, sem qualquer implicação política ou ideológica; e outro, *militante*, que subverte um enunciado, em razão de interesses diversos. De acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2007), o *détournement* é um tipo especial de paródia, que se restringe a enunciados mais curtos e que pode ser produzido por diferentes operações, como as substituições (de fonemas ou palavras), os acréscimos, as supressões e as transposições realizadas sobre um texto-fonte.

Em sentido amplo, a intertextualidade pode ser compreendida como uma condição de existência de qualquer texto, uma vez que, a rigor, todo dizer remete a enunciados anteriores. Contudo, é necessário considerar que as relações estabelecidas entre os textos não se restringem aos enunciados isolados, mas incluem “modelos gerais e/ou abstratos de produção e recepção de textos/discursos” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 85), ou seja, diversos

⁹ Convém destacar que o agrupamento das classificações de intertextualidade apresentadas pelas autores é feito sob diversos critérios: intertextualidade das semelhanças x intertextualidade das diferenças (SANT’ANNA, 1985); intertextualidade implícita x intertextualidade explícita (PIÉGAY-GROS, 1996); intertextualidade por captação x intertextualidade por subversão (MAINGUENEAU, 1997); heterogeneidade mostrada x heterogeneidade constitutiva (MAINGUENEAU, 1997); heterogeneidade mostrada marcada x não-marcada (AUTHIER-REVUZ, 1990). Neste texto, consideramos apenas o que é recorrente nas reflexões de Koch.

¹⁰ “le *détournement*, qui consiste à produire un énoncé possédant les marques linguistiques de renonciation proverbiale mais qui n'appartient pas au stock des proverbes reconnus” (GRÉSILLON; MAINGUENEAU, 1984, p. 114).

gêneros. Com base nisso, as autoras propõem ainda a existência de uma *intertextualidade intergenérica*, em que “molduras comunicativas” assumem lugar em práticas sociais que não lhes são prioritariamente correspondentes, ou seja, quando um gênero exerce a função de outro (cf. KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 64).

Em trabalhos contemporâneos sobre o tema, estudiosos da Linguística Textual têm retomado com certa frequência em suas discussões/reflexões duas propostas tipológicas intertextuais filiadas à teoria literária: a de Genette (2010 [1982]) e a de Piègay-Gros (1996). No primeiro caso, citem-se as pesquisas de Faria e Brito (2016) e Cavalcante, Faria e Carvalho (2017); já no segundo, o trabalho de Cavalcante (2012). Essas classificações interessam em virtude de sua produtividade para a construção e a produção de sentidos nos textos, não apenas verbais, frisa-se, mas sobretudo multimodais. Passemos a um breve resumo das duas propostas.

Ao detalhar como a intertextualidade opera dentro de textos específicos, Genette (2010) usa o termo *transtextualidade* para delinear metodicamente os arranjos das possíveis relações entre textos, depreendendo cinco tipos: *intertextualidade*, que supõe a presença efetiva de um texto em outro, caso de citação explícita, alusão ou plágio; *paratextualidade*, relação entre o texto em si e os paratextos que o circundam, tais como títulos, prefácios, epígrafes, etc.; *metatextualidade*, que se refere à relação de comentário, crítica, avaliação entre um texto e outro; *hipertextualidade*, quando um texto deriva outro, ou seja, é a relação que une um texto B (hipertexto) a um texto anterior A (hipotexto), seja por transformação (caso da paródia e do travestimento burlesco) ou por imitação (como o pastiche); e *arquitextualidade*, que põe um texto em relação a diversas classes às quais ele pertence, como o gênero em que se enquadra.

Ainda no caso da *hipertextualidade*, é importante registrar que, aos subtipos transformação e imitação que distinguem as práticas hipertextuais por derivação, Genette (2010) propõe outro critério de ordem funcional, denominado regime, o qual marca a distinção entre o satírico (que busca uma intenção crítica, por vezes agressiva ou irônica), o lúdico (que visa a um tipo de entretenimento) e o sério (que não tem função nem satírica, nem lúdica, situando-se num campo “neuro”). No entanto, segundo ressalta o próprio Genette, não se deve considerar a tripartição de forma radical, tendo em vista que, entre os regimes lúdico e sério, há o humorístico; entre o sério e o satírico, há o polêmico; e, entre o satírico e o lúdico, há o irônico.

Seguindo os pressupostos de Genette (2010), Piègay-Gros (1996), na seção “Typologie de l’intertextualité”, propõe uma classificação das relações intertextuais em dois grandes grupos: a *copresença*, na qual se observa, em distintos níveis de evidência, a relação entre dois ou vários textos, ou seja, a presença de fragmentos de textos previamente produzidos; e a

derivação, quando se verifica que um texto deriva de outro anteriormente existente. Com o intuito de estudar as diferentes formas intertextuais em sua singularidade, a autora destaca subtipos em ambos os casos.

As relações intertextuais por copresença podem ser explícitas ou implícitas. No primeiro caso, quando a fonte aparece de modo explicitado, tem-se a *citação*, que pode vir marcada ou não por sinais tipográficos diversos (aspas, recuo, itálico, diminuição da fonte); e a *referência*, em que se observa a remissão a elementos de outro texto (autor, personagem, obra) sem que haja necessariamente citação. Já no segundo caso, quando a fonte da enunciação não é explicitada, tem-se o *plágio*, uma apropriação do texto alheio; e a *alusão*, espécie de referenciação indireta (retomada sutil) que demanda maior capacidade de inferência por parte do leitor.

As relações intertextuais por derivação são caracterizadas pela transformação ou pela imitação de um texto. Neste caso, a autora destaca três tipos. A *paródia*, com diversos propósitos (humorísticos, poéticos), consiste na transformação de um texto-fonte, no qual se altera o conteúdo ou a estrutura, mas o estilo é mantido. O *travestimento burlesco*, em geral com finalidade satírica, consiste na reescritura do estilo de um texto cujo conteúdo é preservado. O *pastiche* caracteriza-se pela imitação do estilo de um autor ou dos traços de sua autoria. Aos tipos de relações intertextuais de derivação propostos por Piègay-Gros (1996), Cavalcante (2012), autora que retoma essa classificação, acrescenta a *paráfrase*, que consiste na repetição de um texto a fim de esclarecê-lo, com caráter didático, e o já mencionado *détournement*.

Elemento intertextual: uma das principais marcas dos *stickers* do WhatsApp

Conforme mencionado, defende-se a ideia de que um dos principais traços dos *stickers* seja o elemento intertextual, tendo em vista que a grande maioria deles mobiliza em sua construção outros textos. Saber o diálogo que as figurinhas estabelecem com outros enunciados previamente existentes é importante não só para compreendê-las, mas, sobretudo, para entender o que expressam quando são usadas nas situações de interação.

Do que vimos sobre intertextualidade, em especial quando as marcas do intertexto são explícita ou implicitamente reconhecíveis e demarcáveis, podemos verificar que os *stickers* trazem em sua composição grande parte dos processos intertextuais tratados (se não todos). Começamos pelo simples fato de que muitas figurinhas originam-se de outros enunciados. Enquadrando o processo no que Genette (2010) chama de “arquitextualidade” (quando um texto é posto em relação a diversas classes às quais ele pertence, como o gênero em que se enquadra) ou no que Koch, Bentes e Cavalcante (2007) nomeiam como “intertextualidade intergenérica”

(em que se vê a relação entre gêneros/produções textuais), é possível observar, entre outros, exemplos como os que seguem:

Figura 10 - *Stickers* com origem em outras produções



Fonte: arquivo pessoal.

Verifica-se a variedade de situações (e de gêneros) em que os *stickers* se apoiam para serem produzidos. Na linha de cima, lidos da esquerda para a direita, temos, na sequência, figurinhas compostas por:

- a foto da apresentadora de TV Hebe Camargo e um de seus bordões, “gracinha”¹¹, usado para enaltecer convidados, tende a expressar que alguém ou certo comportamento é simpático, educado ou “fofo”;
- a cena de vídeo de Geraldo Alckmin e da frase “como é bonita essa história”¹², pronunciada em sua campanha presidencial de 2018 após assistir a relatos da população, serve de comentário, sincero ou irônico, sobre algo postado;
- o momento do filme nacional “Tropa de Elite” (2007), em que Capitão Nascimento, protagonista vivido pelo ator Wagner Moura, pede uma vassoura para utilizar como objeto de tortura para tirar informações de um traficante, é usado para repreender algo dito/postado;
- o famoso desenho animado do Pica-Pau – composto pelo pássaro, seu cavalo fiel e companheiro Pé de Pano e o enunciado “vamos embora Pé de Pano” – busca convidar ou sugerir a um amigo para saírem em retirada;
- o meme da reação expressa pela menina Chloe ao ver a irmã (Lily) chorando após os pais contarem que iriam à Disney¹³, tende a ser usado como forma de dizer “não estou entendendo”, “o quê?”;
- um *emoji* (ideograma de origem japonesa usado em redes sociais para transmitir a ideia de uma palavra) com carinha desapontada (olhar caído) acrescido de mão em posição de

¹¹ FRASES marcantes de Hebe Camargo, **O Globo**, 29 set. 2012. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/frases-marcantes-de-hebe-camargo-6236321>. Acesso em: 20 jan. 2020.

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1QLm42EaJaY>

¹³ Disponível em: <https://recordtv.r7.com/domingo-espetacular/videos/domingo-espetacular-explica-o-fenomeno-dos-memes-e-encontra-chloe-uma-das-maiores-estrelas-da-internet-14092018>.

“espere” e da palavra “chega”, serve para exprimir frustração, desapontamento, tristeza, crítica.

Na linha abaixo, encontram-se exemplos que também se apropriam de outras produções e as modificam. Uma vez mais, da esquerda para a direita, temos:

- um *gif* (espécie de vídeo de poucos segundos, replicado via redes sociais) com um gato, acompanhado de “IXI MARIA”, que é usado nas interações para expressar certo estranhamento;
- o hit “Caneta Azul” (postado no YouTube em outubro de 2019)¹⁴, composto e interpretado pelo maranhense Manoel Gomes, que viralizou e foi cantado por famosos; deu origem ao *sticker* usado para manifestar, de forma descontraída, que algo foi perdido;
- o ditado popular “Sem luta não há vitória” é alterado para “Sem lutas não há derrotas” no intuito de “motivar” ações de forma subversiva;
- a logomarca da Claro (empresa de telecomunicações do Brasil), acompanhada da expressão “... que não!”, é um *sticker* usado de forma divertida (já que a palavra “claro” pode significar algo certo, correto) para negar/contrariar algo;
- um gráfico (representação visual de dados e informações numéricas que visa medir e demonstrar proporções de forma) com o título “agora você passou do limite” é usado como forma de manifestar crítica.

No que concerne aos vários tipos de relações intertextuais nomeadas de “intertextualidade estilística” por Koch, Bentes e Cavalcante (2007), de “intertextualidade e hipertextualidade” por Genette (2010), ou ainda de “copresença e derivação” por Piègay-Gros (1996) – ressalvadas não apenas as peculiaridades dos olhares teóricos, mas também o modo como os modelos propostos, ao menos os dois últimos, foram pensados em textos literários majoritariamente verbais escritos –, pode-se verificar que muitas delas (consideradas as devidas adaptações) podem ser observadas na constituição de *stickers*, os quais, como já visto, podem ser apenas verbais, apenas visuais ou verbo-visuais. Atentemos aos exemplos que seguem:

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BsIXE-0O8IY>.

Figura 11- *Stickers* cuja relação intertextual é estilística



Fonte: arquivo pessoal.

Os exemplos de *stickers* que compõem a primeira linha da Figura 11 apresentam marcas que nos levariam a enquadrá-los no que Piègay-Gros (1996) entende por relações intertextuais de copresença explícitas e implícitas [ou “intertextualidade”, conforme Genette (2010)]. Já os da segunda linha, de copresença por derivação [ou “hipertextualidade”, segundo Genette (2010)]. Antes de olharmos caso a caso, é preciso salientar que nem sempre as classificações dadas pelos teóricos são observadas com clareza no objeto de análise pelo fato de comporem enunciados multimodais, dado que evidencia a sua complexidade.

O primeiro *sticker* traz marcas intertextuais da citação, tendo em vista que o enunciado verbal escrito, demarcado pelo sinal tipográfico aspas, indica explicitamente o “autor” do dizer. A figurinha, que busca confirmar algo, é composta pela imagem do ex-jogador de futebol Ronaldinho Fenômeno (Ronaldo Luís Nazário de Lima) vestido de terno e gravata, e a expressão mais emitida por ele: “É”. No caso, podemos dizer que a imagem do ex-atacante funciona como uma apropriação do conteúdo, só que visualmente.

O segundo exemplo pode ser entendido como caso de referência, uma vez que se verifica a remissão verbal escrita a famoso (“Chan”) sem que haja necessariamente citação. No *sticker*, o ator oriental Jackie Chan, conhecido pelos filmes de ação com lutas marciais, tem seu sobrenome (Chan) associado à palavra “Tchan” (de pronúncia semelhante), parte do refrão da música do grupo “É o Tchan”, “Segura o tchan, amarra o tchan” (expressão de duplo sentido: momento repentino ou órgão genital). A figurinha, em geral, serve para advertir, pedindo “calma”, “segura a onda”.

O terceiro (e último) exemplo da primeira linha pode ser considerado alusão, espécie de referenciação indireta que exige maior capacidade de inferência por parte do leitor. Originado do meme conhecido como “A garota desastre”, o *sticker* traz a imagem de Zoe Roth, uma garotinha, com um sorriso malicioso, fotografada pelo pai (Dave Roth) em frente a um

treinamento do corpo de bombeiros, em 2004, na sua vizinhança, em Carolina do Norte (EUA)¹⁵. No geral, é postado para dizer “estou de olho”, “estou vendo o que está acontecendo”.

Retomando os exemplos da segunda linha, de “derivação” ou “hipertextualidade”, vemos que os dois primeiros são casos de paródia (mais precisamente *détournement*), o terceiro é pastiche e o quarto, paráfrase. A paródia, apenas lembrando, consiste na transformação de um texto-fonte, no qual se altera o conteúdo ou a estrutura, mas o estilo é mantido. Nos *stickers* é possível observar um tipo de paródia que se restringe a enunciados bem-humorados e curtos, o *détournement*. Em: “Desistir é para os fracos. Ideal é nem tentar”, o enunciado verbal (sobressalente a um fundo de pôr-do-sol em mar) altera, por meio da substituição de uma frase, o ditado popular “Desistir é para os fracos, persistir é para os fortes”.

O segundo exemplo de *détournement* é o que altera o texto verbal da logomarca da empresa Poupatempo (projeto criado e implantado pelo governo do estado de São Paulo que oferece em um mesmo local centenas de serviços) com o acréscimo do pronome “meu” (Poupa meu tempo), para dizer “não me faça gastar o tempo que tenho”. São muitos os exemplos de *stickers* que se valem da técnica intertextual do *détournement* para produzir humor e se constituir. Além da operação de acréscimo, nota-se a da substituição de palavras (“Sem lutas, não há derrotas”/ Sem lutas não há vitórias; “Falou pouco mas falou bosta”/ Falou pouco mas falou bonito) ou fonemas (Vaza/ Nasa; “Que Deus te elimine”/ Que Deus te ilumine).

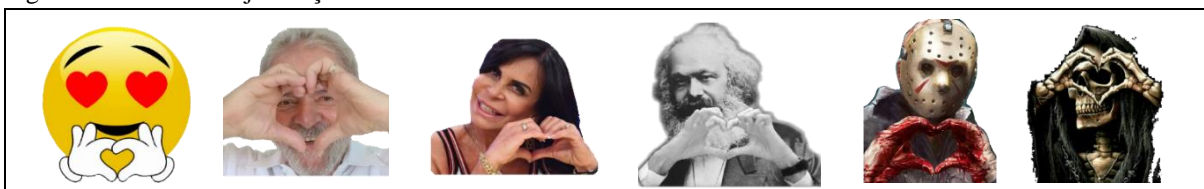
O terceiro exemplo, o da imagem de Mona Lisa (pintura do italiano Leonardo da Vinci), é um caso de *pastiche*, já que imita o estilo do pintor. O *sticker* simula a expressão introspectiva e um pouco tímida da Mona Lisa, por meio do rosto de uma menina, para pedir que o interlocutor se contenha. O último exemplo, considerando-se estritamente o enunciado verbal escrito, é um caso de *paráfrase*, tendo em vista que o termo “ninguém” de “Bom dia pra quem não bebe, ama a namorada, paga as contas em dia e responde o zap na hora, ou seja, ninguém” repete o enunciado anterior a fim de esclarecê-lo, condensá-lo. Ainda sobre esse *sticker*, cabe dizer que ele surgiu do meme batizado de “Te Sento a Vara”, criado pelo dono do perfil comercial no Instagram “sentoavara”, Henrique Soares da Rocha Miranda. O homem retratado é João Nunes Franco, de 92 anos, morador de uma cidade goiana.

Também é possível observar diferentes *stickers* compartilhando os mesmos temas. Trata-se do processo destacado por Koch, Bentes e Cavalcante (2007) por “intertextualidade temática”. A título de exemplificação, podemos considerar os casos de brincadeira com política, celebridades, religião ou relação de amizade. Há exemplos distintos, cujo propósito é expressar

¹⁵ Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/disaster-girl-garota-desastre/>.

a mesma ideia, retratando, portanto, um mote comum, como se vê em: “sinta-se abraçado”, “eu vi a mensagem que apagou”, “passou do limite”, “não gosto do que vejo”. Dentre os *stickers* que compartilham o mesmo tema, virou mania os que buscam manifestar carinho a partir do gesto de alguém juntando as mãos para formar um coração. O modo de declarar sentimentos nobres pode ser visto por *emoji* (primeira imagem da Figura 12) ou por famosos (demais imagens, da esquerda para a direita): a já citada Hebe Camargo, o ex-presidente Lula (Luiz Inácio Lula da Silva), a cantora Gretchen (Maria Odete Brito de Miranda Marques), o sociólogo Karl Marx, o serial killer Jason Voorhees (dos filmes de “Sexta-feira 13”) e Exu Caveira (entidade cultuada na umbanda e tida como leal e amiga). É claro que, embora o tema seja o mesmo, a intenção na escolha do referente que faz o coração no momento da postagem pode produzir sentidos distintos.

Figura 12 - *Stickers* cuja relação intertextual é temática



Fonte: arquivo pessoal.

Como se observa, a interpretação dos *stickers* requer recuperar de forma intertextual enunciados, situações e/ou os fatos, comumente veiculados na mídia, que motivaram sua criação. Sem uma memória das informações sobre o tema aludido pela figurinha ou sobre a sua origem, é difícil compreendê-la. Desse modo, o conhecimento intertextual é especialmente relevante nesse recurso humorístico de interação, como defendido e mostrado neste texto.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos não apenas caracterizar os *stickers* do WhatsApp, mas também evidenciar que um de seus principais traços é a intertextualidade, elemento que interfere diretamente em sua produção de sentido. As relações intertextuais observadas na constituição das figurinhas são de níveis diversos: entre gêneros/produções, de ordem temática e estilística. A análise permitiu averiguar que, para cada *sticker*, dependendo do grau de viralização e do nível de criatividade, é possível encontrar, muitas vezes, textos/gêneros diversos, que, emergindo da internet (hit, meme, *gif*, *emoji*, vídeos) ou não (logomarcas, ditados, filmes, desenhos, fotos), caminham para uma standardização, uma vez que as diferentes produções acabam se tornando *stickers*.

Observa-se que o recurso dos *stickers* é hoje essencial para a produção de textos bem-humorados, por isso se mostra bastante eficaz como forma de interação nas redes sociais. As figurinhas permitem estabelecer diálogo sobre qualquer assunto, expressar diferentes sentimentos, fazer comentários diversos, mostrar posicionamento sobre algo. Tudo isso com a grande vantagem em tempos de interação: economia de tempo e espaço.

Desse modo, considerando-se a diversidade não só de temas, mas também de recursos linguísticos e imagéticos, pode-se dizer que, ao falarmos de *stickers*, estamos nos reportando a uma rica e multifacetada prática linguageira digital, que, por meio da viralização e da intertextualidade, assume proporções gigantescas e imprevisíveis na construção de sentidos.

Referências

ALVES, P. WhatsApp supera o Facebook e é o aplicativo mais popular do mundo, **Techtudo**, 18 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/01/whatsapp-supera-o-facebook-e-e-o-aplicativo-mais-popular-do-mundo.ghtml>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ARNOLD, F. Mais que um sticker: uma expressão urbana, **Beta**, 29 abr. 2017. Disponível em: <<http://www.betaredacao.com.br/mais-que-um-sticker-uma-expressao-urbana/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CAPUANO, A. O que há por trás do fenômeno das figurinhas do WhatsApp. **Veja**, 4 dez. 2019. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/entretenimento/o-que-ha-por-tras-do-fenomeno-das-figurinhas-do-whatsapp/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 145-170.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referência e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M.; FARIA, M. G. S.; CARVALHO, A. P. L. Sobre intertextualidades estritas e amplas. **Revista de Letras**, v. 36, n. 2, p. 7-22, jul./dez. 2017.

CONHEÇA Shepard Fairey, criador do pôster de Obama que provoca paixões e críticas, **O Globo**, 27 mar. 2009. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/conheca-shepard-fairey-criador-do-poster-de-obama-que-provoca-paixao-criticas-3130098>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CONGO, M.; FRAGA, N. *Stickers* são uma nova forma de comunicação, **O Estado de São Paulo**, 25 ago. 2013. Disponível em: <<https://link.estadao.com.br/noticias/geral,stickers-sao-nova-forma-de-comunicacao,10000033083>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CRIADOR do pôster *Hope* diz que Obama se calou demais durante a presidência, **Ípsilon**, 15 mai. 2016. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2016/05/15/culturaipilon/noticia/criador-do-poster-hope-diz-que-obama-se-calou-vezes-demasiadas-durante-a-sua-presidencia-1732058>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FARIA, M. S.; BRITO, M. A. P. Intertextualidade e textos multimodais: uma relação estreita. **Intersecções**, ed. 18, ano 9, n. 1, p. 112- 120, fevereiro/2016

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário de língua portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro; Nova Fronteira, 1999.

FRANCO, M. Figurinhas se tornam o novo vocabulário em redes sociais, **Folha de S.Paulo**, Equilíbrio e saúde, 25 jun. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2019/06/figurinhas-se-tornam-o-novo-vocabulario-em-redes-sociais.shtml>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FRASES marcantes de Hebe Camargo, **O Globo**, 29 set. 2012. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/frases-marcantes-de-hebe-camargo-6236321>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GENETTE, G. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Trad. Cibele Braga et al. Belo horizonte: Edições Viva Voz, 2010 [1982].

GERMANO, F. 2019, o ano em que as figurinhas de WhatsApp chegaram e mudaram nossa vida. Tilt, **UOL**, 27 dez. 2019. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2019/12/27/2019-foi-o-ano-delas-por-que-amamos-tanto-usar-as-figurinhas-do-whatsapp.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GRÉSILLON, A.; MAINGUENEAU, D. Polyphonie, proverbe et détournement, ou un proverbe peut en cacher un autre. **Langages**, 19e. année, n. 73, p. 112-125, 1984.

HURLEY, M. The poster. **Rampages**, 18 nov. 2015. Disponível em: <<https://rampages.us/monicahurley/2015/11/18/the-poster/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974 [1969].

LUIZ, M. Indiozinho que invadiu ruas de Porto Alegre em adesivos ganha o mundo, **G1**, 9 jul. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2015/07/indiozinho-que-invadiu-ruas-G1-globo.com>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MERIGO, C. **Obey The Giant**: curta conta a história de Shepard Fairey, b9, 17 abr. 2013. Disponível em: <<https://www.b9.com.br/36302/obey-giant-shepard-fairey/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MICHAELIS. **Moderno dicionário inglês-português, português-inglês**. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

OBEY THE GIANT: curta conta a história de Shepard Fairey, **B9**, 17 abr. 2013. Disponível em: <<https://www.b9.com.br/36302/obey-giant-shepard-fairey/>> Acesso em: 20 jan. 2020.

PIÈGAY-GROS, N. **Introduction à l' intertextualité**. Paris: DUNOD, 1996.

PRETI, D. O vocabulário oral popular: a gíria. In: PRETI, Dino. **Estudo de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 65-113.

RODRÍGUEZ, V. WhatsApp incluirá los stickers de Facebook y usará los servidores de la red social, **Molvizona**. Disponível em: <<https://www.movizona.es/2017/05/24/whatsapp-incluire-los-stickers-de-facebook-y-usaria-los-servidores-de-la-red-social/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SANT'ANNA, A. R. de. **Paródia, paráfrase e cia**. São Paulo: Ática, 1985.

STICKERS: os adesivos que colorem o mundo. **Bastião**, ed. 2, ano 1, 18 out. 2011. Disponível em: <https://issuu.com/revistabastiao/docs/bastiao_02>. Acesso em: 20 jan. 2020.

TRINDADE, R. Figurinhas começam a chegar no WhatsApp; veja como usar, Tilt, **UOL**, 25 out. 2018. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/tecnologia/noticias/redacao/2018/10/25/figurinhas-comecam-a-chegar-no-whatsapp-veja-como-usar.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

WHATSAPP lança figurinhas e clima de eleição pega carona, **GMC**, 28 out. 2018. Disponível em: <<https://gmconline.com.br/noticias/politica/whatsapp-lanca-figurinhas-e-politica-pega-carona>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

WORDREFERENCE. **Dicionários on-line de idiomas**. Disponível em: <<https://www.wordreference.com/enpt/sticker>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Sobre as autoras

Ana Cristina Carmelino ([Orcid iD](#))

Doutora e mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), com estágio pós-doutoral no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); graduada em Letras pela UNESP. É professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Lídia Kogawa ([Orcid iD](#))

Graduanda em Letras - Francês na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).
Graduada em Comunicação Institucional pela Universidade Braz Cubas.

Recebido em janeiro de 2020.

Aprovado em maio de 2020.

Voz(es) e resistência(s) na canção “Cota não é esmola” à luz da Análise Crítica do Discurso

Voice(s) and resistance(s) in the song “Cota não é esmola” from the Critical Discourse Analysis perspective

Felipe de Souza Oliveira¹
Igor Pires Zem El-Dine²
Ivan Vasconcelos Figueiredo³

Resumo: Este artigo tem como objetivo realizar uma análise sobre os discursos que reverberam e naturalizam a discriminação racial e o racismo por meio da letra de uma música brasileira intitulada “Cota não é esmola”. Além disso, o referencial teórico-metodológico é embasado pela Análise Crítica do Discurso (ACD), orientado por Norman Fairclough (2001; 2003) e o método analítico é qualitativo (descritivo e interpretativo), configurando-se um estudo cujo processo se materializa no próprio texto. Dessa forma, as práticas descritivas e interpretativas nos dão uma maior visibilidade de saberes do mundo sobre a temática étnico-racial. Assim, compreendemos as três dimensões do discurso: i) análise textual, a partir do vocabulário e das frases negativas; ii) práticas discursivas, através dos interdiscursos e das representações sociais e; iii) prática social, voltado aos aspectos ideológicos. Ainda, o debate sobre as políticas afirmativas será embasado por Munanga (2001, 2007), para refletir sobre caminhos de resistência. A partir da análise, pontuamos que o ativismo negro na música atua como prática legítima que colabora e conscientiza de maneira crítica e reflexiva os sujeitos na busca por igualdade racial.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. Racismo. Cotas Raciais.

Abstract: This article aims to conduct an analysis on the discourses that reverberate and naturalize racial discrimination and racism through the lyrics of a Brazilian song entitled "Cota não é esmola". The theoretical-methodological framework is based on the Critical Discourse Analysis (CDA), guided by Norman Fairclough (2001; 2003). The analytical method is qualitative (descriptive and interpretive), establishing a study in which the process is materialized in the text itself. In this way, the descriptive and interpretative practices give us a greater visibility of the world's knowledge on the ethno-racial theme. Thus, we understand the three dimensions framework for studying discourse: i) textual analysis, based on vocabulary and negative sentences, ii) discursive practices, through interdiscourses and social representations, and iii) social practice, focused on ideological aspects. The debate on affirmative action policies will be based on Munanga (2001, 2007), to reflect upon possible resistance strategies. From the analysis, we point out that musical activism acts as a legitimate practice that collaborates and raises critical and reflective awareness of people in the search for racial equality.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Racism. Racial Quota.

¹ Universidade Federal de São João Del-Rei, Programa de Pós-Graduação em Letras, São João Del-Rei, MG, Brasil. Endereço eletrônico: felipe.souza.oliveira@gmail.com.

² Universidade Federal de São João Del-Rei, Programa de Pós-Graduação em Letras, São João Del-Rei, MG, Brasil. Endereço eletrônico: igorpzem@gmail.com.

³ Universidade Federal de São João Del-Rei, Departamento de Comunicação Social, Programa de Pós-Graduação em Letras, São João Del-Rei, MG, Brasil. Endereço eletrônico: ivanvasconcelos@ufsj.edu.br.

Considerações iniciais

A Constituição Federal, em seu artigo 5º, prevê que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 2016, p. 13). Esse preceito fundamental e inestimável à dignidade da pessoa humana apresenta disparidades que se sustentam por outros dados: a população negra é aquela que mais morre vítima de violências, de acordo com o Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada (Ipea)⁴ e com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública; a maioria da população encarcerada no Brasil é negra, segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen)⁵, desenvolvido pelo Ministério da Justiça; as pessoas negras constituem a maior parte do trabalho informal e recebem menores salários em relação aos brancos, de acordo com as pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶. Por outro lado, em estudos relacionados à educação, a inserção dos negros na universidade aumentou gradualmente, através de programas de ações afirmativas implementadas no ano de 2012, segundo o Boletim de Políticas Sociais, que é uma publicação do Ipea, coordenado pela Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc)⁷.

Compreende-se que a promoção dos direitos e deveres dos cidadãos brasileiros permanece numa linha tênue e de grandes desigualdades no que diz respeito às questões étnico-raciais. Nesse sentido, os estudos elencados evidenciam a ausência de políticas públicas consistentes que promovam uma equidade racial, de modo que “criamos uma nação profundamente desigual e racista, cujos altos índices de violência não pararam no tempo da escravidão”, segundo Schwarcz (2019, p. 35). Ainda, a autora afirma que o racismo se agarra a uma ideologia com o propósito de manter privilégios, assim aprofunda a distância social.

A questão das políticas afirmativas é um tema que causa polêmica, pois tenta equiparar a ideia de igualdade não somente na divisão de deveres, mas também de direitos. Além disso, “as chamadas políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia antirracista” (MUNANGA, 2001, p. 31) e, por serem tão recentes, essas políticas são contestadas por diferentes segmentos sociais, os quais tentam silenciar conhecimentos, saberes,

⁴ Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf>. Acesso em: 20 out 2019.

⁵ Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf>. Acesso em: 20 out 2019.

⁶ Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>>. Acesso em: 20 out 2019.

⁷ Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/190821_boletim_bps_26_igualdade_racial.pdf>. Acesso em: 20 out 2019.

dados e estatísticas que atestam a exclusão do negro na sociedade. Sendo assim, no Brasil não há “democracia racial”, ainda mais quando nos remetemos à exclusão social perpetuada em diversas formas de desigualdade social, por exemplo, a econômica e a racial (SCHWARCZ, 2019, p. 36).

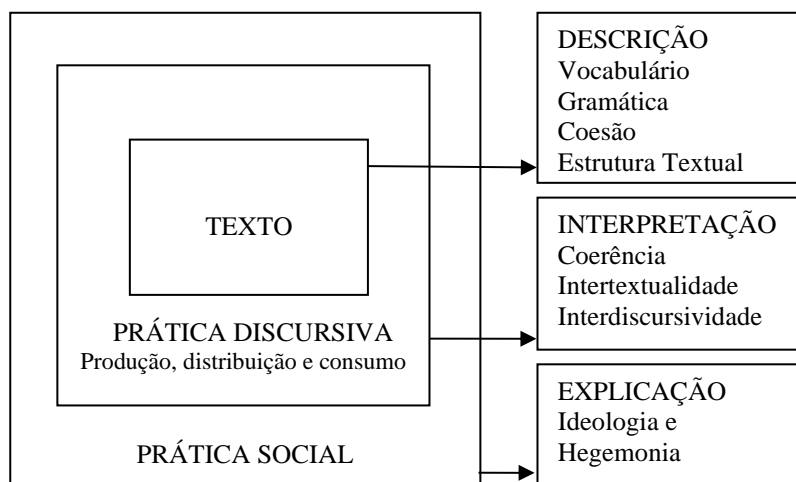
O nosso trabalho tem como objetivo realizar uma análise sobre os discursos que estão inseridos na canção “Cota não é esmola”. Como hipótese, conjecturamos sobre a existência de uma reverberação de práticas de discriminação racial, sustentadas por discursos cristalizados, em que representações e práticas sociais tendem a naturalizar o preconceito racial experienciado pela população negra no Brasil. Logo, o presente escrito fundamenta-se em conceitos, procedimentos e categorias da Análise Crítica do Discurso, de Norman Fairclough (2001; 2003), em consonância com concepções teóricas acerca das ações afirmativas e das questões étnico-raciais.

O artigo será dividido pelos seguintes aspectos: na primeira seção, abordaremos uma análise de discurso textualmente orientada; na segunda seção, evidenciaremos os procedimentos metodológicos que orientam as análises; na terceira seção, descreveremos as análises e as discussões dos dados; e, por fim, na quarta seção, apresentaremos as considerações finais do estudo.

Análise de discurso textualmente orientada (ADTO) como prática explanatória das representações racistas

O artigo tem como pressuposto teórico a Análise Crítica do Discurso (ACD), de vertente anglo-saxã, e que tem como um dos seus principais precursores o professor de linguística Norman Fairclough (2001, 2003). É importante frisar que Fairclough (2003, p. 124) entende “discursos como formas de representar os aspectos de mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, o mundo mental de pensamentos, sentimentos, crenças, e assim por diante, o mundo social”, desse modo, preconiza uma necessidade de produzir discursos que desconstruam certas realidades em que se reverberam. Além disso, as pesquisadoras Viviane Resende e Viviane Ramalho (2008, p. 28) destacam que o autor “define discurso como forma de prática social, modo de ação sobre o mundo e a sociedade, um elemento da vida social interconectado a outros elementos”. Dessa forma, a análise textual realiza-se na/pela linguagem por meio do quadro tridimensional, compreendido por: texto, prática discursiva e prática social, como proposto na figura 1:

Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Adaptação de Fairclough (2001) e Meurer (2005).

Para Van Dijk (2008), o discurso pode vir atravessado pela naturalização de práticas racistas, de hierarquias e de seletividades sociais que são construídas pelas relações de poder. Ainda, o autor afirma que “as ideologias e os preconceitos étnicos não são inatos e não se desenvolvem espontaneamente na interação étnica. Eles são adquiridos e aprendidos, e isso normalmente ocorre através da comunicação, ou seja, através da escrita e da fala” (VAN DIJK, 2008, p. 135).

De acordo com Silvio Almeida (2018), há diferenças entre preconceito, racismo e discriminação. Então, o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos de indivíduos que pertencem a certos grupos racializados, sendo assim, pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Além do mais, a discriminação racial, por sua vez, é a forma de tratamento diferenciado a certos grupos racialmente identificados e, o racismo se concretiza via essa discriminação e é definido pelo seu caráter sistêmico. Portanto, o racismo é um conjunto de atos que levam determinados grupos às condições opressoras, humilhações, desigualdades e exclusão (ALMEIDA, 2018, p. 25).

A sociedade brasileira é historicamente racista. Os discursos racistas se perpetuam na sociedade de diversas formas, resultado de ideologias e práticas antigas que fundamentam a estrutura social. Além do mais, o processo conhecido por miscigenação, por exemplo, buscava uma identidade nacional baseada na herança branca europeia, confrontando qualquer possibilidade de uma identidade fundamentada na herança negra de origem africana (MUNANGA, 2004).

A miscigenação no Brasil correspondia a uma tentativa de melhoria e regeneração racial que resultaria no desaparecimento dos negros e mestiços de pele escura, tidos como inferiores,

assim acreditava-se que o branqueamento da sociedade implicaria na constituição de um povo brasileiro mais civilizado. Nesse sentido, o racismo se constitui por um fenômeno histórico e marcado pela ideia de superioridade racial do branco, desde então, um discurso de poder, assume um papel no qual se estabelece uma relação assimétrica entre as raças. Nesse viés, pode-se afirmar que a discriminação racial e o preconceito são manifestações mais evidentes de uma sociedade que omite o passado perversamente no silêncio e na convivência do dia a dia (SCHWARCZ, 2019).

No entanto, omitir o passado e o presente racista, infelizmente, é comum na nossa sociedade. Van Dijk (2008) afirma que “as negações de racismo costumeiramente se transformam em contra-acusações de antirracismo intolerante e intolerável”, fazendo com que determinados grupos se defendam com estratégias discursivas expressadas nos seguintes dizeres: “Não somos racistas”; “Não somos uma sociedade racista” (VAN DIJK, 2008, p. 158). Assim, grupos dominantes e de grande influência ou alcance social sempre irão deixar de reconhecer seus discursos racistas, apesar desses discursos se materializarem de diversas formas, seja nas políticas de embranquecimento (SKIDMORE, 2012) da população ou nas representações midiáticas, por exemplo.

Fairclough (2001) afirma que um dos principais fundamentos da ACD é a abordagem dos problemas sociais e de maneira a perceber no discurso uma forma de ação social. Logo, as políticas afirmativas, implementadas em 2012 nas instituições federais de educação superior do Brasil, são formas de ação social que podem ser compreendidas como um processo de reparação histórica, de promoção da igualdade racial, de equidade de direitos e deveres bem como de acesso à educação da população negra. A respeito disso, Munanga (2007, p. 7) defende que “o debate sobre as políticas de ação afirmativa e de cotas em benefício dos alunos negros e pobres no ensino público universitário parte do quadro das desigualdades sociais e raciais gritantes, acumuladas ao longo dos anos, entre brancos e negros”.

De acordo com a visão adotada por Fairclough (2001), o discurso tem sentido de texto e de interação, porque reúne a análise linguística e a teoria social do discurso. Dessa forma, também enfatiza que a ideologia, enquanto forma de ação social, constitui os sujeitos, funciona pela constituição e pelo posicionamento das pessoas em sociedade. A ideologia é, então, uma forma de construção de “significados/construções da realidade que são constituídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122). Essa noção de ideologia está relacionada com as propriedades linguísticas de um pronunciamento, pois a representação do discurso não é apenas de ordem gramatical, mas é

construída por um processo ideológico. Assim, as perguntas de análise sobre os textos permitem algumas indagações: quais vozes são representadas? Quais vozes são incluídas e quais vozes são excluídas? Quais as implicações e consequências disso? E, por fim, quais os reflexos dessas escolhas perante o interlocutor?

Munanga (2007) refuta uma série de “certezas” sobre o que pode significar as políticas de ações afirmativas, dentre elas: é impossível implementar cotas raciais no Brasil, porque o nosso país é multirracial e as verdadeiras vítimas do racismo não seriam contempladas; a política de cotas poderia manchar a imagem de profissionais, funcionários e artistas negros, pois as pessoas não gostariam de ser atendidas por um cotista; os responsáveis pelas instituições públicas acreditam que, com a implementação das cotas, haverá uma degradação da qualidade do ensino e assim por diante (MUNANGA, 2007, p. 41). Esses discursos se reproduzem em larga escala na sociedade brasileira e nele contêm os elementos necessários para os processos de naturalização de discursos discriminatórios e excludentes.

A prática discursiva orientada por Fairclough (2001) diz respeito à produção, distribuição e consumo textual. Dessa maneira, qualquer texto se constitui por diferentes discursos. Tal perspectiva analítica é conhecida como interdiscurso. Assim, a interdiscursividade será apresentada por meio de uma análise contextual a partir do nosso objeto, a letra da canção “Cota não é Esmola”. Preliminarmente, há muitos interdiscursos que podem ser identificados por itens lexicais ou através de frases negativas. Dessa e Sato (2018) elucidam que:

Ao observar os diferentes discursos evocados no texto, vemos que as práticas das quais eles emergem estão relacionadas e constroem a ordem do discurso [...]. Ao demonstrar o problema social a ser combatido, a análise desenvolveu argumentações que sustentam a interpretação de que o sistema vigente (ordem do discurso) “precisa” do problema [...], de modo que somente uma mudança social com inserções de novos discursos emancipatórios e de novas práticas poderia causar a transformação profunda que se espera (DESSA; SATO, 2018, p. 156).

A análise textual pode ser organizada em quatro itens como já destacados: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. A partir disso, iremos nos atentar sobre dois pontos, sendo eles: o vocabulário e as frases negativas. O vocabulário pode ser investigado de muitas maneiras “porque há muitos vocabulários sobrepostos e em competição correspondendo aos diferentes domínios, instituições, práticas, valores e perspectivas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 109) e já as frases negativas são usadas com finalidades polêmicas para refutar um ponto de vista. Na

canção, verificam-se essas proposições para demarcar uma posição social na qual os agentes sociais estão inseridos na sociedade, ou seja, atribuídos pelo contexto, classe, gênero, raça, etc.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos propostos para o presente trabalho são amparados pela Análise Crítica do Discurso, sendo a pesquisa de cunho qualitativo (descritivo e interpretativo), num viés interdisciplinar. De acordo com Resende (2008), a pesquisa qualitativa lida com descrições e interpretações da realidade social, assim pode ser compreendida nas ciências sociais críticas como uma unidade que “identifica estruturas de poder naturalizadas em um contexto sócio-histórico definido” (RESENDE, 2008, p. 82). A abordagem teórico-metodológica, ancorada no quadro tridimensional de Fairclough (2001), é trabalhada nas dimensões textuais, discursivas e sociais através das categorias elencadas.

Quadro 1 – Categorias utilizadas nas análises

Texto	Vocabulário/Frases negativas
Prática Discursiva	Interdiscursividade/Representação social
Prática Social	Ideologia

Fonte: Adaptação de Fairclough (2001).

O material de análise é constituído pela canção “Cota não é esmola”, lançada no ano de 2017⁸ pela cantora, compositora e ativista Bia Ferreira. A artista enfatiza que “faz uso de sua música para educar, conscientizar e passar informações a respeito das demandas de luta do movimento antirracismo no Brasil”⁹. Ainda, a própria artista rotula o seu gênero musical como MMP, sigla que significa “música de mulher preta”. É importante frisar que, nesse trabalho, se desconsidera quaisquer elementos como a interpretação, o ritmo e a rima, inerentes à música como objeto.

Em relação ao nível textual, separamos a canção em blocos em que a recusa se estrutura ao redor de uma narrativa específica. A partir dos blocos temáticos de texto, a análise parte para as relações interdiscursivas que são evocadas pela canção e usadas como suporte argumentativo na construção de representações dos agentes sociais. Por meio destas duas dimensões, é possível estabelecer as conexões do discurso num sentido mais amplo, o da prática social. Dessa forma,

⁸ O primeiro registro de “Cota Não É Esmola”, ainda como um poema, data de 17 de julho de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TQorfF5Bcg>>. Acesso em 20 out. 2019. Já como canção, a versão foi disponibilizada no dia 29 de janeiro de 2018. O vídeo conta, atualmente, com mais de 8 milhões de visualizações. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM>>. Acesso em 20 out. 2019.

⁹ As informações foram retiradas da página oficial da cantora na rede social *Facebook*. Disponível em: <<https://www.facebook.com/BiaFerreiraOficial>>. Acesso em 20 out. 2019.

serão feitas inferências sobre os processos ideológicos envolvidos na produção discursiva, abarcando todas as instâncias do quadro tridimensional.

Análise e discussão de dados

A canção intitulada “Cota não é esmola” é uma narrativa vivida e experienciada pela maioria de pessoas negras e, também, é uma crítica social. Por isso, é que a canção tem sua importância na atualidade, pois é uma fonte de voz(es) e resistência(s). Ela se apresenta, então, como uma forma de conscientizar as pessoas que não compreendem a dimensão dos problemas histórico-sociais, de ordem racial, que reverberam diariamente no país.

Fairclough (2001, p. 163) enfatiza que “as frases negativas carregam pressuposições que funcionam intertextualmente, incorporando outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los”. Dessa forma, a negação está ligada às pressuposições, ou seja, às “proposições que são tomadas [...] como já estabelecidas ou ‘dadas’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 161). A letra da música possui diversos enunciados em que aparece o item lexical *não*, assim, ao contestar determinadas proposições, argumentos utilizados para se opor às ações afirmativas, constrói-se uma contra-argumentação que se desenvolve por toda a canção.

- (1) Existe muita coisa que *não* te disseram na escola
Cota *não* é esmola!

A afirmação de que “Cota não é Esmola!” marca uma oposição às pessoas que pensam diferente. Ainda, o uso de ponto de exclamação é um recurso estilístico utilizado para dar maior ênfase e expressividade. A partir dessa primeira negação, a autora elabora diversos outros argumentos que justificam o seu pensamento:

- (2) Experimenta nascer preto na favela pra você ver!
O que rola com preto e pobre *não* aparece na TV
Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina, quando começa desse jeito

A enunciadora convida seus ouvintes a experimentar “nascer preto e pobre na favela”. Essa estratégia é de despertar um sentimento de empatia e de experimentação, do sentir-se e do colocar-se na pele do outro e o recurso é justificado pelo elemento final do enunciado “não aparece na TV”. Além disso, o item lexical de negação imbrica numa série de discursos sobre a ausência de negros na televisão, mas que quando são noticiados, conforme Almeida (2018, p. 52), “revelam o imaginário em torno do criminoso representado nas novelas e nos meios de comunicação, bem como as mulheres negras que “parecem” ter certa vocação para os serviços

domésticos”. Assim, os adjetivos “preto e pobre” se sustentam para abarcar a visão supremacista branca em criminalizar as pessoas negras.

O próximo enunciado cria uma tríade a partir de três itens lexicais semanticamente negativos, “Opressão, humilhação, preconceito”. A carga semântica negativa evidencia os sentimentos que afligem os negros moradores das periferias e sabe-se que nas comunidades a abordagem da polícia, por exemplo, é bastante questionada por seus moradores. De acordo com Schwarcz (2019), outra forma de exclusão racial está delegada pelas ações policiais que performatizam a discriminação, já que “as batidas policiais escolhem sempre mais negros do que brancos e os humilham a partir da apresentação pública do poder e da hierarquia” (SCHWARCZ, 2019, p. 35). Logo, o preconceito racial sofrido por pessoas negras é baseado no juízo de crenças, valores e estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a determinados grupos racializados (cf. ALMEIDA, 2018).

Em sequência, o excerto inicia-se com a afirmativa “A gente sabe”. A expressão indica que os sujeitos negros identificam quando a cor de suas peles afeta e interfere em suas práticas e relações sociais. A partir desse trecho, verifica-se um conjunto de narrativas engendradas discursivamente, que fazem oposição ao modo de vida de famílias brancas.

- (3) Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais
Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão

Diferentemente daquilo que se espera, as crianças negras começam desde muito pequenas a fazer o “corre pra ajudar os pais”. O item lexical “corre” é uma variante da língua utilizada como um recurso estilístico que se caracteriza por um fenômeno tipicamente sociolinguístico o qual poder ser chamado de gíria de grupo, “isto é, um vocabulário de grupos sociais restritos, cujo comportamento se afasta da maioria, seja pelo inusitado, seja pelo conflito que estabelecem com a sociedade. Inusitados são, por exemplo, os grupos jovens ligados à música, à dança, às diversões” (PRETI, 2004, p. 66). O significado de “corre” é, portanto, resolver um problema ou atender um compromisso. Além disso, depois de uma manhã ocupada a criança vai para escola a pé porque não tem dinheiro para o “busão”. A frase semanticamente negativa indica que a intérprete justifica o fato de que o dinheiro que poderia ser utilizado para pagar a condução foi gasto para comprar alimento.

- (4) E já que tá cansada quer carona no busão
Mas como é preta e pobre, o motorista grita: *não!*

E essa é só a primeira porta que se fecha
Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa
Chega na escola, outro portão se fecha
Você demorou, *não* vai entrar na aula de história
Espera, senta aí, já já dá 1 hora
Espera mais um pouco e entra na segunda aula
E vê se *não* atrasa de novo! A diretora fala

Nesse excerto são apresentadas diversas formas em que o “*não*” representa uma barreira de acesso à educação. A impossibilidade de adentrar no espaço escolar se dá pela dificuldade de locomoção, expressa no excerto “o motorista grita: *não!*”, tendo negada a alternativa de utilizar o transporte público pela falta de dinheiro. Assim, indo a pé, pois “*não tem busão*”, a enunciadora se atrasa e é impedida de assistir ao primeiro horário, sendo ainda alertada para que o atraso não se repita. As negações, tendo caráter de contestar pressupostos tidos como estabelecidos, orientam-se no sentido de mostrar como o acesso à educação não é universalizado, além de implicar questões mais profundas como transporte e habitação. A facilidade de acesso não é compartilhada por todos, ao passo que, enquanto para alguns o trajeto e o horário de se chegar nas escola não se apresenta como um problema, para outros “*não tem busão*” e quem se atrasa em decorrência disso “*não vai entrar na aula*”.

(5) Chega na sala, agora o sono vai batendo
E ela *não* vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
Se a passagem é 3,80 e você tem 3 na mão
Ela interrompe a professora e diz, 'então *não* vai ter pão'
E os amigos que riem dela todo dia
Riem mais e a humilham mais, o que você faria?

No momento seguinte, já dentro da sala de aula, outros problemas aparecem. O sono e o cansaço dificultam o rendimento escolar, mas a personagem não dorme. Ao estudar matemática, traz o conteúdo para o seu contexto de vida, ao perceber que a escassez de dinheiro leva à falta de recursos. Desse modo, a recusa presente no entendimento de que para ela “*não vai ter pão*” contrasta com as diversas outras pessoas que não passam por essa situação.

(6) Ela cansou da humilhação e *não* quer mais escola
E no natal ela chorou, porque *não* ganhou uma bola
O tempo foi passando e ela foi crescendo
Agora lá na rua ela é a preta do suvaco fedorento
Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
Mas *não* adianta nada, todo mundo a rejeita

Nos enunciados do sexto excerto verificamos que a agente social cansou de sofrer humilhações, provocações e de ser constantemente vítima de racismo. Nesse caso, tais importunações, por parte dos colegas e sem o devido cuidado da professora, fizeram com que

a enunciadora abandonasse a escola. Segundo registros colhidos pelo IBGE, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), a evasão escolar de crianças e adolescentes negros é substancialmente maior do que de crianças brancas. Ainda, a pesquisa destaca que “quase metade dos homens negros, de 19 a 24 anos, não concluíram o ensino médio. Entre mulheres negras, índice chega a ser de 33%. Para especialistas, abandono escolar tem raízes sociais”. Schwarcz (2019, p. 127) afirma que o Brasil foi formado a partir da linguagem da escravidão, que é, por princípio, um sistema desigual no qual alguns monopolizam renda e poder, enquanto a imensa maioria não tem direito à remuneração, à liberdade, do ir e vir e à educação.

As representações sociais em torno dos corpos negros são marcadas por expressões negativas, como “preta do suvaco fedorento, que alisa o cabelo pra se sentir aceita”. Os corpos negros são violentamente afetados por “estereótipos racistas que insinuem que mulheres negras não são bonitas” (HOOKS, 2019, p. 16). A intelectual Nilma Lino Gomes (2003, p. 173) aponta que as representações dos corpos negros são construídas na/pela linguagem de frases que se repetem diariamente, como “o negro fede”; “o cabelo rastafari é sujo e não se pode lavá-lo” e “o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer”. O cabelo é uma forte marca identitária do negro e que por vezes é ridicularizado e inferiorizado. Ainda assim, a personagem, mesmo alisando o cabelo, não conseguiu mudar a visão supremacista branca, porque “todo mundo a rejeita”. De acordo com Berth (2018),

[...] os cabelos são um importante elemento estético de autoafirmação de cultivação do amor a própria imagem, mas sobretudo para as mulheres, seja elas de qualquer etnia. E esse estigma recai sobre os ombros de mulheres negras desde a mais tenra infância, pois nossos cabelos são alvo constante de diversas injúrias, rejeições e manifestações racistas, esteja ele alisado ou natural (BERTH, 2018, p. 94-95).

Verifica-se uma recorrência do item lexical “não” na sequência dos enunciados, o que cumpre alguns processos de significação. O primeiro “não” evoca uma ausência resultante das humilhações constantes na escola; o segundo representa uma negação de acesso a bens materiais, invocados neste caso pelas festividades natalinas; já o terceiro configura-se num processo de rejeição, desprezo ou recusa.

- (7) Agora ela cresceu, quer muito estudar
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
E a boca seca, seca, nem um cuspe
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre *não* vai pra USP
Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
Que todos são iguais e que cota é esmola

Cansada de escolas e sem o dim da faculdade
Ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade
Experimenta nascer preto e pobre na comunidade
Você vai ver como são diferentes as oportunidades

O enunciado semanticamente negativo em (7) apresenta a falta de acesso de negros às instituições públicas. Além de problematizar a baixa qualidade de ensino nas escolas da comunidade, o que implicaria na dificuldade de ingresso de jovens da periferia a uma universidade pública como a USP. Observa-se, também, na narrativa um dizer perverso de uma professora que afirma “Que todos são iguais e que cota é esmola”. O enunciado, embora recorrente na sociedade, sustenta-se por equívocos da crença de que as cotas raciais beneficiam determinados grupos. Para contradizer esse viés, a narrativa destaca mais uma vez: i) a experiência de se nascer preto e pobre na comunidade; ii) perceber que esses atributos condicionam tais pessoas para oportunidades desiguais e iii) demarcar que pessoas negras, para conseguirem se sustentar e pagar a faculdade, necessitam submeter a trabalhos exaustivos diariamente.

(8) *E nem venha me dizer que isso é vitimismo*
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
E nem venha me dizer que isso é vitimismo

Verifica-se em (8) enunciados semanticamente negativos nos quais a intérprete evoca uma oposição, direcionadas às pessoas que imaginam o negro numa posição vitimista. Para Moura (2017), essa interpretação demonstra uma constante banalização do racismo e que a expressão “vitimismo” é empregada como um mecanismo que inviabiliza o debate e as denúncias de fatos que caracterizam as práticas racistas (MOURA, 2017, p. 81). Há quem afirme que não existe racismo no Brasil ou sustenta ainda que os negros na sociedade se vitimizam ou se fazem de coitadinho para se beneficiar das políticas de ações afirmativas em universidades.

Na contramão desses entendimentos, as expressões “E nem venha me dizer” e “Não bota a culpa em mim pra encobrir” afasta todas essas concepções racistas, legitimando o alcance da população negra em lutar e reivindicar seus direitos. De acordo com Schwarcz (2019, p. 36), “o engajado feminismo negro assume uma espécie de luta antirracista em nosso país, questionando segmentos, propondo teorias e expondo as especificidades e a realidade das mulheres negras”.

(9) São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor

Chega junto, venha cá
Você também pode lutar, ei!
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio para revolucionar

A intérprete da canção apresenta neste verso relações interdiscursivas ao introduzir elementos históricos para confirmar a importância de se falar sobre o período de escravidão, que durou 300 anos no Brasil. O continente africano foi escravizado e explorado por países europeus e os povos que ali habitavam foram dizimados por colonizadores brancos. A dominação europeia resultou numa série de implicações ao continente, tais como a imposição de elementos culturais, de costumes, de crenças e da fé cristã etc. (GROSFOGUEL, 2016). Dessa forma, ao evocar que “São nações escravizadas e culturas assassinadas”, a cantora aciona aspectos históricos, geográficos e sociais para a compreensão de fatos e acontecimentos que não devem ser esquecidos.

E no enunciado “É a voz que ecoa no tambor”, faz referência as matrizes africanas que culturalmente utilizavam instrumentos de percussão em rituais sagrados ou até mesmo em cânticos de guerra. Salienta-se um convite às pessoas por meio das expressões “Chega junto, venha cá”. O item lexical “Você” funciona como um vocativo, que chama às pessoas para lutar contra o racismo e conhecer a história dos povos negros. Ainda, o item lexical “revolucionar” remete-nos a um campo semântico positivo de conquistas dos movimentos negros e também ao respeito aos costumes, tradições, cultura etc.

Há uma repetição dos enunciados “Não deixe calar a nossa voz não!”, em que se observou a utilização de duas negações para potencializar a(s) voz(es) do(s) povo(s) negro(s) que devem ser ouvidas e escutadas por todos. O item lexical “Revolução” constrói novamente uma representação e reafirmação das identidades negras, inferindo-se um processo de formas de engajamento e de lutas antirracistas.

(10) Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
E é peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!
Vamo pro canto onde o relógio para
E no silêncio o coração dispara
Vamos reinar igual Zumbi, Dandara
Odara, Odara
Vamo pro canto onde o relógio para
No silêncio o coração dispara
Odara, Odara, ei!

O excerto seguinte é expresso pelo enunciado “Nascem milhões dos nossos cada vez que um nosso cai”. Assim, o interdiscurso remetido nesse contexto está implicado pelo alto índice de mortes de vidas negras no Brasil. A expressão “É peito aberto, espadachim do gueto,

nigga” corresponde a um efeito de sentido que se agencia por formas de ação e de luta dos movimentos antirracistas. O item lexical “*nigga*” é um termo em inglês de raízes afro-americanas (*African American English - AVVE*) e que adquiriu um novo significado aproximado de *guy* (“cara”) no inglês americano geral (*General American - GA*), conforme Carvalho (2016) citando Jones e Hall (2015).

O enunciado “Vamos reinar igual Zumbi, Dandara” evidencia uma memória histórica e representativa, destacando nomes como Zumbi dos Palmares (herói nacional) e Dandara (esposa de Zumbi), descrita como uma mulher de luta. Essas figuras históricas ilustram a força do movimento negro e do feminismo negro na luta antirracista. As expressões “Odara, Odara” representam as religiões de matrizes africanas como o candomblé e a umbanda, o termo significa “um sentimento bom”, ou seja, é uma sensação de bem-estar e leveza de alma.

(11) Experimenta nascer preto e pobre na comunidade
Você vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu ra-cis-mo!
Existe muita coisa que *não* te disseram na escola!
Cota *não* é esmola!
São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor!
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio revolucionar

Na última parte, a compositora retoma algumas das asserções proferidas durante a canção, destacando alguns enunciados. Além disso, a intérprete recupera o sentido discursivo de que “Cota não é esmola!”, então, reafirma seu posicionamento. Dessa forma, ela emprega novamente a estratégia argumentativa de demonstrar as negações e privações impostas à população negra, como forma de corroborar com a sua tese principal de que políticas afirmativas não são esmolos como as pessoas acreditam. Conforme Fry (2005), cumpre destacar que,

[...] a ação afirmativa não veio somente para compensar negros pelo passado de escravidão e pelo presente da discriminação. Veio desfazer a ‘mistura racial’ para produzir só duas raças. Antes uma sociedade de classes que recusa reconhecer as identidades raciais, o Brasil é agora imaginado como uma sociedade de ‘raças’ e ‘etnias’ distintas. As políticas de ação afirmativa racial terão a consequência de estimular os pertencimentos ‘raciais’, assim fortalecendo a crença em raças (FRY, 2005, p. 336).

Nessa perspectiva, as ações afirmativas representam avanços sociais que passam a incluir o negro nas instituições brasileiras, o que possibilita maior diversidade, formas de convívio e saberes plurais. Portanto, a luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial são temas que interessam a todos e não exclusivamente a população negra. Assim, Schwarcz (2019, p.39) afirma que “enquanto persistir o racismo não se pode falar em democracia consolidada”.

Considerações finais

A intérprete destaca em sua canção “Cota não é esmola” os muitos “não(s)” recorrentes na vida de pessoas negras. Esse processo diz respeito à condição dos negros que começam desde a infância a sofrerem formas de discriminação e preconceito racial. Logo, as alegações apresentadas, a partir da letra da música, permitem reconhecer que as mudanças na sociedade necessitam de tomadas de atitudes e de uma maior conscientização da população quanto as práticas antirracistas.

Ao desenvolver uma narrativa onde tais negações são evidenciadas, observamos a importância de figuras históricas e representativas para a população negra na luta pela igualdade racial no Brasil, tendo em vista que, por vezes, os negros e as negras foram esquecidos nos mais diversos contextos: sociais, históricos e políticos. Além disso, a canção constrói uma narrativa argumentativa na qual utiliza de estratégias para tentar convencer e persuadir o público-ouvinte.

Dessa forma, a cantora posiciona-se favoravelmente às cotas raciais no embate ideológico que permeia o assunto. A posição adotada é parte de uma prática social que utiliza de sua produção artística como uma ferramenta político-ideológica. Seu trabalho, então, serve não apenas como propagador de ideias entre aqueles que pensam de maneira semelhante, mas como uma forma de enfrentamento na luta antirracista. Assim, mulheres negras vêm assumindo posições de luta e de transformações sociais, abarcando uma diversidade de experiências e de necessidades que logram com a coletividade social.

A pesquisadora Hooks (2019, p. 15) destaca que “percebemos uma necessidade de um tipo de educação para conscientização crítica que capacita quem dispõe do poder e do privilégio baseados nas estruturas de dominação a abrir mão deles sem precisar se ver como vítima”. Talvez, dessa maneira, consigamos assumir discursos emancipatórios nos quais promovam a diminuição das desigualdades, da exclusão social, ou seja, de quaisquer elementos que afetam a população negra.

Sendo assim, as ações afirmativas são importantes no processo de equiparação social, porque elas representam uma mudança na estrutura de uma sociedade racista e constitui um passo fundamental para efetivação de uma democracia brasileira.

Referências

- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BERTH. J. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BESSA, D.; SATO, D. T. B. Categorias de análise. In: BATISTA JR, J. R. L. B; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (Orgs.). **Análise de discurso crítica: para linguistas e não linguistas.** São Paulo: Parábola, 2018. p. 125-156.
- BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- CARVALHO. D. Historicidade, gramaticalização e a semântica do nego no português brasileiro. **Guavira Letras**, Três Lagoas, n. 22, p. 105-122, jan./jun. 2016.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: UnB, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse:** textual analysis for social research. London; New York: Routledge, 2003.
- FRY, P. **A Persistência da Raça:** ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182. jan./jun. 2003.
- GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, abr. 2016.
- HOOKS, B. **Olhares negros:** raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad).** Brasil, 2018.
- MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

MOURA, T. M. **Racismo na contemporaneidade**: uma análise do racismo nas redes sociais. 2017. 191 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, [s.l.], v. 4, n. 2, p.31-43, dez. 2001.

MUNANGA, K. **O negro na sociedade brasileira**: resistência, participação e contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005-2006.

MUNANGA, K. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In: PACHECO, J. Q.; DA SILVA, M. N. (Orgs.). **O negro na universidade**: o direito à inclusão. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-20.

PRETI, D. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica e Etnografia**: O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de rua, sua crise e o protagonismo juvenil. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. 2008.

RESENDE, V. M; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SKIDMORE, T. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2010.

Sobre os autores

Felipe de Souza Oliveira ([Orcid iD](#))

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ); graduado em Letras - Inglês pela Universidade Estácio de Sá (UNESA).

Igor Pires Zem El-Dine ([Orcid iD](#))

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ); graduado em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Ivan Vasconcelos Figueiredo ([Orcid iD](#))

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); mestre em Letras pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ); graduado em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). É professor do Departamento de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSJ.

Recebido em março de 2020.

Aprovado em maio de 2020.

Retórica e multimodalidade: a composição visual em foco

Rethoric and multimodality: visual design in focus

Maria Flávia Figueiredo¹
Giovanni Aurélio de Brito²
Valmir Ferreira dos Santos Junior³

Resumo: As composições discursivas multimodais, amplamente utilizadas na contemporaneidade, apresentam um grande desafio para o linguista que se propõe a analisá-las, justamente por seu caráter híbrido em linguagens, que extrapola a esfera do verbal. Dessa forma, o investigador deve lançar mão de conhecimentos interdisciplinares para promover uma análise qualitativa integradora, que leve em consideração as diversas camadas de sentido provenientes do sincretismo dos discursos analisados. Nesta pesquisa, o caráter interdisciplinar encontra-se na junção da Retórica aristotélica com o Design, ou seja, a composição visual. Tal junção será feita em função do objeto de estudo selecionado, o vídeo publicitário da empresa alemã Edeka, intitulado *Weihnachten 2117* (Natal 2117). Por meio da correlação entre esses dois campos do saber, uma análise retórico-multimodal será desenvolvida e, por meio dela, será discutida a forma com que os elementos da composição visual podem influenciar no processo argumentativo. Como resultado, pode-se apontar a influência que o Design teve na construção do *ethos* da personagem central da narrativa, que pode angariar do auditório a adesão ao discurso apresentado.

Palavras-chave: Design. Retórica. *Ethos*. Prosopopeia.

Abstract: The multimodal speech compositions, extensively employed nowadays, present a great challenge for the linguist who aims to analyze them, once those discourses may be composed of several non-verbal languages. Thus, the language scientist should count on interdisciplinary knowledge to perform an integral qualitative analysis that takes into consideration the many layers of meaning that emerge from those analytical objects. In this paper, the interdisciplinary aspect relies on the link that Rhetoric creates with Design – visual composition. Such a link will be done to analyze the selected object of investigation, the Christmas advertising video from Edeka – a German company –, entitled *Weihnachten 2117* (Christmas 2117). Through the analytical correlation of those two theories, a rhetoric analysis will be performed, and it will be discussed the way that Design elements may influence the argumentative process. As one of the unveiled results of the analysis, the influence that Design elements hold on *ethos* construction of the main character of the video has to be pointed out. As a consequence of this interdisciplinary discovery, it may be argued that this multimodal *ethos* construction might aid in the adherence process of the auditory towards the validation and acceptance of the analyzed discourse.

Keywords: Design. Rhetoric. *Ethos*. Prosopopeia.

¹ Universidade de Franca, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Franca, SP, Brasil. Endereço eletrônico: mariaflaviafigueiredo@yahoo.com.br.

² Universidade de Franca, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Franca, SP, Brasil. Endereço eletrônico: giovannidebrito@gmail.com.

³ Universidade de Franca, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Franca, SP, Brasil. Endereço eletrônico: valmirferreiradosantosjunior@gmail.com.

Introdução

A Retórica, definida por Aristóteles (2012) como a arte que busca compreender as estratégias discursivas que têm por fim atingir a persuasão, é utilizada como lupa pelos investigadores do discurso que observam as variáveis argumentativas de um ato retórico. Por séculos, tais atos eram compostos apenas pela linguagem verbal e eram enunciados por intermédio de pronúncias orais ou textos escritos. Porém, com o avanço comunicacional trazido pela globalização e pelas tecnologias, na Era Moderna, os discursos passaram a ser compostos também pelas linguagens não verbais, como as que integram a pintura, a fotografia, a cenografia e a música.

Dessa forma, os discursos evoluíram, passaram a expressar, de maneira mais complexa, as camadas de sentido que abarcam a intencionalidade humana na comunicação. Com tal evolução, a Retórica ganha imensurável contribuição quando aliada, em seu processo analítico, às áreas que discutem, analisam e explicam campos que circundam formas de linguagem não verbal.

O objeto de estudo sobre o qual nos debruçaremos é um exemplo desse tipo de confluência, uma vez que é composto por mais de uma linguagem. Discursos dessa natureza podem ser descritos como multimodais, ou sincréticos, e têm por característica fundamental a utilização de mais de um sistema semiótico para sua composição.

Gunther Kress (2009), pesquisador pioneiro, considerado o fundador da disciplina que, nos dias atuais, é definida como “estudos multimodais”, advoga que o conceito de multimodalidade se volta para os diversos *modos*⁴ de comunicação utilizados pelas pessoas. A postulação desse conceito forneceu aporte teórico para que pudéssemos compreender que não apenas a linguagem verbal é dotada de significado, mas os diferentes *modos* de comunicação são igualmente capazes de estruturar uma mensagem portadora de sentido.

Nessa mesma esteira teórica, Carmelino e Ramos (2018, p. 206) declaram que:

[...] o conceito de multimodalidade foi popularizado pelos trabalhos de Kress e Van Leeuwen (2008, 2010). Os dois autores procuraram sistematizar processos de composição e de leitura de textos verbo-visuais produzidos em diferentes gêneros, dentro de uma perspectiva Sistêmico-Funcional, de modo a construir o que convencionaram chamar de Gramática do Design Visual.

Além disso, Carmelino e Ramos (2018, p. 206) apresentam uma tradução do termo “multimodalidade” tal como definido por Kress e Van Leeuwen (2010, p. 20): “o uso de vários

⁴ Modo pode ser definido, de acordo com Kress (2009), como um ‘canal’ de comunicação que é culturalmente reconhecido pelos sujeitos daquele grupo. Alguns exemplos são: a escrita, a gesticulação, o uso das cores, imagens e vídeos, bem como a interação simultânea desses modos em um mesmo discurso.

modos semióticos na elaboração de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses modos são combinados”.

Com base nessa perspectiva teórica, o texto multimodal selecionado para análise no presente artigo é o vídeo de comemoração natalina da empresa Edeka (rede de supermercados na Alemanha e nos EUA), que conta a história de um robô que parte em busca de sua desejada comemoração do Natal. Composta pelas linguagens verbal e imagética, nossa análise lançará mão dos campos da retórica e do design para propor uma análise retórico-multimodal da narrativa sincrética que o vídeo apresenta. Como objetivo, nossa reflexão fita discutir sobre a necessidade de um olhar interdisciplinar na lide analítica de atos retóricos/discursivos multimodais, uma vez que as diversas linguagens que constroem tais textos compõem camadas significativas muito importantes para uma interpretação coesa do todo discursivo que integram.

Antes de adentrarmos as particularidades do objeto de estudo, é válido apresentar brevemente as seções deste artigo. Primeiramente, faremos a descrição do objeto de estudo, quando o ato retórico analisado será devidamente introduzido. Em segundo lugar, traremos a seção central desta reflexão: a análise. Por último, nas considerações, serão avaliados e ponderados os alcances teóricos de nossa proposição.

Descrição do objeto de pesquisa

O objeto sobre o qual nos debruçaremos para analisar é um vídeo publicitário da empresa Edeka, um grupo alemão de supermercados, com sede também nos EUA. O vídeo, com 3 minutos e 53 segundos de duração, tem por título *Weihnachten 2117* (Natal 2117). A produção foi divulgada em 28 de novembro de 2017 no perfil do Youtube da empresa e possui quase 5 milhões de visualizações, 20 mil curtidas e quase 2 mil comentários. A película publicitária se mostra profícua como material de análise, uma vez que possui expressivo engajamento, o que demonstra a quantidade de espectadores que se sentiram tocados e identificados com a mensagem que o vídeo transmite.

Dessa maneira, uma vez que o vídeo compreende um conteúdo que angariou a atenção e a mobilização de inúmeras pessoas em função de sua mensagem, é altamente proveitoso selecionar tal material como objeto de estudo a fim de discutir a forma com que a composição visual, dentro do campo do Design, aliada a conceitos do campo retórico, pode auxiliar no processo de persuasão, por meio da construção de uma imagem que encaminhe a processos identitários na esfera do auditório. Sugere-se ao leitor que assista ao vídeo antes de proceder à

seção de análise deste artigo para que esteja devidamente familiarizado com a temática e a narrativa do objeto de estudo⁵.

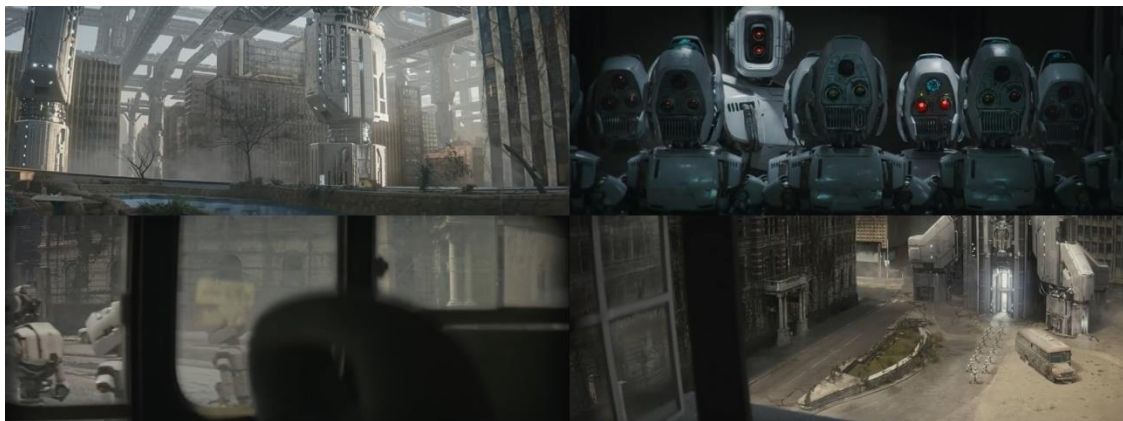
Resumidamente, o vídeo narra as aventuras de um robô que se distingue de seus demais por ter o desejo de comemorar o Natal. Em função de tal desejo, a personagem mencionada parte em direção da realização de sua confraternização natalina, em busca dos humanos que estão longe do centro urbano dominado por máquinas. Vejamos como tal narrativa constrói-se como ato retórico, mediante o campo do design, que auxilia nas modulações persuasivas.

Análise

Nos primeiros quadros do vídeo, temos contato com o estado da cidade, que agora é dominada por máquinas. A composição visual exalta uma paleta de cores frias, com predominância de azul e cinza (Fig. 1). A respeito dessas cores, propomos caracterizações de tais nuances com base em Matsushita (2011) e Farina (2006). Vejamos:

- Cinza: caracteriza-se como uma cor neutra obtida pela mistura do branco com o preto que caracteriza *resignação*, neutralidade, maturidade, *tédio*, *tristeza*, *decadência*, velhice, *desânimo*, *passado*, aborrecimento e carência.
- Azul: trata-se de uma cor profunda, de temperatura fria, relacionada à meditação, tranquilidade, infinito, fidelidade, amizade, precaução, sentido, afeto, intelectualidade, transformação, transcendência e inconsciente; produz sensações de redução da tensão, do ritmo respiratório; *seu uso em excesso facilita a fadiga e a depressão*.

Figura 1 – Paleta de cores inicial



Fonte: Vídeo do comercial *Weihnachten 2117* (2018).

A composição das cenas, então, aplica fortemente o uso das cores mencionadas e reforça as características grifadas, desvelando um mundo triste, monótono e sem a presença de vida, remetendo à decadência. Dessa forma, começamos a compreender a força da composição

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aknucxb0xSo&t=4s>. Acesso em: 10 jun. 2019.

visual, em particular, no que diz respeito à escolha da paleta de cores que é usada para reforçar uma atmosfera, um sentimento. Além disso, a composição visual nos mostra uma ambientação com cores de pouca saturação, predominância de névoa, cinza, linhas simétricas que aparentam uma dureza e revelam um ambiente futurista, porém, como mencionado, inóspito.

Figura 2 – Robôs no elevador

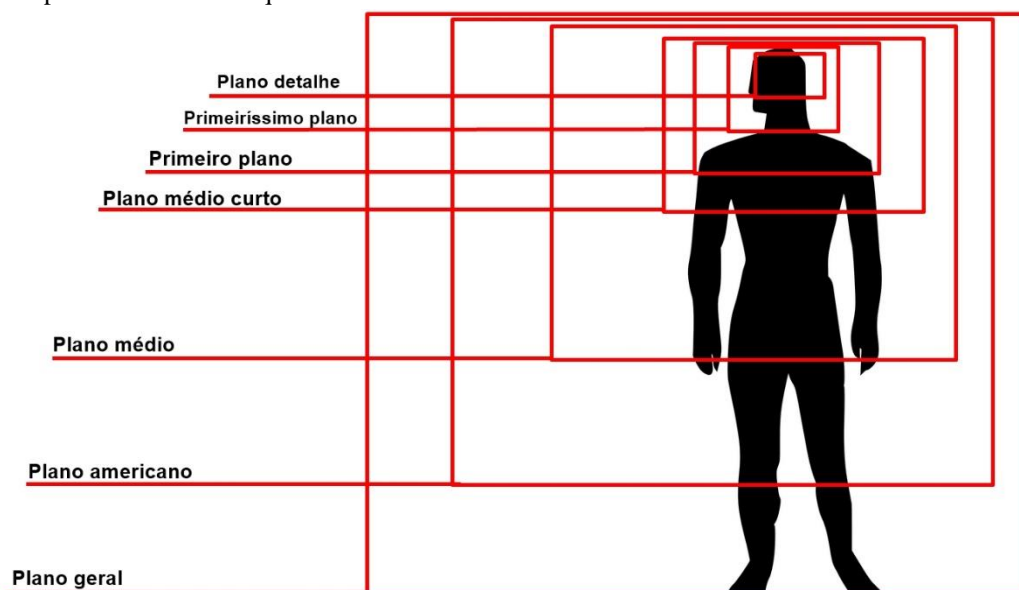


Fonte: Vídeo do comercial *Weihnachten 2117* (2018).

Seguindo a narrativa, um enquadramento de plano médio curto é utilizado (Fig. 2). Personagens são apresentadas no quadro, que dá destaque para duas figuras localizadas em dois pontos de atenção da regra dos terços, revelando dois robôs diferentes dos outros (um deles, com olhos vermelhos bem vivos, é o protagonista do curta). A respeito dos dois conceitos mencionados (plano médio curto e pontos de atenção na regra dos terços), elencaremos, a seguir, breves definições e considerações que serão profícuas para a análise.

No que concerne ao plano médio, este introduz um ângulo de corte na altura da cintura. Enquanto o cenário diminui um pouco, aumenta a importância do rosto bem como sua expressividade. Visando dar maior ênfase na expressão, o plano médio admite uma variação chamada de plano médio curto – que consiste num enquadramento caracterizado pelo corte na altura do peito. Tal variação ressalta uma expressão de forma mais intensa (CÂMARA, 2005). Vejamos alguns exemplos de planos visuais na figura a seguir:

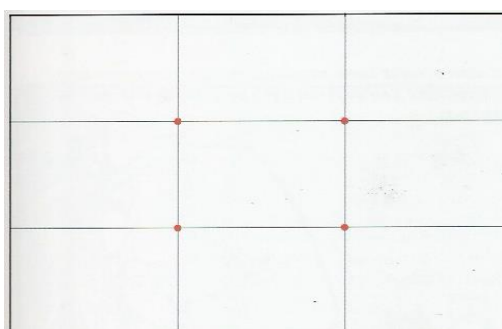
Figura 3 – Tipos de Planos de Enquadramento



Fonte: Elaborado pelos autores com base na bibliografia de Aumont (1995) e Câmara (2005).

No que tange à regra dos terços, Câmara (2005, p. 33) afirma que “é altamente recomendável ter em conta a composição por terços, já que com esta se conseguem efeitos psicológicos que convém à natureza do plano”. Tal conceito trata-se de um simples aspecto, porém, de suma importância na captação de imagens e vídeos; ou seja, consiste na utilização de pontos que atraem a atenção do espectador por meio da subdivisão da imagem em duas colunas e duas linhas, em que o encontro dessas linhas forma quatro pontos de intersecção, chamados pontos de atenção. Embora sua utilização aluda a um quadro estático, a regra dos terços pode ser utilizada numa cena em movimento. Vejamos um exemplo que destaca a localização da divisão dos terços e dos pontos de atenção em um quadro:

Figura 4 – Regra dos terços



Fonte: Câmara (2005, p. 33).

Dessa forma, os dois recursos utilizados para compor a cena, a regra dos terços e o plano médio curto, dão enfoque ao robô protagonista da narrativa e ao robô do qual ele se esconde posteriormente na trama (de olhos vermelhos mais apagados). A centralização do protagonista em um dos pontos de atenção do quadro, em junção com o enquadramento do plano médio

curto, dá destaque para a diferenciação do robô em comparação com os demais que habitam o mesmo plano. Além disso, enquanto os outros, seus semelhantes, estão cobertos por uma sombra, o robô que é o centro da narrativa está posicionado embaixo de um feixe de luz, seus olhos estão brilhando com mais intensidade do que os dos demais. Tais recursos, em conjunto, ajudam o auditório a focar a atenção na figura destacada, o que preconiza a centralidade da narrativa em torno da personagem selecionada. Continuemos com a análise.

Figura 5 – O robô vê algo que chama sua atenção



Fonte: Vídeo do comercial *Weihnachten 2117* (2018).

Dando continuidade à narrativa, os robôs, de cabeça baixa, respeitam uma simetria, padrão que reforça a igualdade entre eles e a falta de identidade. Ademais, contrastam com o protagonista que, com uma expressão diferente, olha para algo que chama sua atenção. A partir desse ponto da narrativa, a personagem começa a ganhar personalidade, distinguindo-se das demais e ganhando espaço para criar a identificação com o auditório.

A legenda ancorada no letreiro “*Wunderbare Weihnachten*”, traduzida para o português, significa “Natal Maravilhoso” e chama a atenção do robô. Logo após, o robô foca sua atenção em um cartaz, que propõe uma ilustração com um estilo *vintage*⁶, composto por cores não tão esmaecidas quanto a da atmosfera diegética, dessa maneira, a paleta de cores da narrativa começa a mudar, assim como o seu curso e o da personagem.

O robô é tomado pela curiosidade, um traço normalmente humano, e adentra o cinema abandonado (Fig. 6):

⁶ Temos, no conceito de *vintage*, uma referência a tempos passados, que nos remete ao período da década de 20 a 60.

Figura 6 – No cinema



Fonte: Vídeo do comercial *Weihnachten 2117* (2018).

Tal traço, que não é comum às máquinas, mas sim aos humanos, pode ser descrito como a figura retórica da prosopopeia. Detalharemos essa figura no decorrer do texto, porém, cabe uma breve explicação acerca de sua definição e função. A prosopopeia pode ser definida como uma figura em que um objeto, ser inanimado, recebe características de um ser humano, ser animado.

A função de tal figura, nesse contexto, é criar um laço de identificação entre o ser que recebe a qualidade humana e o auditório, ou seja, objetiva criar a proximidade do auditório com objeto em que a prosopopeia é aplicada, ou seja, o orador (idealizador do vídeo e responsável por sua divulgação, a empresa Edeka) faz uso de tal figura para criar um laço de identificação com o auditório, em relação à personagem, e garantir com mais precisão que a tese apresentada pelo vídeo seja aceita por aqueles que compõem os espectadores da produção multimodal analisada por nós. A constituição dessa identificação, como veremos, se dará por meio da construção do *ethos*⁷ da personagem (que será discutido com mais propriedade adiante).

Ao adentrar o cinema, o auditório é apresentado a um novo cenário, a uma nova paleta de cores e a enquadramentos muito mais próximos, que evidenciam a atmosfera em que a narrativa é ambientada nesse momento: um local fechado, menor que o anterior. As penumbras e sombras conotam o mistério que permeia a decisão tomada pelo robô. A ausência de iluminação reforça o aspecto hostil, embora a paleta de cores azulada proponha a sensação de certa paz e sobriedade.

⁷ *Ethos* é um dos três vértices que sustentam o sistema retórico. Aristóteles (2012) descreve tal elemento como a imagem que o orador constrói de si com seu discurso. Nesse processo, o auditório também atua de forma ativa, ao receber tal imagem e aderir a ela, ou não. Apesar de ser um conceito correspondente àquele que enuncia um ato retórico, com a evolução das estruturas discursivas, tal conceito passou a ser aplicável, ou seja, expansível, por exemplo, às personas e às personagens de uma narrativa.

O robô explora esse novo mundo até se deparar com um objeto conhecido, a árvore de Natal (vista no cartaz). Dessa forma, há a primeira identificação com o almejado naquele pôster, e a estrela no topo da árvore lhe chama a atenção. Utilizar padrões reconhecíveis é uma das atividades cognitivas que, ao visar criar associações, favorecem a adesão ou manifestação de uma emoção, segundo Damásio (2000).

O robô encontra algo no chão. Trata-se de um jornal com a seguinte legenda “*Menschen fliehen vor künstlicher intelligenz*”, traduzida como “pessoas fogem da inteligência artificial”, das máquinas, completamos.

Seguindo a análise, o robô, agora favorecido pela oportunidade de conhecimento obtida pelo projetor, assiste ao filme divulgado pelo cartaz, experimentando assim o produto de sua curiosidade, que culminará no desejo de uma relação como a vista na película.

Em última análise da parte mencionada anteriormente, a figura da cidade inabitada pela vida humana traz a sensação de vazio, reforçada pela paleta de nuances cinza e esmaecida. A apresentação dos robôs, o padrão obedecido por eles e a automatização que eles representam reforçam ainda mais a frieza da atmosfera em que a narrativa se desenrola. No entanto, ao introduzir um robô, destacando-o visualmente dos demais (por meio de elementos da composição visual e da postura da personagem) o vídeo começa a construir as bases para a identificação com o auditório. Por meio da representação da curiosidade que a personagem demonstra pelo cinema e pelas figuras natalinas, a produção cinematográfica sinaliza que o protagonista foge do padrão estabelecido pelas máquinas e pela atmosfera consequentemente criada por elas, ou seja, esse robô não é como os outros, desprovido de sentimento.

Figura 7 – Filme e reações



Fonte: Vídeo do comercial *Weihnachten 2117* (2018).

Na cena (Fig. 7), é exibido o trecho de um filme em que uma família, sentada à mesa, confraterniza, nota-se também a presença da árvore de Natal ao fundo. Apresentado pelo plano médio, o vídeo ressalta uma paleta com cores quentes, composta por amarelo e vermelho que

contrastam com azul. Na cena, podemos observar uma menina com o pai, ou seja, uma clara representação de amor e carinho. O robô então evidencia a manifestação de uma emoção, por meio de sua movimentação, fixação de olhar e aparente apreensão.

Outro traço humano é passível de ser identificado na personagem humanoide, o desejo. Ao ter contato com algo que almeja – uma situação de confraternização –, o robô parte em busca de seu desejo.

Figura 8 – Mesa pronta



Fonte: Vídeo do comercial *Weihnachten 2117* (2018).

Após o fim do filme e a saída do cinema, o robô adentra um shopping abandonado e prepara para si uma mesa de Natal (Fig. 8). O plano detalhe apresenta uma paleta de cores mais saturadas, que remetem a um ambiente aconchegante, feliz. O detalhe do presente ao centro produz o sentido claro da festividade do Natal, fato descoberto pelo robô ao assistir à cena em que o pai presenteia a filha.

Os manequins estáticos não transmitem a alegria e a vivacidade parecidas com seus “equivalentes humanos” vistos no filme. Assim, é clara a expressão de decepção do robô que se dá pela confraternização malsucedida.

Embora a cena composta pelo robô e manequim num plano *close* configure esses elementos em dois pontos de atenção da regra dos terços, indicando dois protagonistas, a narrativa propõe ao espectador que a atenção seja voltada para o manequim. Esse fato é fundamentado devido à profundidade de campo utilizada para focar o manequim enquanto provê o desfoque no robô que está de costas. Dessa maneira, com o desfoque do robô, em primeiro plano e de costas, a atenção do auditório recai sobre o manequim, em segundo plano na composição visual.

O espectador é confrontado com a inatividade e a frieza do manequim em cena, reforçando a decepção do robô frente à “indelicadeza” provinda do manequim. Outra emoção

humana é dada à personagem: decepção. O auditório, que é cúmplice da aventura do robô pode começar a sentir compaixão pela personagem, uma vez que testemunha a sua empreitada rumo à materialização de seu desejo.

O despertar das emoções, ou paixões em termos retóricos, é uma estratégia muito profícua no âmbito discursivo. O orador que lança mão dessa estratégia adentra a seara do *pathos*, que corresponde ao trabalho com as emoções com vistas à persuasão. Aristóteles, em sua *Retórica* (2012), relaciona a instância do *pathos* ao auditório, uma vez que é, no auditório, que as paixões serão instigadas. Acredita-se, pois, que ao evocar determinada paixão, os ânimos em relação a uma determinada questão poderão se tornar favoráveis à tese apresentada pelo orador.

Dessa forma, o filósofo grego nos apresenta uma breve definição das emoções: “As paixões são todos aqueles sentimentos que, causando mudanças nas pessoas, fazem diferir seus julgamentos” (ARISTÓTELES, 2000, p. 5). Assim, é possível compreender que as emoções auxiliam no processo argumentativo, uma vez que colocam o auditório em tal estado que tornará possível a adesão à argumentação do orador.

A paixão em questão, nesta análise, é a compaixão (misericórdia/piedade). Esses três vocábulos (compaixão, misericórdia e piedade) são interpretados como sinônimos em português, porém, na obra em grego, o filósofo adota uma palavra que se aproxima de misericórdia em português, como Souza e Figueiredo (2010, p. 145) apontam em artigo intitulado *Compaixão-misericórdia: uma paixão aristotélica*. Os autores assim se expressam: “Originalmente, Aristóteles usou, no texto grego, o termo *έλεος* (*éleos*), cuja tradução mais próxima, em português, seria o vocábulo misericórdia” (SOUZA; FIGUEIREDO, 2010, p. 145).

No artigo mencionado, os autores trazem uma definição etimológica de misericórdia que complementa com profundidade a compreensão da paixão aristotélica da compaixão, observemos:

Analisando a palavra etimologicamente, vê-se que se trata de um vocábulo formado pela composição de duas bases latinas: *miséri* e *cor*. *Miséri* (miserável) - *córdia* ou *cárdia* (coração). *Miséri* deriva de *míser* (míser, mísera, míserum), adjetivo para o qual o Dicionário Latim-Português/Português-Latim, da Porto Editora (2005, p. 300), traz para o português as palavras *miserável*, *infeliz*, *pobre*. Para o substantivo *cor* (*cor*, *cordis*), o mesmo dicionário traz *coração*; *alma*; *inteligência*; *sentimento*; *pessoa*; *estômago* (p. 115) (SOUZA; FIGUEIREDO, 2010, p. 145, grifos dos autores).

Por meio da definição etimológica apresentada, é possível sintetizar a compaixão como uma dor sentimental (advinda da partícula *cor* que remete a coração, logo, sinonimicamente, dor do coração [sentimental]) em razão da miséria alheia (concepção advinda do morfema *míser*).

Na esteira de Aristóteles, Souza e Figueiredo (2010, p. 153) explicam que sentem compaixão as pessoas que “se encontram em determinada circunstância, na qual acreditam que elas próprias ou seus familiares também possam sofrer algum mal”. Dessa maneira, os autores apresentam a ideia aristotélica de que sentimos compaixão quando tememos que algum mal recaia sobre as vidas daqueles que são próximos a nós (no texto eles mencionam o laço sanguíneo como proximidade, mas é aceitável compreendermos que outros laços, como amizade ou cumplicidade, também possam ser canalizadores de tal paixão). Os autores esclarecem ainda que a sensação de que “o que aconteceu com o outro pode também ocorrer a mim ou a alguém meu, dado ao fato de que nem o outro nem eu merecemos sofrer tal penúria” (SOUZA; FIGUEIREDO, 2010, p. 153) pode suscitar a compaixão.

Meyer (2000, p. XLVI), em prefácio da obra *Retórica das paixões*, define a piedade como uma paixão que se volta:

[...] para aqueles que estão relativamente próximos, mas não em demasia, sendo de temer que sua sorte negativa nos atinja. Entretanto, a piedade concerne antes de tudo aqueles que se julgam de tal maneira acima dos outros que se mostram inconscientes das desventuras, das reviravoltas, em suma, das paixões que podem sobrevir. Tudo o que diz respeito a desventura dos homens, forçosamente não-voluntário, excita a piedade. A piedade reflete também certa distância, embora se suponha uma participação, uma identificação.

Por meio dessa definição, pode-se compreender que a compaixão acomete aqueles que estão em posição superior em relação àqueles que sofrem algum mal, ou seja, sente compaixão aquele que está próximo o suficiente para ver o sofrimento do outro, mas não tão próximo a ponto de poder sentir na pele tal sofrimento, justamente por sua posição de superioridade.

Por meio das características descritas pelos autores, é razoável ponderar a respeito das circunstâncias em que o auditório poderia sentir compaixão pelo robô, bem como a respeito das implicações que o despertar de tal paixão tem para a análise aqui realizada.

Uma vez que o auditório se torna testemunha das aventuras do robô (a personagem principal da narrativa), pode ser criada uma sensação de proximidade entre o auditório e a personagem. Dessa maneira, o auditório se torna próximo à personagem, o que possibilita que a compaixão o acometa, uma vez que, como vimos, sente-se piedade por aquele que somos

próximos. Além disso, a piedade também pode ser suscitada uma vez que o auditório pode julgar a solidão do robô, o mal que pode despertar a paixão mencionada, como imerecida. Por fim, o auditório pode encontrar-se piedoso em relação ao robô por temer que tal circunstância instaure-se em sua vida, o que auxilia no despertar dessa emoção.

Uma reflexão aristotélica muito profícua para nossa análise é a intensificação de tal paixão pelo auxílio de semioses imagéticas e também prosódicas, vejamos:

[...] aqueles que intensificam o efeito de suas palavras por meio de gestos adequados, entonações, aparência e ações dramáticas em geral, são bem-sucedidos no estímulo da compaixão. Dessa maneira, eles colocam os desastres diante dos nossos olhos e fá-los parecer próximos a nós, tanto no passado quanto no futuro (ARISTÓTELES, 2007, p. 103).

Dessa forma, com a representação visual dramática do robô solitário em uma mesa rodeada por seres inanimados, incapazes de lhe oferecerem o momento de confraternização almejado, o auditório, cúmplice das desventuras da máquina que deseja celebrar o Natal, pode sentir compaixão (misericórdia/piedade) em função da situação infeliz sofrida pela personagem da trama.

Uma vez que refletimos acerca das circunstâncias em que o auditório pode sentir piedade pela personagem, reflitamos agora a respeito das implicações do despertar de tal paixão para a análise em questão. Por meio do despertar da compaixão, o auditório pode se sentir ainda mais próximo do robô, justamente pelo fato de o seu sofrimento se tratar de um mal imerecido, ou seja, o laço de cumplicidade que a narrativa tece entre o auditório e o robô pode tornar-se ainda mais estreito com a evocação da compaixão.

Em razão disso, o despertar da emoção mencionada pode auxiliar na leitura da imagem que a figura do robô passa ao auditório com a história, o que, por sua vez, daria vazão para interpretar a persona do robô como uma criatura que busca a confraternização, a aceitação e, por consequência, alguém que não busca a exílio, o mal, dos humanos.

Portanto, a imagem do robô (criada pelos idealizadores do vídeo, o orador) como uma criatura passível de sentir vontade de estar à presença de outrem, em um momento de confraternização, em junção com o possível despertar da paixão aristotélica da compaixão pode fazer com que o auditório opte por aderir ao discurso apresentado pela Edeka, por meio da construção do *ethos* da personagem da narrativa. É o que veremos a seguir.

Após a decepção, o robô abandona sua mesa e deixa para trás todos seus convidados inanimados. Decepcionada, a personagem recorda da manchete do jornal e decide partir em

busca dos verdadeiros humanos que, pelo que tudo indica, partiram para as montanhas sinalizadas na fotografia que a notícia traz.

Ao passar por um longo caminho, a personagem encontra uma cabana e sobe sua varanda e bate à porta. A paleta de cores torna-se mais viva, o tom de marrom e a luz amarelada esquentam a narrativa, indicando que algo está para acontecer.

Figura 9 – A porta se abre



Fonte: Vídeo do comercial *Weihnachten 2117* (2018).

O robô aguarda o desenrolar da narrativa, e o seu ponto de vista (que é de pequena estatura) se revela utilizando-se do *contraplongée*, que alude em seu uso à superioridade de outros elementos. Esse plano é utilizado ao focar o detalhe natalino à porta, bem como na revelação de um homem, que, ao abrir a porta, recebe-o. Esse novo personagem pode intimidar, e essa é a função do *contraplongée*. Na sequência, vemos o robô no plano *plongée*, diminuído perante esse novo personagem.

Vejamos uma breve caracterização desses pontos de vista. O nome de tal conceito significa “mergulho” em francês, caracteriza que a vista desse enquadramento se dá quando a câmera é colocada acima da linha do horizonte com a objetiva e inclinada para baixo. Sobre esse recurso, Câmara (2005) nos diz que, se filmado mais próximo, cria a sensação de inferioridade no personagem. Já *Contraplongée*, também conhecido como contra-mergulho, trata-se do inverso do *plongée*, sendo utilizado para realçar a superioridade ou grandeza de um personagem ou elemento.

Figura 10 – Vista de *plongée* e *contraplongée* respectivamente



Fonte: Site Primeirofilme.com.br.

Então, tais ângulos podem auxiliar na construção do *ethos* da personagem, uma vez que as máquinas, de forma geral na narrativa, como evidenciado pela manchete do jornal e pelo exílio dos moradores da cabana, são consideradas ameaças para os humanos. Aqui, o protagonista não oferece nenhum risco ao homem que abre a porta, por isso, a sua caracterização imagética se beneficia de um ponto de vista que possa diminuí-la, já que com isso será reforçada a intensão da personagem de querer uma confraternização, querer a paz. Enquanto isso, o ponto de vista contrário, que focaliza a outra personagem, o humano, dá a caracterização de que a personagem se encontra em uma posição superior, que não sofre risco com a presença da máquina a sua porta. Essas estratégias, como mencionado, auxiliam na construção imagética do robô, desconstruindo a frieza apresentada pela atmosfera inicial e trazendo características humanas ao protagonista.

Logo após, a narrativa apresenta uma nova personagem que, por conta de sua curiosidade frente ao desconhecido, sente-se atraída pela figura de um robô a sua porta. A garota, então, age meio que impulsivamente para recebê-lo.

Na cena em questão, o robô, que não é apresentado como uma ameaça da qual os humanos fugiram anteriormente, oferece a estrela natalina, da árvore do cinema, à garota. Com isso, é possível observar o sentimentalismo do qual a máquina é capaz de demonstrar podendo, assim, fazer com que o auditório seja tocado pela atmosfera natalina e pelas atitudes e emoções do robô, propiciando a identificação com a personagem e, por consequência, com o vídeo.

Com a oferta de paz, o robô alcança o seu objetivo. Ao entrar na cabana, a personagem, agora à mesa em um momento de confraternização cheio de afetividade, tem o que desejou desde o primeiro momento em que se distanciou de seus iguais: o calor humano e expressões emotivas.

Na última cena (Fig. 11), antes do encerramento, a garota concede ao robô o símbolo de sua expressão afetiva: um coração. A cena faz referência ao clássico filme de 1939 *O Mágico*

de Oz, em que a personagem do homem de lata se junta com a personagem principal em busca de um coração (de uma forma de sentir em um sentido emocional).

Figura 11 – Tin man



Fonte: Vídeo do comercial *Weihnachten 2117* (2018); *O Mágico de Oz* (1939).

Dessa forma, assim como o *Tin man* da terra de Oz, o robô é apresentado com o símbolo que afirma a sua afetividade, a sua capacidade de demonstrar e interpretar sentimentos. Com a jornada do robô até a casa dos humanos, percebemos que a personagem se distancia da frieza e falta de identidade de seus, até então, iguais, e se aproxima, gradualmente, à afetividade e à identidade humana. Com essa tangente que vai da incapacidade de se emocionar, passa pelo desejo de sentir e chega ao ápice do processo afetivo, à corporificação e materialização da emoção, o *ethos* da personagem se apresenta e é transformado diante dos olhos dos espectadores do vídeo da Edeka, fazendo com que aqueles que o assistam tornem-se cúmplices de sua narrativa o que pode gerar, por consequência, a identificação do auditório em relação à personagem e, logo, ao vídeo.

Além disso, outro conceito retórico está intrinsecamente relacionado à construção da figura do robô, fazendo com que as significações contidas na diegese tornem-se muito mais fortes para o todo discursivo do objeto de estudo: a figura da personificação ou prosopopeia.

Antes de discorrermos sobre sua implicação no vídeo analisado, vejamos a definição dessa figura por Fiorin (2014, p. 51, grifos do autor):

Trata-se de uma *personificação* ou *prosopopeia* (do grego *prosopopoiía*, que quer dizer exatamente “personificação”). Nesse tropo há, para lhes intensificar o sentido, um alargamento do alcance semântico de termos designativo de entes abstratos ou concretos não humanos pela atribuição a eles de traços próprio do ser humano. Com efeito, é mais forte dizer que a virtude é preguiçosa e avara do que afirmar que uma pessoa virtuosa é preguiçosa e avara. Há, naquela construção, uma generalização impactante que não se consegue nesta. Um traço semântico é selecionado e o sentido de todos os termos concentra-se em torno dele: por exemplo, a humanização de seres não humanos. Nesse tropo, há uma concentração semântica.

Então, para intensificar o valor emocional que a personagem protagonista passa na narrativa, os idealizadores introduziram-na como uma figura não humana e, a partir disso, conferiram-na traços humanos, como a curiosidade, o desejo e a afetividade. Seguindo a linha de raciocínio de Fiorin (2014), é muito mais profícuo representar a habilidade de amar e sentir vindo de uma máquina do que representar o mesmo vindo de um humano, uma vez que, no mundo natural, um robô não é capaz de expressar genuinamente sentimentos. Desta feita, ao lançar mão da figura da prosopopeia, os idealizadores do vídeo criam uma intensidade semântica na figura do robô, o que faz com que uma curiosidade comum a qualquer humano seja vista como um fenômeno digno de admiração, quando vindo de um robô.

Concluindo a nossa análise, o vídeo segue, e o quadro final é apresentado com a seguinte mensagem: “*Ohne Liebe ist es nur ein Fest*” (Sem amor, é apenas uma festa), dando ênfase à temática da afetividade relacionada à época natalina. Por fim, o logo da Edeka é inserido, no último quadro, completando o efeito *fade-out*⁸. Dessa maneira, a marca se faz presente no vídeo, assinando a produção e tornando-se reprodutora daquele discurso, por conseguinte, responsável pela mensagem por ele disseminada, o que pode, eventualmente, projetar a identificação que o auditório cria com o *ethos* do robô no *ethos* da marca.

Considerações finais

Por meio da análise empreendida, idealizamos discorrer sobre a forma com que a construção de determinado *ethos*, por meio de recursos multimodais, pode interferir no processo persuasivo, em específico no processo de identificação de um auditório em relação a um discurso. Para tal, lançamos mão de conceitos provenientes de dois campos do saber, uma vez que a nossa pesquisa lida com um objeto de estudo de caráter sincrético, demandando uma abordagem interdisciplinar. Mobilizamos conceitos da Retórica, bem como do Design, para fundamentar a nossa proposição de que a composição visual e a significação argumentativa imbricam-se em função do discurso veiculado no vídeo publicitário.

Por meio dessa empreitada investigativa, pudemos verificar que os elementos da composição visual funcionam como um plano semântico dentro de uma diegese multimodal, adicionando e intensificando significados ao texto como um todo, ou seja, a escolha de determinada paleta de cores na composição de um plano, de determinado ângulo na captura de uma cena e de enquadramentos específicos na construção cenográfica veiculam sentidos que

⁸ O efeito *fade-out*, em vídeos, apresenta-se quando a imagem é esmaecida. Tal efeito pode ser aplicado com um *blur* (borrão), em que a imagem é desfocada até que não se possa enxergar o que é apresentado, ou com o escurecimento gradual da cena, que passa gradativamente para uma tela preta.

extrapolam a simples estruturação imagética. Assim, tais elementos constroem significados em sua conjunção no plano vídeo-imagético.

Com essas proposições, nosso objetivo foi mostrar como, por exemplo: o uso exacerbado de cinza, em um plano visual, nesse caso aplicado a um vídeo, pode criar um significado, uma leitura, de que aquela composição cenográfica cria uma atmosfera apática, sem vida, mecânica; um enquadramento de mergulho pode conferir significados a uma figura (a uma personagem), influenciando na maneira com que o espectador de um vídeo, ou de um discurso qualquer, recebe e interpreta a imagem (*ethos*) que é construída dessa personagem; o uso de um enquadramento específico pode destacar uma personagem das outras, ou uma figura dentre inúmeras, como pudemos ver com a aplicação da regra dos terços, em que a centralização de uma personagem sob um ponto de atenção pode preconizar o foco que tal personagem desempenhará dentro da diegese apresentada.

Ao adentrar as particularidades e resultados de nossa análise, foi possível qualificar a forma com que o uso dos recursos mencionados anteriormente pode auxiliar na construção do *ethos* de uma personagem o que, por consequência, influencia no processo de identificação do auditório com o discurso apresentado. O uso da paleta de cores esmaecida, por exemplo, auxiliou na construção da ideia de que a cidade que ambienta o vídeo era desprovida de vitalidade e infestada pela automatização, criando uma relação oposta entre o natural e o mecânico, entre o humano e o tecnológico. A aplicação dessa paleta auxiliou na atmosfera que foi criada pelos robôs ao dominarem a cidade, expulsando a vida humana, dessa maneira, a relação das nuances esmaecidas, além da predominância de cinza e azul (assim como os significados de seus usos elencados na análise) relacionam-se diretamente com as figuras dos robôs na narrativa, e podem fazer com que o auditório conecte a interpretação trazida pela atmosfera com a recepção do caráter (do *ethos*) da classe dos robôs. Por meio dessa estratégia, o significado de A (atmosfera apática da cidade, trazida pelos robôs) é projetado em B (imagem construída pelo auditório dos robôs, como contrários à vida humana, rígidos e inflexíveis a ponto de não possuírem sensibilidade emotiva).

Assim, o *ethos* da classe dos robôs é inicialmente construído e, em um ponto específico (na apresentação da personagem protagonista do vídeo), no decorrer da narrativa, outro *ethos* é apresentado, um *ethos* particularizado, não mais de uma classe de robôs, mas sim de um robô transgressor, distinto de seus iguais, capaz de sentir curiosidade, emulação, desejo e amor. Dessa forma, o seu *ethos*, enquanto parte da classe, é transformado e recortado da primeira construção. Logo, recursos da ordem da síntese visual, dentro do Design, como enquadramentos específicos, trazem diversas significações ao *ethos* do robô. O emprego do ângulo mergulho,

por exemplo, atenua o suposto perigo que a personagem, componente da classe de robôs, poderia oferecer aos humanos que encontra na cabana. A utilização do contra-mergulho, dessa vez relacionada à figura do homem, acentua ainda mais o sentido de que o robô não apresenta risco à sua vida. Desta feita, tais recursos apagam as características do *ethos* da classe, construído anteriormente, e oferecem ao auditório uma nova caracterização da personagem, agora como uma criatura capaz de sentir, detentora de um coração.

Ao longo da narrativa, vemos uma figura não humana que ganha características humanas, ou seja, o robô é tomado pela curiosidade, pelo amor, pela ânsia de poder confraternizar e possuir entes queridos para tal. A cada ato, no desenrolar de sua história, o robô mostra uma nova nuance de sua personalidade, de seu caráter, ou seja, de seu *ethos* ao auditório. Um *ethos* que tem como características a sensibilidade, a capacidade de demonstrar afeto e de interpretar emoções humanas. Dessa maneira, as manifestações dessas características, de forma progressiva, ajudam a criar a figura da prosopopeia em relação à personagem central da trama. A cena final, em que a menina fixa o coração amarelo no peito do robô, funciona, então, como uma coroação para o ciclo de acontecimentos que constroem a figura retórica mencionada.

Por meio de uma explícita referência ao filme *O mágico de Oz*, a cena mencionada, além de frisar o uso da figura retórica da prosopopeia, pode impactar na maneira com que o auditório adere à personagem do robô e, por consequência, ao vídeo. Uma vez que esteja sensibilizado com o caráter da personagem, o auditório pode sentir-se propenso a interpretar o robô como uma figura digna de amor, de compaixão, em última análise, de aceitação. Por configurar o foco central do vídeo, tal aceitação pode estender-se ao discurso publicitário apresentado pela Edeka. Se isso ocorrer, o engajamento que vimos anteriormente, relacionado à produção, garantirá o sucesso do processo persuasivo instaurado pelo vídeo no auditório.

Para encerrar, gostaríamos de destacar que o campo do Design, quando analisado sob a ótica retórica, em sua manifestação em um vídeo publicitário, pode criar um campo semântico capaz de tecer significações na trama narrativa e auxiliar na construção de inúmeros efeitos de sentido, dentre eles (em particular) a esquematização da figura da prosopopeia (personificação), o que pode ter impacto direto na instância do auditório e configurar o sucesso retórico do discurso analisado. Vale lembrar que tal discurso foi construído com a intenção de criar adesão à empresa por meio da tese representada pela história do robô e de seu slogan “sem amor, é apenas uma festa”.

A análise aqui empreendida nos permite concluir que a interdisciplinaridade tem um lugar primordial na reflexão acerca dos discursos multimodais da atualidade. Apenas por meio da relação estabelecida, neste artigo, entre Design e Retórica, é que fomos capazes de

empreender tal investigação. Acreditamos, portanto, que tal estudo seja útil aos pesquisadores e cientistas da Linguística e do Design que procurem inspiração para desbravar o contemporâneo e indomável campo do sincretismo a que pertencem a grande maioria dos textos veiculados na atualidade.

Referências

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AUMONT, J. *et al.* **A estética do filme**. Campinas: Papirus, 1995.

CARMELINO, A. C.; RAMOS, P. Múltiplas facetas d'o amigo da onça: relevância da multimodalidade na construção do *ethos*. In: FIGUEIREDO, M. F.; FERREIRA, F. A. (Orgs.). **Retórica e multimodalidade**. Franca: Unifran, 2018. p. 203-225.

CÂMARA, S. **O desenho animado**. Tradução de Rita Silva e revisão de José Antunes. Lisboa: Estampa, 2005.

DAMÁSIO, A. R. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2000.

EDEKA. Weihnachtsclip – Homecoming. 2015. (1m46s). Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo>. Acesso em: 8 nov. 2018.

FARINA, M. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5. ed. São Paulo: Edgard Blucher Ltda., 2006.

FIGUEIREDO, M. F. Desejo e desdém: as paixões da inveja, da emulação e do desprezo. In: FIGUEIREDO, M. F.; VIDAL, G. R.; FERREIRA, L. A. (Orgs.). **Paixões aristotélicas**. Franca: Unifran, 2017. p. 208-225.

FIORIN, J. L. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. Abingdon: Routledge, 2009.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Bloomsbury Academic, 2010.

MATSUSHITA, R. **Fundamentos gráficos para um design consciente**. São Paulo: Musa Editora, 2011.

MEYER, M. Prefácio. In: ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. XVII-LI.

O Mágico de Oz. Victor Fleming. Loews: 1939. 1 Blue-ray. Primeirofilme.com.br. Disponível em: <<http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

SOUZA, L. A.; FIGUEIREDO, M. F. Compaixão-misericórdia: uma paixão aristotélica. **Diálogos Pertinentes**, Franca, v. 6, n. 1, p. 143-162, 2010.

Sobre os autores

Maria Flávia Figueiredo ([Orcid iD](#))

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), com estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); especialista em Línguas Estrangeiras pela State University of New York (SUNY); possui formação em Psicanálise pela Associação Psicanalítica do Vale do Paraíba (APVP); graduada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora dos cursos de Letras, Pedagogia e Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Franca (UNIFRAN).

Giovanni Aurélio de Brito ([Orcid iD](#))

Mestre em Linguística pela Universidade de Franca (UNIFRAN); especialista em Design de Multimídia e graduado em Informática Empresarial e Tecnologia em Marketing pela mesma instituição. É professor do curso de Design Gráfico da UNIFRAN.

Valmir Ferreira dos Santos Junior ([Orcid iD](#))

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Franca (UNIFRAN), com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); graduado em Letras - Tradutor e Intérprete pela UNIFRAN; graduando em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

Recebido em abril de 2020.

Aprovado em maio de 2020.

Discurso referido y discriminación lingüística en las narrativas de los migrantes mexicanos retornados

Discurso referido e discriminação linguística nas narrativas de migrantes mexicanos retornados

José Luis Quintero Carrillo¹

Resumen: En esta ponencia analizaremos los distintos recursos lingüísticos que utilizan los migrantes de retorno mexicanos, consciente o inconscientemente, para relatar los acontecimientos de sus narrativas, contadas en el contexto de la entrevista sociolingüística. La variedad de estos recursos puede observarse con mayor frecuencia en las narrativas que utilizan el discurso referido, particularmente en los relatos de experiencias de discriminación lingüística. Para abordar las características lingüísticas del discurso referido introducido en las narrativas de los retornados, utilizaremos el esquema propuesto por Labov y Waletzky (1967), precursores de las estructuras narrativas en el contexto comunicativo. De acuerdo con Bruner (1990), para que las narrativas puedan desarrollarse de forma eficaz deben reunir cuatro condiciones gramaticales: agentividad, orden secuencial, sensibilidad para lo que es canónico y lo que viola dicha canonicidad, y perspectiva. Por su parte, Polanyi (1979) señala que toda historia debe manifestar un centro de interés como rasgo indispensable y que ese rasgo debe ser compartido social y culturalmente.

Palabras clave: Migración de retorno. Narratividad. Discurso referido. Perjuicios lingüísticos.

Resumo: Neste artigo, analisaremos os diferentes recursos linguísticos utilizados pelos migrantes mexicanos retornados, consciente ou inconscientemente, para relacionar os eventos de suas narrativas, contados no contexto da entrevista sociolingüística. A variedade desses recursos pode ser vista com mais frequência nas narrativas que utilizam o discurso referido, particularmente nos relatos de experiências de discriminação linguística. Para abordar as características linguísticas do discurso referido, introduzidas nas narrativas dos retornados, usaremos o esquema proposto por Labov e Waletzky (1967), precursores das estruturas narrativas no contexto comunicativo. Segundo Bruner (1990), para que as narrativas se desenvolvam efetivamente, elas devem atender a quatro condições gramaticais: agilidade, ordem sequencial, sensibilidade ao que é canônico e o que viola a dita canonicidade e perspectiva. Por sua parte, Polanyi (1979) ressalta que toda a história deve manifestar um centro de interesse como uma característica indispensável e que essa característica deve ser compartilhada social e culturalmente.

Palavras-chave: Retornar a migração. Narratividade. Discurso referido. Preconceitos linguísticos.

¹ Universidad Autónoma de Nayarit, Doctorado en Ciencias Sociales, Tepic, Nayarit, México. Endereço eletrônico: jlquinterocarrillo@gmail.com.

Introducción

El aumento del interés en el estudio de las narrativas en las tres últimas décadas sugiere la aparición de un nuevo paradigma, opuesto al positivismo, que aporta una especie de refinamiento a la metodología interpretativa de las ciencias humanas. Según Brockmeier y Harre (2001, p. 39), se trata de la propuesta de un nuevo modelo lingüístico, semiótico y cultural. De hecho, en psicología social se le conoce como “la vuelta al discurso narrativo” y su estudio es considerado, actualmente, como parte de los cambios más notables en la arquitectura cultural del conocimiento que siguió a la crisis epistemológica moderna.

El estudio de las narrativas, como modelo adaptable al conocimiento y profundización de la naturaleza humana, adquiere un nuevo relieve en su aplicación a nuestro estudio sobre el fenómeno migratorio entre México y los Estados Unidos, desde la perspectiva de la migración de retorno nayarita. Se trata de descubrir, a través de la narración de sus propias experiencias, las expectativas de quienes viajan: sus motivos, sus sentimientos, sus miedos, sus esperanzas, sus ilusiones, sus frustraciones, sus logros.

En general, utilizaremos el término de “narrativa” en el sentido del método que se emplea para analizar una experiencia previa, encadenando una secuencia verbal de cláusulas, independientes o subordinadas, con una secuencia de hechos que ocurrieron en la realidad (LABOV, 1972) aunque, en un sentido más amplio, de acuerdo con Brockmeier y Harre (2001, p. 40), el concepto de narrativa se aplica al conjunto de estructuras lingüísticas que pueden ser transmitidas por un hablante, a través de sus propias técnicas comunicativas y habilidades lingüísticas.

Este artículo propone una vuelta a la producción y análisis de un cierto tipo de narrativas, a las que hemos denominado “narrativas de frontera” (QUINTERO, 2010). Al formular este sintagma, queremos hacer referencia a la producción de un tipo particular de narraciones que cuentan las experiencias de los migrantes retornados, organizadas en una trama argumental, y enmarcadas en unas coordenadas espacio-temporales específicas. En su análisis confluyen algunas de las aportaciones que han hecho la psicología cultural, la sociolingüística, la etnografía, la antropología lingüística y la lingüística.

Metodología de la investigación

Dentro del extenso abanico de lo que conocemos como investigación cualitativa, la etnometodología ha resultado fundamental para el estudio de las interacciones humanas en situaciones sociolingüísticas específicas. Usamos el término “etnometodología” para referirnos a “la investigación de las propiedades racionales de las expresiones contextuales y de otras

acciones prácticas como logros continuos y contingentes de las prácticas ingeniosamente organizadas de la vida cotidiana” (GARFINKEL, 2006, p. 20).

Para los intereses de esta investigación, el uso de las técnicas cualitativas debe entenderse como una forma de acercarnos a la realidad actual de la migración México-estadounidense desde una zona geográfica específica en el occidente de México, en el estado de Nayarit. En ese sentido, el uso de los géneros discursivos primarios (BAJTIN, 1982), entre los que se cuenta la entrevista, tiene gran importancia en la construcción narrativa de la identidad lingüística, porque a través de ella se logra un fuerte efecto de proximidad en la reconstrucción de las experiencias a través de las formas cotidianas del lenguaje. Al respecto, Bajtín distingue entre géneros discursivos primarios y secundarios: los segundos surgirían de condiciones de comunicación cultural más compleja que, para desarrollarse, deben absorber muchos discursos primarios surgidos desde la comunicación inmediata.

William Labov (1984, p. 29) pondera el uso de las entrevistas, en el sentido de que son un excelente medio de hacer acopio de “habla” para realizar un análisis cualitativo. La técnica de la entrevista sociolingüística se ha venido replanteando desde la perspectiva de la obtención de datos lingüísticos, que puede ser a través de conversaciones espontáneas. Por ejemplo, en su conocido estudio sobre el habla del *Lower East Side*, en Nueva York, Labov ([1966] 2006) utiliza la entrevista sociolingüística para, por una parte, aislar estilos particulares de habla al medir variables fonológicas y, por otra, para evaluar las actitudes lingüísticas de sus entrevistados. Al respecto, Quintero (2013).

En nuestro caso, fruto del efecto de proximidad y del contexto de interacción, nuestras entrevistas derivaban de forma casi natural a la conversación. En ese sentido, respondían más al concepto de entrevista que propone Silva-Corvalán (2001, p. 60), para quien la entrevista semidirigida parte de una estructura previa que se puede ir ajustando en el momento mismo de su realización, introduciendo tópicos, preguntas o comentarios propicios que puedan ser de interés para los fines del estudio.

La investigación que da lugar al presente artículo se basa en una serie de entrevistas realizadas, entre los meses de noviembre de 2011 y mayo de 2012, a migrantes de retorno temporales, que viajaban a sus comunidades de origen en los municipios de Tepic, Xalisco, Santiago e Ixtlán del Río, en el estado de Nayarit, México.

Al respecto, conviene señalar que, en México, la circularidad del fenómeno de migración México-Estados Unidos se define en términos de una estancia temporal en los EE. UU. que les permite a los migrantes trabajar y regresar después de un período de tiempo relativamente corto a sus lugares de origen. El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e

Informática en México (INEGI), se basa en un criterio durativo, medido en periodos de hasta cinco años, para considerar temporal el retorno migratorio.

La estructura laboviana en las narrativas de frontera

Labov y Waletzky (1967), precursores y estudiosos de las estructuras narrativas en el contexto comunicativo, proponen seis elementos para constituir una narrativa plenamente desarrollada: extracto o resumen, orientación, acción complicante, evaluación, resultado o resolución, y coda. Sin embargo, distintos autores – el mismo Labov, entre ellos – han señalado posteriormente que, ni la aparición de los elementos narrativos es lineal, ni es necesaria la presencia de todos ellos para constituir una narrativa.

Para Silva-Corvalán (1988, p. 143), por ejemplo, “la sección de una narrativa llamada compendio no ocurre muy a menudo en las narraciones conversacionales”². En tanto, Moreno Fernández (2009, p. 172) apunta que en la narración “las partes que la componen no tienen por qué ser lineales; suele comenzarse con una *orientación* y siempre se acaba con una *coda*, pero en el interior del texto pueden aparecer secuencias narrativas, evaluaciones y orientaciones en cualquier orden”³.

Si consideramos que la narrativa se caracteriza por el orden temporal, una narrativa mínima, según Labov (1972, p. 360), puede concebirse con la presencia mínima de una secuencia formada por dos cláusulas narrativas, ordenadas temporalmente.

1. El extracto o resumen. El extracto de la narrativa es el resumen de la historia, de manera que comunica en pocas palabras las circunstancias en que se desarrollan los hechos más relevantes. Según Labov (1972, p. 370), el extracto – como todos los elementos de una narrativa – responde a una pregunta subyacente, “¿de qué se trata eso?”. Está formado por una serie de cláusulas que aparecen en primer plano.
2. La orientación. Las cláusulas con información descriptiva que se articulan en las narrativas son fácilmente identificables. Estas cláusulas, conocidas como “cláusulas de orientación”, responden a una serie de interrogantes: “¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde?”. La “orientación” es el conjunto de cláusulas que proporcionan el contexto general de los acontecimientos narrados; por lo tanto, es altamente descriptiva. La función más relevante de la estructura descriptiva de estas cláusulas de orientación es la de proporcionar los datos de contextualización indispensables para que el receptor de la historia pueda entenderla, ubicándola en el tiempo y el espacio.

² Por “compendio”, la autora entiende el extracto o resumen.

³ Las cursivas son del autor.

3. La acción complicante y el tiempo narrativo. Una narrativa debe violar, en un cierto grado, la expectativa canónica para satisfacer el criterio de referibilidad, de manera que sea culturalmente comprensible. En ese sentido, las situaciones de peligro son los acontecimientos más referibles, porque se producen, generalmente, bajo circunstancias muy inusuales.

Al conjunto de cláusulas que describen ese momento culminante, Labov y Waletzky (1967) lo designaron como la “acción complicante”. Para Moreno Fernández (2009, p. 172-173), la acción complicante es la estructura fundamental de la narración y está compuesta por una secuencia de cláusulas narrativas independientes y ordenadas temporalmente, de forma que la secuencia verbal coincida con la secuencia temporal.

Ahora bien, en los momentos de máxima tensión suele aparecer el discurso directo. No es fortuito. Schiffrin (1981) advierte que el uso del presente histórico emerge en los momentos determinantes de una narrativa. Bruner (2001, p. 32) les llama a éstos, “momentos cruciales”. En la estructura narrativa de Labov, estos momentos forman parte de la acción complicante y provocan un cambio crucial en las creencias, convicciones o pensamientos del narrador.

4. La evaluación. Otra característica que debe resaltarse en la estructura de la historia es la aparición de secuencias narrativas que utiliza el narrador para indicar, en algún punto de su relato, por qué pasó lo que pasó y qué consiguió con ello. En nuestro análisis es de sumo interés estudiar de qué medios se vale el narrador para resaltar el interés de lo narrado. El conjunto de esta serie de cláusulas constituye la “evaluación” de la narrativa y forma una especie de estructura secundaria con funciones eminentemente pragmáticas que se apoyan en los recursos a los que Labov llama “elementos evaluativos”.

En el nivel gramatical, dichos elementos evaluativos pueden ser reforzadores, comparadores, correlativos y explicaciones. De acuerdo con Polanyi (1985), los recursos evaluativos utilizados en la narrativa pueden ser de tipo fonético (acentuación, tono, ritmo), sintáctico (intensificadores, calificativos, comparativos) y discursivos (repeticiones, analepsis, prolepsis, discurso referido).

Estas cláusulas pueden aparecer al principio, en medio o hacia el final de la narrativa; incluso, el narrador puede suspender las secuencias de acciones narrativas para introducir una valoración particular de los hechos, con el fin de mantener el interés en la historia, o para potenciarlo.

5. Coda y resolución narrativa. La “coda” prepara el cierre del discurso narrativo. En general, la coda aparece en las últimas cláusulas de la narrativa y lleva implícito un alto grado evaluativo. Para Labov, este elemento estructural determina el grado de significación de los acontecimientos narrados, aun cuando no se presenta frecuentemente en las narrativas. Junto con la resolución, la coda señala explícitamente que la historia ha llegado a su fin con un cambio de tiempo en el enfoque temporal (SILVA-CORVALÁN, 1988, p. 144).

La cualidad referible de las narrativas

Decíamos que el análisis de la orientación narrativa era decisivo, en el sentido de que anticipa no solo la forma en que serán contados los hechos ocurridos, sino también el punto elegido por el narrador para referirlos.

Un acontecimiento es más “referible”, como advertía Labov (1982), en la medida en que es infrecuente, raro e inverosímil. El lingüista norteamericano utiliza el término *reportability* para señalar el rasgo inicial de toda construcción narrativa, es decir, la selección de un acontecimiento que pueda ser referido. Podemos afirmar, entonces, que el grado de referibilidad de un evento es directamente proporcional al grado de extrañeza que provoca el evento en sí mismo.

De acuerdo con Bruner (1990, p. 83), para que las narrativas puedan desarrollarse de forma eficaz deben reunir cuatro condiciones gramaticales: agentividad, orden secuencial, sensibilidad para lo que es canónico y lo que viola dicha canonicidad, y perspectiva. Por su parte, Polanyi (1979, p. 228) señala que toda historia debe manifestar un centro de interés como rasgo indispensable y que ese rasgo debe ser compartido social y culturalmente.

En ese sentido, De Fina (2003, p. 14) manifiesta que las narrativas prototípicas son narrativas que giran alrededor de episodios inesperados, rupturas o disturbios de estados normales o reglas sociales, y que transportan un mensaje específico y una interpretación sobre esos acontecimientos. Sumadas a esas condiciones, podemos agregar que la referibilidad de un evento varía de acuerdo a la cultura del narrador, a su edad y sexo, y al momento social de su elocución.

Así pues, una narrativa no sólo debe estar dotada de una secuencia de eventos que ocurren en un cierto lapso de tiempo, articulados por una estructura coherente y comprensible. Como afirma Bruner (1990), en términos de canonicidad cultural, debe también contener algo que la dote de excepcionalidad.

El discurso referido en las narrativas de frontera

Según las condiciones señaladas, el discurso referido representa las perspectivas particulares, o puntos de vista, que tiene el narrador sobre los acontecimientos; por lo tanto, no es una representación objetiva de los hechos. En otras palabras, el discurso referido cumple una función específica: es el recurso a través del cual los narradores expresan su propia evaluación de los hechos. Para ello, utilizan sus propias voces, o las voces de otros, con el fin de destacar los elementos implícitos en la historia.

Para Berenguer (1994, p. 342), “el discurso referido es un procedimiento de tipo discursivo, dotado de unidad estructural semántica y sintáctica, por el cual el narrador incorpora en su relato de acontecimientos a otro hablante, que puede ser él mismo”. En las narrativas contadas por los migrantes de retorno nayaritas, el discurso referido generalmente se manifiesta a través del estilo directo y el estilo indirecto, es decir, “el discurso que cita” y el “discurso citado”. En términos expresivos, el uso del estilo directo tiene un propósito comunicativo fundamental, por ejemplo, la denuncia de casos de exclusión social que los retornados han experimentado en situaciones concretas.

En este apartado analizaremos los distintos recursos lingüísticos que utilizan los migrantes, consciente o inconscientemente, para relatar los acontecimientos de sus narrativas. La riqueza y variedad de estos recursos puede observarse con mayor frecuencia en las narrativas que utilizan el discurso referido. Estudiándolas, daremos otro paso adelante en la comprensión de la identidad cultural de los migrantes en relación con los mecanismos y procesos del lenguaje⁴.

El discurso referido en experiencias de discriminación lingüística

En un estudio anterior, señalamos que una de las características más visibles de las llamadas “Narrativas de Frontera” era su grado de dramaticidad (QUINTERO, 2010). No es para menos, desde que intentan cruzar la frontera entre México y Estados Unidos, los inmigrantes indocumentados mexicanos, reconocidos en la lengua popular como “mojados”⁵, se exponen a un sinnúmero de obstáculos y experiencias discriminatorias que llegan a poner en peligro su propia vida, por ejemplo, cuando son atrapados e interrogados por la policía o el ejército estadounidense. Allí inicia una larga cadena de discriminaciones cuyo primer eslabón, generalmente, es de tipo lingüístico, ya que quienes la llevan a cabo vulneran uno de los derechos humanos fundamentales: el derecho a la no discriminación por motivos étnicos, entre ellos la lengua.

La impronta que deja el drama de esas experiencias discriminatorias es muy intensa y se refleja en las narrativas producidas en el contexto de las entrevistas con los migrantes retornados. En ellas, despliegan una serie de destrezas pragmático-discursivas que les permiten

⁴ Un antecedente de este trabajo es la investigación realizada en torno a la construcción de identidades etnolingüísticas de los migrantes retornados (QUINTERO, 2013).

⁵ En clara alusión a los inmigrantes ilegales que cruzaban a través del Río Bravo, conocidos también como “mojados”, adjetivo nominalizado de uso extendido que se ha impuesto en el imaginario colectivo para designar la situación ilegal de los migrantes mexicanos en los Estados Unidos, independientemente del modo o lugar del cruce.

reconstruir con detalle la historia de su trayectoria migratoria. Como veremos a continuación, el discurso referido forma parte esencial de esos recursos.

Para efectos de este artículo y por cuestiones de espacio, hemos seleccionado dos narrativas para analizar la presencia del discurso referido en las narrativas de los migrantes de retorno. La primera corresponde a una mujer, Guadalupe, quien irrumpió espontáneamente durante la entrevista que manteníamos en esos momentos con su padre, Manuel, y con dos de sus hermanos, Jesús y Manuel, en el patio central de su casa, espacio abierto que era camino obligado para quien entraba o salía de ella.

El caso de Guadalupe: “Estas en Estados Unidos, tienes que hablar inglés”

Guadalupe, al igual que su padre y sus hermanos, estaba de retorno en su pueblo (Xalisco, Nayarit) para pasar allí el fin de año. En un momento determinado de la entrevista, cuando estábamos hablando sobre el tema de la discriminación, Guadalupe apareció desde el fondo del corredor y se dirigió a la mesa donde se llevaba a cabo la entrevista, diciendo: «Perdón que me meta, a mí me pasó dos veces, dos veces me pasó». Acompañó su elocución con un gesto ilustrativo, con la mano en lo alto. Aceptamos su participación espontánea y se sumó a la mesa para contar la siguiente narrativa⁶:

Extracto

1. Gpe.: a mí me pasó /
2. o sea dos casos de:: discriminación /

Orientación

3. yo esta:: / la la primera vez /
4. iba saliendo de una tienda de:: / de comida //

Evaluación

5. yo a mis hijos todo el tiempo les hablo español //

Orientación

6. entonces yo iba hablando con mis hijos en español /

Acción complicante

8. y:: un americano se devuelve /

Orientación

9. iba saliendo también de la tienda /

Acción complicante

10. y un americano se devuelve
11. y me dice /

⁶ Guadalupe, efectivamente, contó las dos experiencias prometidas. En este trabajo analizamos la primera de ellas y añadimos, al final de la misma –cláusulas (78-80)–, el colofón de la segunda narrativa. En el análisis prescindimos de un par de cláusulas con locuciones del entrevistador, que no tienen mayor relevancia en el estudio de la estructura narrativa. Consultar al final del artículo las convenciones de transcripción.

12. “hey / estás en Estados Unidos /
13. tienes que hablar inglés” //

Evaluación

14. yo:: / pues yo les voy a decir
15. que no hablo mucho [inglés

Ruptura temporal

16. E.: ¿eso] se lo dijo en inglés?

Evaluación

17. Gpe.: sí me lo dijo en inglés /
18. y pos yo lo entendí /
19. pues no hablo mucho inglés /
20. [pero sí lo entiendo

Acción complicante

22. sí / me dice
23. “hey / estás en Estados Unidos /
24. estás en América /
25. tienes que hablar inglés” //
26. entonces yo le contesté en inglés //
27. le dije que no era su:: //
28. que no era su problema [¿verdad?
30. que no / y:: y::
31. y yo podía hablarle a mis hijos /
32. en el idioma que yo quisiera /
33. dice “es que estás eeh estás en Estados Unidos /
34. tienes que hablar inglés” /
35. “¿es tu problema? /
36. y no:: y no es tu problema
37. el que yo hable los dos idiomas” /

Evaluación

38. y en realidad no hablo mucho inglés yo /
39. yo muy poquito //

Orientación

40. y me volvió a pasar otro / cerca de otra tienda /
[...]

Resolución-Coda

78. sí pero:: o sea:: /
79. de que hay discriminación /
80. hay mucha discriminación allá

Antes de abordar las características lingüísticas del discurso referido en la narrativa de Guadalupe, conviene hacer una puntualización sobre el carácter altamente espontáneo de las narrativas, del que ya hemos hablado en este mismo artículo y que había sido advertido por

Labov (1972) desde sus primeras investigaciones sobre las historias de adolescentes negros en el barrio de Harlem, en Nueva York.

La forma como se produjo la narrativa de Guadalupe, dentro del contexto de la entrevista familiar que se llevaba a cabo, nos sirve para hacer un breve comentario acerca de la metodología y los procedimientos que se aplicaron durante el trabajo de campo y en la recolección de datos. Nos parece oportuno señalar que la espontaneidad y la implicación que se generaron durante la realización de cada una de las entrevistas a los migrantes nayaritas retornados, permitieron adecuar las entrevistas al contexto de la situación comunicativa en turno; de tal forma que se podía pasar, indistintamente, de la entrevista semiestructurada a la conversación, y viceversa.

El despliegue de habilidades lingüísticas en el discurso referido de Guadalupe

En la narrativa de Guadalupe, su desconocimiento del inglés provoca una situación de discriminación lingüística que desencadena la secuencia de cláusulas narrativas que forman parte de la acción complicante de su historia. Guadalupe no habla inglés. En esas circunstancias, la incorporación del personaje estadounidense⁷ en la narrativa es, desde un principio, reiterativa y amenazante. No lo vemos, pero gracias a la fuerza expresiva del discurso de la narradora, lo imaginamos.

Guadalupe utiliza el estilo directo con un propósito comunicativo fundamental, la denuncia de un caso de exclusión social que ella ha experimentado en dos situaciones concretas; tal es el hecho de fondo.

Aunque, como ya hemos señalado, el discurso referido no aspira a una representación objetiva de los hechos, desde el punto de vista semántico-discursivo adquiere una gran importancia en la construcción de su significado. Esto es, Guadalupe no intenta ser fiel a los hechos que nos cuenta a través del estilo directo. Para ella, lo esencial era que quienes la escuchábamos pudiéramos interpretar que “lo citado” formaba parte de una experiencia de vida sufrida en carne propia y que, circunstancialmente, tenía que ver con el tema que se debatía en esos momentos en la mesa. Al respecto, ella tenía un par de historias que contar.

Por otro lado, para destacar la fuerza expresiva del personaje estadounidense, Guadalupe alterna elementos lingüísticos (repetición, interjecciones) y prosódicos (acentuación, cambios de tonos, pausas) con los signos paralingüísticos (intensidad, alargamientos).

⁷ En realidad, nunca queda claro si el personaje en cuestión es de nacionalidad estadounidense, pero se infiere de su comportamiento.

La reiteración del discurso referido por “el otro”, el estadounidense, es otro efectivo recurso de intensificación de la estrategia discursiva en la narrativa de Guadalupe. Tres secuencias narrativas – cláusulas (12-13), (23-25), (33-34) – para ratificar el mismo hecho “socialmente denunciado”: «“estás en Estados Unidos / tienes que hablar inglés”». Asistimos a una especie de lógica sociocultural que parece implacable y que se proyecta en una situación de discriminación lingüística.

A medida que avanza la secuencia de la acción complicante se fortalece el doble papel de la narradora. Guadalupe introduce elementos de validación y justificación – cláusulas (19-20), (38-39) – que interrumpen la secuencia narrativa para oponer su propia lógica a la situación de discriminación que denuncia, “pues no hablo mucho inglés / [pero sí lo entiendo”, “en realidad no hablo mucho inglés yo / yo muy poquito //”. Ciertamente, resulta revelador comprobar que en la narrativa no aparece un solo término en inglés, justamente cuando se trata de evidenciar una actitud de discriminación lingüística.

Por último, hacia el final de la acción complicante – cláusulas (35-37) –, en el momento crucial de la historia, el discurso referido prescinde de la presencia de los verbos de enunciación para identificar el cambio de enunciador en primera persona. Guadalupe se convierte en personaje de su propia historia para defenderse de un reclamo que consideraba injusto e importuno, «“¿es tu problema? / y no:: no es tu problema el que yo hable los dos idiomas”».

El caso de Juan Carlos: “Te entra una frustración tremenda”

Juan Carlos está casado y es padre de una niña de 3 años. Su esposa y su pequeña hija viven en México. Juan estudia y trabaja en los Estados Unidos. Durante la entrevista en su casa de Tepic, Nayarit, confiesa que se está preparando para poder llevar a su familia a vivir con él, al “otro lado”, en situación legal, para que no tengan que pasar por los mismos problemas y contrariedades que él tuvo que enfrentar a su llegada a los Estados Unidos. Como la mayoría de los migrantes entrevistados, desea volver a su pueblo algún día, cuando haya juntado un “dinerito” y pueda establecer un negocio en México. Explica que le interesa educar a su hija con un fuerte sentido de la identidad cultural mexicana para que “no se olvide de dónde vino”. Su narrativa es el relato de una mala experiencia de discriminación lingüística, de las muchas que ha vivido en los EE. UU.

E: ¿tú has tenido que aprender el inglés / Juan? /

JC: es una necesidad no es porque no quieras // porque:: // es feo también cuando una gente esté hablando inglés / y estén hablando mal de ti y no sabes lo que dicen // y cuando te

dicen:: // algo en español ellos te dicen otra cosa // y ellos pues se ríen de ti porque yo lo viví / con familia propia // eso me sucedió // entonces ya no era:: // que no quería sino que era una necesidad también para:: // para los estudio::s // cuando vas de compras // o que:: si / te pasa un problema tienes que hablar con la ley y si no sabes si no tienen alguien que hable español pues // tienes que // aprenderlo //

Extracto

1. JC: tengo muchas anécdotas pero la:: /

Evaluación

2. la más consciente que te puedo decir
3. es // como algo cómico::

Orientación

4. estaba tratando de aprender inglés //
5. y estaba una persona que:: / pues a la vista se mira que es / paisano //
6. y:: // pues me dirigí a:: ordenar algo para:: una hamburguesa o algo así /

Ruptura temporal (explicativa)

7. yo no podía:: / pronunciar / papas fritas
8. ¿me entiendes?/
9. no podía / pronunciar papas fritas

Orientación

10. entonces le dije / le dije
11. “dame:: unas // {(L2) fried crisps} / con una {(L2) hamburger}”

Ruptura temporal

12. así pero:: lo dije:: // así todo mocho ¿edá? le dije //

Acción complicante

13. entonces / se agarró riendo la persona /
14. entonces le digo “¿por qué te ríes?” //
15. y me dice “yo no hablo / español” /

Ruptura temporal

16. sea él me decía:: en inglés //

Acción complicante

17. entonces ya cuando:: ahí como pude:: /
18. dije lo que dije para ordenar para todos //
19. y luego me dice en español
20. “¿qué vas a querer de tomar?” //
21. entonces me dio mucho coraje // en ese instante //
22. y yo no sabía entonces:: ya al último:: /
23. estaba en pleito con este:: muchacho

Evaluación

24. porque este me dijo y yo sin saber //
25. entonces / esas cosas // son:: // para mí:: //
26. son chistosas ya hoy día

27. pero / en su momento era / era algo fuerte para mí

28. porque:: te entra una frustración tremenda //

29. una frustración muy tremenda / y //

Orientación

30. en este tiempo:: //

31. ahí donde vivía pos había mucho americano y:: //

32. había bastante mexicano y otras razas // de Latinoamérica

Evaluación

33. pero:: // pues te separas /

34. te segregas

35. tú con tu:: // tu gente y ellos con su gente

36. y luego entra lo del racismo y:: //

Resolución y coda

37. muchas cosas de por medio que:: /

38. son cosas que me pasaron //

El despliegue de habilidades lingüísticas en el discurso referido de Juan Carlos

Juan Carlos es un contador de historias nato que maneja con eficiencia el discurso referido en estilo directo. Le gusta desdoblarse en sus historias. En todas ellas participa como narrador-protagonista interactuando con otros personajes, y de todos los conflictos sale casi siempre victorioso. Juan Carlos también ha desarrollado sólidas estrategias discursivas que se manifiestan en el uso de elementos de intensificación, marcadores del discurso, tropos, entre otros. A nivel sintáctico, en sus narrativas se advierte el uso constante de construcciones perifrásticas, casi todas de carácter durativo o progresivo.

En la narrativa anterior, al igual que con Guadalupe, Juan Carlos utiliza el discurso referido en estilo directo para denunciar una situación de discriminación lingüística provocada, en este caso, por el dependiente de un negocio de alimentos, ante su desconocimiento del inglés.

Conviene recordar que el uso de los verbos de enunciación es una característica propia del discurso referido directo e indirecto, de ahí su profusa presencia en la narrativa de Juan Carlos, para aportar distintos tipos de información en la descripción de la experiencia de discriminación lingüística de la que fue objeto. La mayor parte de esa información tenía la clara intención de condicionar directamente la manera en que su interlocutor interpretara el discurso citado, como sucede en el momento más álgido de su narrativa.

El recurrente uso del verbo de enunciación “dije” y de pronominales en primera persona, a lo largo de la serie de cláusulas (10-20), puede interpretarse en el sentido de su función de anclaje con el estilo directo utilizado en las secuencias narrativas inmediatas. En ese sentido, resulta revelador que la situación de discriminación lingüística denunciada en la narrativa de

Juan Carlos pueda resumirse en tan sólo cinco cláusulas, en cuatro de las cuales aparece el estilo directo.

11. “dame:: unas // {(L2) fried crisps} / con una {(L2) hamburger}”
14. entonces le digo “¿por qué te ríes?” //
15. y me dice “yo no hablo / español” /
19. y luego me dice en español
20. “¿qué vas a querer de tomar?” //

Como se puede observar, la presencia de los verbos de enunciación y de pronominales en esta serie de cláusulas cumplen una importante función discursiva de carácter interaccional, puesto que reafirman la presencia del “yo” narrador, Juan Carlos, que emerge enfrentado a su propia circunstancia. Sea para bien o para mal, el “yo” personaje se hace responsable de sus actos y de sus consecuencias, aunque sean contrarias a sus intereses. De ahí el uso extendido que Juan Carlos hace del estilo directo, que no sólo es emotivo, sino que, además, le resulta retóricamente conveniente hacia el final de su narrativa, en las cláusulas de evaluación (33-36), para la presentación de una versión “a la medida” de sí mismo.

Por otra parte, es importante señalar que las historias de los migrantes retornados giran en torno de un centro déictico (o punto cero) representado por la tríada “YO, AQUÍ, AHORA”. Esta relación es la única verdad visible en el momento de la enunciación de cada migrante entrevistado, todo lo demás habrá de reconstruirlo a partir de su propia narrativa. En ese sentido, Juan Carlos, en su papel de narrador – yo, aquí y ahora –, se adjudica la tarea de describir el progreso de un protagonista, que es él mismo, para contar lo que le sucederá más adelante – él, allá, después –. Él debe trasladar a ese protagonista de los hechos pasados al presente, de tal manera que protagonista y narrador se fundan y hagan posible una persona con un sentido compartido, como se puede observar en las cláusulas (25-29).

25. entonces / esas cosas // son:: // para mí:: //
26. son chistosas ya hoy día
27. pero / en su momento era / era algo fuerte para mí
28. porque:: te entra una frustración tremenda //
29. una frustración muy tremenda / y //

A la distancia y con la perspectiva que le da el paso del tiempo, el Juan Carlos-narrador – yo, aquí, ahora – mira con cierto humor la experiencia vivida; para el Juan Carlos-personaje

– él, allá, después –, revivir la situación discriminatoria le resultará francamente afrentoso y frustrante.

Conclusiones

En este artículo hemos intentado señalar que el estudio del discurso referido es un eficaz instrumento para analizar los contenidos más frecuentes y significativos, presentes en las historias de los migrantes de retorno mexicanos, particularmente en las narrativas donde emergen situaciones de identificación etnolingüística.

El discurso referido, si bien no es específico de las llamadas narrativas de frontera, sí podemos afirmar que es frecuentemente incorporado a las mismas para recordar una situación enunciativa que es, en la mayoría de los casos, reflejo de circunstancias difíciles y embarazosas de discriminación, muchas veces de prejuicio étnico-lingüístico.

En ese contexto, los migrantes retornados aprovechan la oportunidad de “relatarse” y se desdoblan para representar ambos roles: el de migrante-narrador, que cuenta su historia desde el presente, mirando al pasado; y el migrante-personaje, que actúa en el escenario de la experiencia evocada.

En términos generales, consideramos que los resultados de este análisis permiten abrir nuevos canales para comprender los distintos contextos del fenómeno migratorio, en México y en otras partes del mundo, desde la perspectiva del estudio de las narrativas de los propios inmigrantes, sean o no retornados.

Referencias

BAJTIN, M. **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI, 1982.

BERENGUER, A. **Estrategias del discurso conversacional**. Tesis doctoral inédita. España: Universidad de Valencia, 1994.

BROCKMEIER, J.; HARRE, R. Narrative: Problems and Promises of an Alternative Paradigm. En **Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture**. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 2001. p. 40-58.

BRUNER, J. **Actos de significado**. Madrid: Alianza, 1990.

BRUNER, J. Self-making and World-making. En **Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture**. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 2001. p. 25-37.

DE FINA, A. **Identity in Narrative: A Study of Immigrant Discourse**. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 2003.

GARFINKEL, H. **Estudios en Etnometodología**. Barcelona: Anthropos, 2006.

LABOV, W. The Transformation of Experience in Narrative Syntax. En **Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p.354-396.

LABOV, W. Speech actions and reactions in personal narrative. En **Analyzing Discourse: Text and Talk**. Washington: Georgetown University Press, 1982. p. 217-247.

LABOV, W. **Modelos Sociolingüísticos**. Madrid: Cátedra, 1984.

LABOV, W.; WALETSKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. En **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-34.

MORENO, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 2009.

POLANYI, L. So what's the point? **Semiotica**, Toronto, v. 25, n. 3, p. 207-241, 1979.

QUINTERO, J. Las narrativas de frontera: la construcción del héroe en las historias de vida de los migrantes de retorno de Colima, México. **Llengua, Societat i Comunicació**, Barcelona, v. 8, p. 83-92, 2010.

QUINTERO, J. “Yo, al contarle esto, no tengo por qué mentir”: identidades etnolingüísticas en las narrativas contadas por los migrantes de retorno nayaritas. **Cuadernos de Lingüística Hispánica**, Colombia, 21, p. 11-26, 2013.

SCHIFFRIN, D. Tense variation in narrative. **Language**, Washington, v. 27, p. 45-62, 1981.

SILVA-CORVALÁN, C. **Sociolingüística**. Teoría y análisis. Madrid: Alhambra, 1988.

SILVA-CORVALÁN, C. **Sociolingüística y pragmática del español**. Washington: Georgetown University Press, 2001.

Adjunto

Convenciones de transcripción

Enunciados exclamativos	¡!
Enunciados interrogativos	¿?
Mayúsculas	Inicial de nombres propios y siglas
Alargamiento	::
Risas	@ @ @
Pausa	
breve	/
mediana	//
Solapamiento	[texto afectado]
Citas textuales y estilo directo	“texto afectado”
Segunda lengua	{(L2) texto afectado}
Palabra cortada	-
Fragmento ininteligible	xxx
Comentario del transcriptor	(comentario)

Sobre o autor

José Luis Quintero Carrillo ([Orcid iD](#))

Doutor em Filología Hispánica pela Universitat de Barcelona (UB, Espanha); mestre em Literaturas del Siglo XX pela Universidad de Guadalajara (UdeG, México); graduado em Letras y Periodismo pela Universidad de Colima (UdeC, México). É docente-investigador do Doutorado em Ciencias Sociales e do Programa Académico de Comunicación y Medios da Universidad Autónoma de Nayarit (UAN, México).

Recebido em abril de 2020.

Aprovado em junho de 2020.

A responsabilidade enunciativa em textos de alunos do Ensino Fundamental

The commitment in texts by elementary-middle school students

Alexandro Teixeira Gomes¹
Raphael Dantas de Oliveira²

Resumo: Este artigo tem por escopo investigar o fenômeno da responsabilidade enunciativa em textos de alunos do ensino fundamental. Do ponto de vista teórico, orientamo-nos pelos trabalhos de Adam (2008, 2011), Passeggi *et al.* (2010), Rodrigues *et al.* (2010), Gomes (2016), Gomes, Passeggi e Rodrigues (2018), entre outros. Do ponto de vista metodológico, analisamos dez textos do gênero discursivo Carta do Leitor produzidos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. A análise nos mostra que há uma predominância da voz dos alunos, embora encontremos, em pequena recorrência, a voz de outras instâncias enunciativas, a exemplo da voz da autora do artigo motivador da escrita das cartas do leitor que formam o *corpus* deste trabalho. Em relação às marcas linguísticas identificadas que materializam a assunção da responsabilidade enunciativa nos textos analisados, destacamos os conectores, os adjetivos, os advérbios, os verbos em 1ª pessoa do singular e do plural e os modalizadores como as de maior recorrência. A análise nos mostra, outrossim, que quando se realiza um trabalho com os elementos linguísticos sob uma ótica discursiva, os alunos conseguem aprender melhor e conseguem usar adequadamente os recursos linguísticos nos textos produzidos.

Palavras-chave: Produção de texto. Carta do leitor. Marcas linguísticas.

Abstract: The investigative scope of this article is the phenomenon Commitment in texts by Elementary-Middle School Students. Our theoretical perspective is informed by the work of Adam (2008, 2011), Passeggi *et al.* (2010), Rodrigues *et al.* (2010), Gomes (2016), Gomes, Passeggi and Rodrigues (2018), among others. Our methodology is carried out through the analysis of ten texts in the discursive genre, Letter to the Editor, produced by students in the 7th year of Elementary-Middle School. The analysis shows a predominance of student voices, although we find a few recurrent voices of other enunciative instances, an example of this being the voice of the author of the article about which the letters to the editor were written – the corpus of this work. With regard to the linguistic features identified, which materialize the taking up of commitment in the texts analyzed, we find connectors, adjectives, adverbs, verbs in the first person singular and plural, verbs in the first person singular and plural, and modalizers as being the most in evidence. The analysis shows us, and others, that when a work is carried out with linguistic elements under the discursive gaze, the students manage to learn better and use the linguistic resources in the text produced.

Keywords: Writing. Letter to the editor. Linguistic features.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Departamento de Letras, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Currais Novos, RN, Brasil. Endereço eletrônico: alexgomes@yahoo.com.br.

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Currais Novos, RN, Brasil. Endereço eletrônico: raphaelrn89@hotmail.com.

Introdução

Os atuais estudos da linguagem destacam que o trabalho com os elementos linguísticos deve considerar sempre os usos desses elementos nos diferentes contextos em que ocorrem. Nesse sentido, desenvolver ações em sala de aula que levem os alunos a saber assumir seus pontos de vista frente ao dito a partir do emprego consciente das marcas linguísticas é um dever, mas também uma dificuldade para todo professor da educação básica.

Assim, temos por objetivo, neste artigo, analisar como os alunos do ensino fundamental utilizam marcas linguísticas para assumir a responsabilidade enunciativa (RE) do conteúdo proposicional.

Para lograr êxito, faremos um percurso teórico sobre o fenômeno da responsabilidade enunciativa, em seguida, apresentaremos os aspectos metodológicos da investigação e, por fim, divulgaremos os achados da pesquisa, destacando sua contribuição para os estudos da linguagem e para o ensino de língua portuguesa.

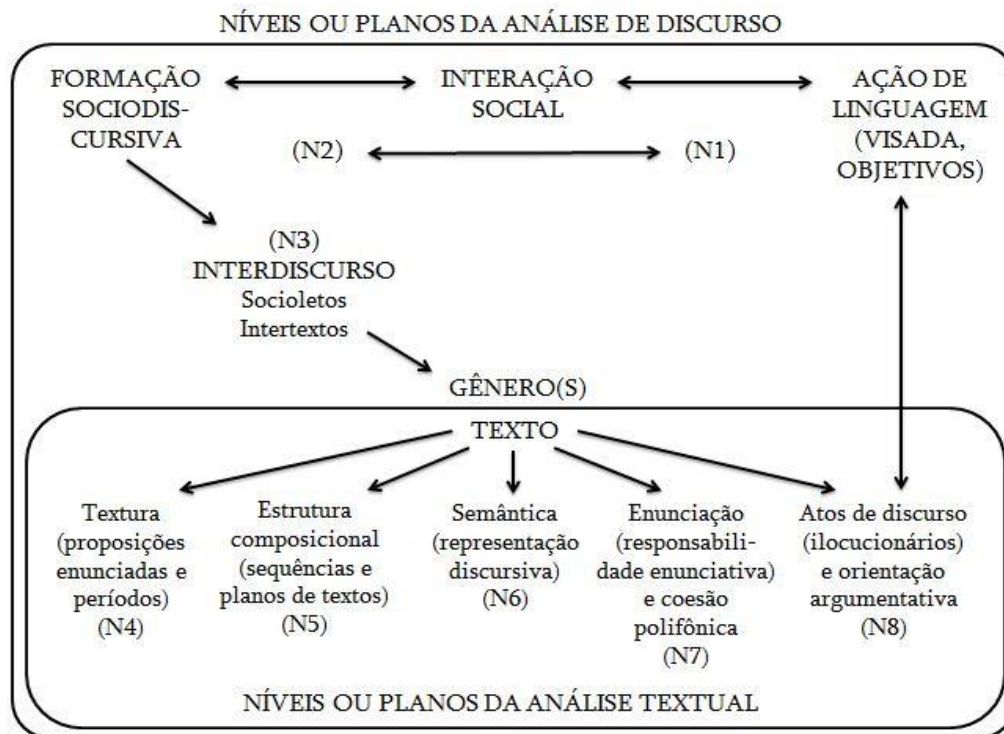
A responsabilidade enunciativa

A noção de responsabilidade enunciativa não é consensual entre os estudiosos da área (RODRIGUES *et al.*, 2010). Um dos primeiros autores a usar este termo foi Culioli, que, em 1971, utilizou a locução francesa *prise en charge*, conforme destacam Coltier, Dendale e Brabanter (2009). Na língua inglesa, o termo utilizado é *commitment* e, embora seja utilizado como correlato de *prise en charge*, *commitment* não abrange o mesmo significado do termo francês, segundo ressaltam Brabanter e Dendale (2008).

Para Coltier, Dendale e Brabanter (2009), a locução responsabilidade enunciativa e sua extensão negativa são utilizadas, em linguística, com duas acepções. A primeira, de uso mais comum, é utilizada de maneira não técnica. A segunda, em contrapartida, de uso mais técnico, está voltada para os estudos enunciativos da linguagem e pode ser encontrada em diferentes quadros teóricos, a exemplo da teoria da polifonia, da teoria dos atos de fala, da teoria das operações enunciativas, dentre outras, conforme destacam Dendale e Coltier (2011).

No Brasil, o termo responsabilidade enunciativa ganhou destaque com a publicação da obra de Adam (2008), na qual o autor propõe uma teoria intitulada Análise Textual dos Discursos, doravante ATD, que visa dar conta “da produção co(n)textual de sentido que deve, necessariamente, ser fundamentada na análise de textos concretos” (ADAM, 2008, p. 13). No âmbito da ATD, o texto pode ser analisado à luz de determinados níveis ou planos, conforme nos mostra a figura 01:

Figura 1 - Esquema 4: Níveis da análise de discurso e níveis da análise textual



Fonte: Adam (2011, p. 61).

Dessa forma, considerada como um dos níveis de análise textual no âmbito da ATD, a responsabilidade enunciativa é entendida por Adam (2008) como o fenômeno que permite aferir o grau de engajamento do locutor em um ato de enunciação, uma vez que “toda enunciação supõe a responsabilidade enunciativa por parte de um enunciador” (CULIOLI, 1999, p. 131). Essa afirmação de Culioli, segundo (GOMES, 2016),

[...] se configura como um dos pontos de desencontro entre muitos autores que estudam a responsabilidade enunciativa. Assim, autores como o próprio Culioli (1999) e como Guentchéva (1994, 2011) entendem que o simples fato de falar configura a existência de um enunciador, enquanto, por outro lado, há autores, a exemplo de Ducrot (1987), Rabatel (2003) e Nølke (2006), que entendem que o enunciador é aquele que assume a responsabilidade pelo dito, ou seja, é preciso estar na fonte do conteúdo proposicional e assumir esse conteúdo para ser enunciador. (GOMES, 2016, p. 63)

Adam (2008, 2011), por sua vez, considera o locutor a pessoa física que fala, enquanto o enunciador é o que assume a responsabilidade pelo enunciado. Dessa forma, Gomes (2016), afirma que, em Adam (2011),

[...] a responsabilidade enunciativa não se separa um ponto de vista (PDV) e os dois se situam no âmbito da polifonia, dando conta do desdobramento polifônico dos enunciados. Isso quer dizer que todo enunciado possui um ou

mais PDV, entendidos por Adam como as vozes presentes no quadro enunciativo. Os PDV podem ser assumidos ou não pelo locutor-narrador, marcando, assim, a (não) responsabilidade enunciativa dos enunciados. (GOMES, 2016, p. 66)

Outro autor que se dedica ao tema da RE é Rabatel (2009), que usa o termo *prise en charge énonciative* (PEC) para se referir ao fenômeno. Em seus trabalhos iniciais, Rabatel segue os pressupostos ducrotianos, que consideram locutor como aquele que está na fonte do enunciado e enunciadador como aquele que assume a responsabilidade pelo enunciado. Posteriormente, Rabatel se distancia do que preconiza Ducrot e cria o conceito de “quase-PEC” (RABATEL, 2009, p. 71), referindo-se aos chamados enunciadores segundos, ou seja, aos casos em que o enunciadador é a fonte do PDV e autor da fala. Dessa forma, para Rabatel (2009), responsabilidade enunciativa se refere aos conteúdos proposicionais que o locutor-enunciadador primeiro assume como seus.

Adam (2008) afirma que o grau de responsabilidade enunciativa dos enunciados pode ser marcado por um grande número de marcas linguísticas, as quais foram sistematizadas por Passeggi *et al* (2010, p. 300-301) conforme podemos verificar na figura 02, a seguir:

Figura 02 - Grau de responsabilidade enunciativa: categorias e marcas linguísticas

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas
01	Índices de pessoas	<i>Meu, teu/vosso, seu</i>
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>) Grupos nominais (<i>esta manhã, esta porta</i>) Grupos preposicionais (<i>em dez minutos</i>) Alguns determinantes (<i>minha chegada</i>)
03	Tempos verbais	Oposição entre presente e o futuro do pretérito Oposição entre presente e o par pretérito imperfeito e o pretérito perfeito
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotética (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos
05	Diferentes tipos de representação da fala	Discurso direto (DD) Discurso direto livre (DDL) Discurso indireto (DI) Discurso narrativizado (DN) Discurso indireto livre (DIL)

06	Indicações de quadros mediadores	Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i> Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i> Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i> Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y etc.</i>
07	Fenômenos de modalização autonímica	Não coincidência do discurso consigo mesmo (<i>como se diz, para empregar um termo filosófico</i>) Não coincidência entre as palavras e as coisas (<i>por assim dizer, melhor dizendo, não encontro a palavra</i>) Não coincidência das palavras com elas mesmas (<i>no sentido etimológico, nos dois sentidos do termo</i>) Não coincidência interlocutiva (<i>como é a expressão? Como você costuma dizer</i>)
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)

Fonte: Passegi *et al.*, 2010, p. 300-301.

É importante destacar que a Figura 02 se refere tanto às marcas de assunção, quando às marcas de não assunção da responsabilidade enunciativa, mas, para essa investigação, consideramos apenas as marcas de assunção da responsabilidade enunciativa. Destacamos, outrossim, que estas não são as únicas marcas existentes para aferir o grau de responsabilidade enunciativa dos enunciados e que as que apresentamos na Figura 02 são uma descrição mínima do grande número de unidades da língua que podem marcar a responsabilidade enunciativa, conforme destaca o próprio Adam (2008, p. 117).

Nesse trabalho, entendemos a responsabilidade enunciativa como um fenômeno que liga uma instância do discurso a um ponto de vista e especifica a posição dessa instância em relação ao PDV, marcando o grau de engajamento sobre o dito (GOMES, 2016). Partindo desse conceito e considerando as marcas linguísticas destacadas por Adam (2008), realizamos a análise dos dados. Antes, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 7º ano “A”, de uma escola da rede pública de ensino do município de Jardim do Seridó-RN, em 2018. A turma era composta por dezenove alunos, mas apenas dezesseis deles entregaram a produção que gerou o *corpus*

dessa investigação. Dessas dezesseis produções, sorteamos dez para compor o *corpus* analisado neste artigo.

Para a coleta dos textos que compõem o *corpus*, elaboramos uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) que foi aplicada em dez aulas de cinquenta minutos cada. Na sequência didática, trabalhamos as características textuais e discursivas do gênero Carta do Leitor, bem como as marcas de assunção da responsabilidade enunciativa. Ao final, foi solicitado aos discentes que produzissem uma carta do leitor respondendo a um artigo de opinião intitulado “As crianças e as tecnologias”, publicado na revista *Veja* e de autoria da colunista Rosely Sayão³. As cartas analisadas aqui foram numeradas aleatoriamente de 1 a 10, evitando a identificação de seus autores.

A análise do *corpus* considerou, como categorias de análise dos textos, as marcas linguísticas de assunção da responsabilidade enunciativa propostas por Adam (2008, 2011). Objetivamos analisar que marcas linguísticas foram utilizadas pelos alunos para marcar a assunção da responsabilidade enunciativa. Passemos, pois, à análise.

A responsabilidade enunciativa em textos de alunos do ensino fundamental

Para esta análise, elaboramos quadros com duas colunas: na primeira coluna, apresentamos o texto analisado, enquanto, na segunda, apresentamos as marcas linguísticas utilizadas pelos discentes para assumir o conteúdo proposicional do texto. É importante destacar que todos os textos analisados são fidedignos à produção do aluno e que não é objeto desta investigação discutir as questões de desvio da norma culta, que porventura apareçam.

Quadro 1 – Carta do leitor 1

Texto	Marcas de assunção da responsabilidade enunciativa
ROSELY SAYÃO Parabéns por tocar nesse tema tão comum entre as crianças, porque elas estão vivendo mais o mundo virtual do que a vida real. Por isso, os pais devem ter mais cuidado com as crianças, a respeito do uso excessivo das tecnologias nas redes sociais.	- Adjetivo - Advérbio - Conectores

Fonte: elaborado pelos autores.

³ Algumas cartas do leitor produzidas pelos alunos fazem referência a autora do texto motivador, razão pela qual deixamos essa informação explícita no corpo do artigo.

Na carta 1, percebemos que o enunciador assume a responsabilidade enunciativa pelo dito e que há diversas marcas linguísticas que evidenciam seu engajamento, a exemplo do vocábulo “*Parabéns*”, do uso do advérbio “*tão*” em “*tão comum*” e do adjetivo “*excessivo*” em “*uso excessivo*”, expondo, desse modo, um juízo de valor. O uso do advérbio e do adjetivo reforça e dá ênfase à carga semântica dos vocábulos “*comum*” e “*excessivo*” e deixa claro o engajamento do enunciador.

O enunciador também utiliza os conectores “*porque*” e “*por isso*” reforçando o ponto de vista da assertiva anterior, logo, concordando com o conteúdo que foi enunciado.

Quadro 2 – Carta do leitor 2

Texto	Marcas de assunção da responsabilidade enunciativa
<p style="text-align: center;">ROSELY SAYÃO</p> <p>Rosely Sayão está de parabéns pelo artigo publicado que fala do mal que o celular faz diante do uso exagerado das pessoas que só conseguem falar com outras pessoas pelo celular e na hora que é para falar pessoalmente, elas sentem vergonha ou por outro motivo não conseguem falar. Também abordou uma história de uma menina que fez uma festa do pijama e chamou os amigos; na festa, a mãe ficou chocada, quando chegou no quarto e viu que todas estavam no celular e a filha dela estava brincando sozinha. As pessoas não têm ideia do que elas colocam nas redes sociais, com quem elas falam e elas também não pensam que podem mandar fotos comprometedoras e depois essas pessoas colocarem nas redes sociais, podendo comprometer a privacidade delas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asserção - Adjetivo

Fonte: elaborado pelos autores.

Assim como na carta do leitor 1, o enunciador da carta 2 assume a responsabilidade enunciativa ao felicitar a autora do artigo “As crianças e as tecnologias” através do vocábulo “*parabéns*”. O enunciador também se engaja ao utilizar o adjetivo “*excessivo*” em “*uso excessivo*”, além de trazer enunciados assertivos a exemplo de: “*pessoas que só conseguem falar com outras pessoas pelo celular e na hora que é para falar pessoalmente, elas sentem*”

vergonha ou por outro motivo não conseguem falar”; “*As pessoas não têm ideia do que elas colocam nas redes sociais*” e “*elas também não pensam que podem mandar fotos comprometedoras*”.

Ao fazer uso desses recursos, o enunciador se posiciona e emite um juízo de valor, assumindo, assim, a responsabilidade enunciativa.

Quadro 3 – Carta do leitor 3

Texto	Marcas de assunção da responsabilidade enunciativa
<p style="text-align: center;">ROSELY SAYÃO</p> <p>Abordou temas importantes como o uso excessivo do celular, das redes sociais, ou seja, da internet. Eu achei muito interessante que na reportagem citaram o exemplo de uma menina de 9 anos, que não tinha o celular e enquanto todas as suas amigas tinham o aparelho e não se enturmavam, para mexer no aparelho. Achei interessante, pois hoje em dia acontece muito isso, ou seja, o vício com os aparelhos tecnológicos (principalmente o celular) tem atrapalhado a socialização das pessoas; elas estão se distanciando umas das outras. Outro ponto interessante foi a frase: cultura do quarto, abordar isso é bastante importante.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Verbo na 1ª pessoa do singular- Pronome de 1ª pessoa do singular- Advérbio- Adjetivo- Conector- Asserção

Fonte: elaborado pelos autores.

Na carta do leitor 3, o produtor do texto emprega algumas marcas linguísticas que o aproximam do dito, a saber: pronome pessoal em primeira pessoa “*eu*” e verbo na primeira pessoa do singular “*achei*”. Temos também marcas que expressam subjetividade como as locuções “*muito interessante*” e “*bastante importante*”, em que ambas apresentam um adjetivo sendo intensificado por um advérbio. Ao utilizar os advérbios para reforçar o conteúdo semântico dos adjetivos, o enunciador se posiciona e assume a responsabilidade pelo dito.

É possível encontrar, ainda, vários enunciados assertivos, a exemplo de “*hoje em dia acontece muito isso*” e “*o vício com os aparelhos tecnológicos (principalmente o celular) tem atrapalhado a socialização das pessoas; elas estão se distanciando umas das outras*”, além do conector “*pois*” usado para justificar o ponto de vista materializado no enunciado anterior.

Quadro 4 – Carta do leitor 4

Texto	Marcas de assunção da responsabilidade enunciativa
<p style="text-align: center;">ROSELY SAYÃO</p> <p>Eu gostei muito desta matéria, pois trata de um assunto que todos nós estamos passando, principalmente, nós adolescentes. “As crianças e as tecnologias” fala muito do vício e o perigo que a tecnologia traz. É muito bom as pessoas nos alertarem sobre o perigo que a tecnologia traz. Ela também traz tristeza não só para quem está no vício, mas também para os pais das crianças e adolescentes. Eu agradeço muito a senhora Rosely Sayão e espero que as pessoas que são viciadas consigam superar com a ajuda de seus familiares e amigos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verbo na 1ª pessoa (singular e plural) - Asserção - Conector.

Fonte: elaborado pelos autores.

Na carta do leitor 4, o enunciador assume a responsabilidade enunciativa ao usar os pronomes pessoais “*eu*” e “*nós*”, bem como ao usar os verbos flexionados na primeira pessoa do singular “*gostei*” e na primeira pessoa do plural “*estamos*”. Também encontramos enunciados assertivos como “*todos nós estamos passando*”, “*As crianças e as tecnologias’ fala muito do vício e o perigo que a tecnologia traz*” e “*É muito bom [...]*”. Todas essas marcas sinalizam a assunção pelo dito por parte do enunciador.

Destacamos, ainda, o uso do conector “*pois*” empregado para introduzir um enunciado que justifica seu ponto de vista sobre o enunciado anterior e o uso do conector “*mas*”, que, somado à palavra “*também*”, adquire valor de adição, fortalecendo a carga semântica do conteúdo enunciado na proposição anterior.

Quadro 5 – Carta do leitor 5

Texto	Marcas de assunção da responsabilidade enunciativa
<p style="text-align: center;">ROSELY SAYÃO</p> <p>Eu acho errado crianças de 2 anos ter muito acesso à tecnologia. Hoje em dia, há muitas crianças e adolescentes que não largam o celular. Os pais deveriam olhar o celular dos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verbo na 1ª pessoa do singular - Verbo de opinião - Asserção - Conector

<p>filhos para prestarem atenção no que estão fazendo, pois há coisas que não são aconselhadas às crianças verem. Há muito tempo aconteceu um acidente na rua porque um homem andava com o celular no carro e um adolescente que não tinha nada haver morreu com 13 anos. Também teve muitas crianças mortas com um jogo chamado Pokémon GO. Apesar de muitos ficarem tristes, quando se conectam ao celular ficam alegres, lindos(as) e felizes. Por isso, não gosto da tecnologia, pois prejudica mais do que ajuda.</p>	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: elaborado pelos autores.

Observamos, na carta do leitor 5, que o enunciador assume a responsabilidade enunciativa ao deixar explícito seu ponto de vista a respeito do assunto destacado. Para isso, o enunciador utiliza o pronome em primeira pessoa “*Eu*” e os verbos flexionados no presente do indicativo “*acho*” e “*gosto*”. Chamamos a atenção para o uso da expressão “*Eu acho errado*” que marca, claramente, a opinião do autor, logo a assunção do conteúdo proposicional.

Ademais, há de se considerar a marca de asserção “*há muitas crianças e adolescentes que não largam o celular*” e o uso dos conectores “*pois*”, “*por isso*” que reforçam o conteúdo proposicional do enunciado anterior.

Quadro 6 – Carta do leitor 6

<p>Texto</p>	<p>Marcas de assunção da responsabilidade enunciativa</p>
<p>ROSELY SAYÃO</p> <p>As crianças estão perdendo boa parte do tempo no celular fazendo coisas indevidas. Pois, elas estão muito viciadas na tecnologia, talvez, por isso, aconteçam casos de estupro devido aos encontros marcados nas redes sociais, o celular ou notebook, ou seja, prejudica as nossas vidas. Eu sou uma pessoa que passa boa parte do tempo no celular e sei que é errado, mas é comum entre várias crianças, jovens e adolescentes, porque a tecnologia está afundando crianças e jovens cada vez mais, pois elas não sabem o que estão perdendo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adjetivo; - Asserção; - Pronome; - Conector.

<p>A questão é que no mundo virtual é radicalmente diferente daquele que ocorre na vida real, o que nos faz levantar a hipótese de que elas têm se desenvolvido com difícil processo de socialização. As mães e os pais têm que ter mais cuidados nas conversas dos filhos com os amigos que eles têm nas redes sociais, pois eles não mostram o seu passado, nem mostram suas verdadeiras características. Por isso, temos que ficar atentos no uso excessivo dos celulares nas nossas vidas.</p>	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: elaborado pelos autores.

Na carta do leitor 6, temos um enunciador que assume a RE através das asserções “*Eu sou uma pessoa que passa boa parte do tempo no celular e sei que é errado, mas é comum entre várias crianças, jovens e adolescentes, porque a tecnologia está afundando crianças e jovens cada vez mais*”. O enunciador também recorre ao uso do pronome pessoal de primeira pessoa do singular “*Eu*” e do verbo flexionado na primeira pessoa do singular “*sou*”, marcas de assunção da responsabilidade enunciativa.

É possível perceber, ainda, que o enunciador usa os vocábulos “*coisas indevidas*” e “*viciadas*” que marcam seu posicionamento frente ao dito.

Quadro 7 – Carta do leitor 7

<p>Texto</p>	<p>Marcas de assunção da responsabilidade enunciativa</p>
<p style="text-align: center;">ROSELY SAYÃO</p> <p>Vamos parar de se comunicar por whatsapp ou por facebook; vamos brincar mais, esquecer o celular! As crianças estão passando boa parte do seu tempo no celular, perdendo tempo de brincar, de conversar com seus amigos, às vezes, até esquecem de fazer os deveres de casa. Vamos ter que se dedicar mais a vida real do que a virtual. Os adolescentes também estão fazendo isso, perdendo tempo com o uso exagerado do celular. Todos nós estamos perdendo tempo de conversar com nossos amigos, se dedicar aos estudos e muitas outras coisas. Uma garota de 9 anos pediu a sua mãe para fazer sua festa de aniversário, a mãe dela fez, arrumou a casa, preparou o bolo, preparou a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verbo na 1ª pessoa do plural - Pronome na 1ª pessoa do plural - Asserção

<p>decoração e tudo já estava pronto. Ela chamou suas amigas, como ela não tinha celular, as amigas dela ficaram acessando no celular e a garota aniversariante ficou sem brincar. Isso não pode acontecer, a mãe da menina tomou todos os celulares das amigas, estas não gostaram da ideia e foram embora. Isso é chato, então vamos largar o celular, brincar mais e curtir a infância.</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: elaborado pelos autores.

Na carta do leitor 7, também temos um enunciador que assume a RE pelo dito no texto. Para isso, ele utiliza o verbo na primeira pessoa do plural “*vamos*” e o pronome “*nós*”, manifestando seu engajamento frente ao conteúdo proposicional. Além disso, encontramos vários enunciados assertivos como, por exemplo, “*As crianças estão passando boa parte do seu tempo no celular, perdendo tempo de brincar, de conversar com seus amigos, às vezes, até esquecem de fazer os deveres de casa*”, “*Os adolescentes também estão fazendo isso, perdendo tempo com uso exagerado do celular*” e “*Todos nós estamos perdendo tempo de conversar com nossos amigos, se dedicar aos estudos e muitas outras coisas*”.

O enunciador também marca seu engajamento através do juízo de valor presente nas seguintes passagens: “*Isso não pode acontecer*” e “*Isso é chato*”.

Quadro 8 – Carta do leitor 8

<p>Texto</p>	<p>Marcas de assunção da responsabilidade enunciativa</p>
<p style="text-align: center;">ROSELY SAYÃO</p> <p>A escritora Rosely Sayão tocou em um tópico muito importante no seu artigo publicado no dia 28 de fevereiro de 2018, sobre o envolvimento das crianças com a tecnologia. Nesse artigo, ela falou sobre uma menina que foi comemorar o seu aniversário e chamou amigas para brincar em sua casa, mas como eram viciadas no celular, só ficaram mexendo no celular e a menina ficou sozinha brincando. É por isso que é certo dizer que as pessoas estão viciadas, hipnotizadas pelos aparelhos eletrônicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adjetivo - Advérbio

Fonte: elaborado pelos autores.

Na carta do leitor 08, temos um enunciador que se engaja com o dito a partir do uso das expressão “*muito importante*”, “*é certo dizer*” e dos adjetivos “*viciadas*” e “*hipnotizadas*”. Todos os exemplos marcam juízo de valor emitido pelo enunciador e reforçam a assunção da responsabilidade enunciativa. O uso do advérbio “*muito*”, que reforça o conteúdo semântico do adjetivo “*importante*”, e o uso do adjetivo “*certo*” qualificando o verbo “*dizer*” deixam claro o posicionamento do enunciador sobre o conteúdo proposicional.

Quadro 9 – Carta do leitor 9

Texto	Marcas de assunção da responsabilidade enunciativa
<p style="text-align: center;">ROSELY SAYÃO</p> <p>Hoje em dia, as crianças estão deixando de viver a vida por causa da tecnologia. Muitas não têm esses tipos de tecnologias, pensam que todas as crianças são como elas. Muitas não estão se divertindo por causa da tecnologia, algumas crianças estão estudando e param de estudar para ver as mensagens que chegam no celular. Então, tudo isso pode prejudicar tanto no presente quanto no futuro, pois estão ficando viciadas e com problemas de saúde, por exemplo: problema de vista. Se algumas crianças vão arrumar a casa, não arrumam direito, porque já estão pensando no celular; se vão fazer refeições têm que estar com o celular; vão ao banheiro têm que estar com o celular porque não conseguem fazer. Portanto, tem que tomar algumas providências com essas crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asserção - Dêitico temporal - Conector.

Fonte: elaborado pelos autores.

Na carta do leitor 9, o locutor assume a RE ao utilizar vários enunciados assertivos a exemplo de “[...] *“as crianças estão deixando de viver a vida por causa da tecnologia.”*; *“Muitas não têm esses tipos de tecnologias, pensam que todas as crianças são como elas.”*; *“Muitas não estão se divertindo por causa da tecnologia, algumas crianças estão estudando e param de estudar para ver as mensagens que chegam no celular”*”.

Há de se destacar o uso do dêitico temporal “hoje em dia” trazendo o enunciado para o tempo presente, tempo verbal típico da assunção da responsabilidade enunciativa. Há de se destacar, outrossim, o uso de “*Então*” e “*Portanto*” com valor conclusivo que retoma a ideia dos enunciados anteriores e introduz a conclusão do posicionamento do enunciador. Não

poderíamos deixar de comentar o uso dos conectores “*pois*” e “*porque*” introduzindo enunciados que reforçam o conteúdo proposicional dos enunciados anteriores.

Quadro 10 – Carta do leitor 10

Texto	Marcas de assunção da responsabilidade enunciativa
<p style="text-align: center;">ROSELY SAYÃO</p> <p>Eu acho que as crianças e as tecnologias estão muito avançadas porque estão perdendo boa parte do seu tempo no celular. Então, acho que se elas pensassem um pouco, observariam que estão perdendo seu tempo no celular vendo muitas desgraças nas tecnologias de hoje em dia.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Verbo na 1ª pessoa do singular- Pronome na 1ª pessoa do plural- Verbo de opinião

Fonte: elaborado pelos autores.

O enunciador da carta do leitor 10 assume a RE através do emprego de, pelo menos, duas marcas linguísticas: i) o uso do pronome pessoal de primeira pessoa do singular “*Eu*”; ii) o uso do verbo de opinião “*acho*” flexionado na primeira pessoa do singular.

Ao usar um verbo de opinião em seu texto, o enunciador manifesta seu ponto de vista sobre o dito e deixa claro seu engajamento com o conteúdo proposicional. É importante destacar que o verbo de opinião “*acho*” aparece duas vezes no texto, não restando dúvidas de que há uma assunção da responsabilidade enunciativa na carta de número 10.

Considerações em aberto

Este artigo objetivou investigar o fenômeno da responsabilidade enunciativa em textos de alunos do ensino fundamental. De forma mais específica, buscamos analisar que marcas linguísticas são utilizadas pelos alunos para assumir a responsabilidade enunciativa.

Os resultados mostram que os alunos usam os conectores, os adjetivos, os advérbios, os verbos em 1ª pessoa do singular e do plural e os modalizadores como as marcas de maior recorrência, demonstrando que os discentes do ensino fundamental já conseguem se engajar com o conteúdo proposicional dos enunciados e apresentar e defender seu ponto de vista ao produzir textos.

Por fim, os resultados nos mostram ainda que, quando se realiza um trabalho com os elementos linguísticos sob uma ótica discursiva, os alunos conseguem aprender melhor e conseguem usar adequadamente os recursos linguísticos nos textos produzidos.

Referências

ADAM, J.-M. **A linguística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ADAM, J.-M. **A linguística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2011.

BRABANTER, P.; DENDALE, P. Commitment. **Belgian Journal of Linguistics**, n. 22, 2008.

COLTIER, D.; DENDALE, P.; BRABANTER, P. La prise en charge: mise en perspective. **Langue Française**, Paris, Larousse, n. 162, p. 3-27, 2009.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**: domaine notionnel. Paris: Ophrys, 1999.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M; SHENEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SHENEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Galís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

GOMES, A. T. **A responsabilidade enunciativa na sentença judicial condenatória**: uma análise textual-discursiva. Saarbrücken, Deutschland: OmniScriptum, 2016.

GOMES, A. T.; PASSEGGI, L. RODRIGUES, M. das G. S. **Análise Textual dos Discursos**: perspectivas teóricas e metodológicas. Coimbra: Grácio Editor, 2018.

PASSEGGI, L. *et al.* A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual dos sentidos. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

RABATEL, A. Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée. **Langue Française**, Paris, Larousse, n. 162, p. 71-87, 2009.

RODRIGUES, M. G. S.; PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J. G. “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso polêmico de renúncia. In: RODRIGUES, M. G. S.; PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J. G. (Orgs.). **Análises textuais e discursivas**: metodologias e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010. p. 150-195.

Sobre os autores

Alexandro Teixeira Gomes ([Orcid iD](#))

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFCE); graduado em Letras - Português/Espanhol e Literaturas pela UFCE. É professor do Departamento de Letras do Centro de Ensino Superior do Seridó da UFRN.

Raphael Dantas de Oliveira ([Orcid iD](#))

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); graduado em Letras - Português/Inglês e Literaturas pela mesma instituição.

Recebido em março de 2020.

Aprovado em junho de 2020.

O evento comunicativo no texto-comentário de uma instrução ao sócia: a construção de sentido(s) em situação de (co)análise da atividade docente*

The communicative event in the commentary text of an instruction to the double: the construction of meaning(s) in a situation of (co)analysis of the teaching activity

Luciana Peixoto Bessa¹
Débora Leite de Oliveira²
Maria Helenice Araújo Costa³

Resumo: O presente estudo objetivou analisar a construção de sentidos em trechos de um texto verbal redigido por um professor experiente de língua inglesa, durante um processo de (co)análise de sua atividade laboral, através do método da instrução ao sócia. O diálogo entre a Linguística Textual e a Clínica da Atividade nos permitiu identificar que o docente constrói seu texto partindo de uma visão que tem de si enquanto profissional e posteriormente volta-se para sua atividade laboral, sobretudo para as condições em que realiza seu trabalho. Essa pesquisa se embasa na apreciação de autores como Beaugrande (1997), que considera o texto como evento comunicativo, alinhada ao pensamento de Marcuschi (2007), quando lançam o olhar para as práticas interacionais nos processos cognitivos que abrangem a referenciação, a inferenciação e a (re)categorização; ao sociocognitivismo, conforme Salomão (1999); às reflexões acerca do processo metacognitivo feitas por estudiosos como Maturana e Varela (1995); ao ensino situado, segundo Costa, Monteiro e Alves (2016). Por meio desses estudos, verificamos que através das escolhas lexicais e de conhecimentos compartilhados mobilizados pelo professor, a visão positiva que ele tem de si contrasta com uma percepção negativa do seu ambiente de trabalho.

Palavras-chave: Sociocognitivismo. Atividade docente. Instrução ao sócia. Linguística textual.

Abstract: The present study aimed to analyze the construction of meanings in parts of a verbal text written by an experienced English teacher, during a process of co-analysis of his work activity, by means of the instruction to the double. The dialogue between Textual Linguistics and the Clinic of Activity allowed us to identify that the teacher builds his text from a vision that he has of himself as a professional and later turns to his work activity, especially to the conditions in which he performs his work. This research is based on the appreciation of authors like Beaugrande (1997), who considers the text as a communicative event, in line with Marcuschi (2007), when they look at the interactional practices in the cognitive processes that include referencing, inferencing and (re)categorization. In addition, it is based on sociocognitivism in Salomão (1999) and other scholars such as Maturana and Varela (1995) with reflections on the metacognitive process, and Costa, Monteiro and Alves (2016) with situated education. Through these studies, we found that, by means of the lexical choices and the shared knowledge mobilized by the teacher, his positive view of himself contrasts with a negative perception of his work environment.

* Agradecimentos à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pela bolsa de doutorado fornecida à primeira e à segunda autora deste estudo.

¹ Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: luciana.bessa@aluno.uece.br.

² Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: debora.leite@aluno.uece.br.

³ Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: helenice.araujo@uece.br.

Keywords: Sociocognitivism. Teaching activity. Instruction to the double. Textual linguistics.

Introdução

Com o desenvolvimento dos estudos no âmbito da Linguística Textual, a noção de texto evoluiu, migrando da concepção de um produto, em que o leitor tinha um papel passivo, para uma outra que vê o texto como em evento dinâmico, um espaço de interação com um sujeito ativo. Essa mudança fez com que o texto adquirisse uma natureza dialógica, em que os interlocutores participam, em conjunto, no projeto de construção do(s) sentido(s), destacando, por conseguinte, seu viés social.

Reconhecendo, a partir desse caráter dialogal do texto, a possibilidade de se estabelecer uma interface entre a Linguística Textual e a Clínica da Atividade, apoiamo-nos na perspectiva de texto como evento comunicativo em Beaugrande (1997), alinhada ao pensamento de Mondada (2001) e Marcuschi (2007), quando lançam o olhar para as práticas interacionais nos processos cognitivos que abrangem a referenciação, a inferenciação e a (re)categorização; ao sociocognitivism, conforme Salomão (1999); às reflexões acerca do processo metacognitivo feitas por estudiosos como Maturana e Varela (1995); ao ensino situado, segundo Costa, Monteiro e Alves (2016). No que diz respeito à Clínica da Atividade, recorreremos aos estudos de Clot (2010) e de Clot e Faïta (2016), sobre a instrução ao sócia, buscamos aporte em Oddone, Re e Briante (2015), em Batista e Rabelo (2013) e Miossec (2011), dentre outros. Por fim, recorreremos ao dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2011, 2015) e a estudos da teoria sociocultural do desenvolvimento humano (BROSSARD, 2012).

A partir dessas leituras, neste trabalho, buscamos analisar a construção de sentidos em excertos de um texto verbal redigido por um professor experiente de língua inglesa, durante um processo de (co)análise de sua atividade⁴ laboral, ao participar como sujeito de pesquisa de um estudo realizado por Bessa (2018)⁵ voltado para a investigação da atividade docente, no âmbito da Clínica da Atividade.

No que concerne à organização deste artigo, após esta introdução, abordamos nosso referencial teórico. Em seguida, descrevemos a metodologia empregada pela pesquisadora acima citada na construção de seu *corpus* discursivo, do qual fizemos um recorte.

⁴ Segundo Amigues (2004, p. 39-40, grifos do autor), “a atividade corresponde *ao que o sujeito faz mentalmente* para realizar essa tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. Logo, ela remete, classicamente, aos processos cognitivos, aos cálculos mentais ou estratégias a que o sujeito recorre para organizar os meios que lhe permitirão alcançar o objetivo da ação”.

⁵ Pesquisa apreciada e aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UECE, parecer substanciado final número 2.563. 049 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) 84165718.6.0000.5534.

Posteriormente, apresentamos e analisamos o *corpus* deste estudo – dois excertos do texto redigido pelo participante da pesquisa de Bessa (2018), estabelecendo uma relação entre a Clínica da atividade e a Linguística Textual. Por fim, registramos em nossas considerações finais algumas conclusões do presente trabalho.

Referencial teórico

Nossa pretensão nesta seção é fazer dialogar duas abordagens que, segundo nosso entendimento, guardam afinidades tanto de natureza epistêmica como, em alguns casos, de ordem dos fenômenos estudados por meio da interação em sala de aula, razão pela qual achamos por bem tratar os fundamentos teóricos em dois tópicos relacionados a essa aproximação teórica. Assim, apesar de o espaço não comportar discussões extensas, desenvolvemos aqui, de forma breve, primeiro, uma discussão sobre a perspectiva teórica da Linguística Textual em relação ao evento comunicativo e, em seguida, abordaremos a Clínica da Atividade, cujos estudos permitiram a construção do *corpus* discursivo que será analisado neste trabalho.

Um olhar para o texto como evento comunicativo e os processos de referenciação, inferenciação e (re)categorização

Buscando superar “a oposição entre o internalismo e o externalismo na abordagem do texto” (COSTA; MONTEIRO; ALVES, 2016, p. 43) e a concepção da relação linguagem-mundo-conhecimento como algo dado, direto e estável, a abordagem sociocognitivista leva em consideração, como o próprio nome sugere, aspectos sociais e a atividade cognitiva dos sujeitos na construção de sentidos ao agirem discursivamente (DEMÉTRIO, 2018). Dentro dessa perspectiva, linguagem é compreendida como

[...] **operadora da conceptualização social localizada** através da atuação de um sujeito cognitivo, **em situação comunicativa real**, que produz significados como **construções mentais** a serem sancionadas no fluxo interativo. Em outras palavras, a hipótese-guia é que o sinal linguístico (em concomitância com outros sinais) guie o processo de significação diretamente no contexto de uso. Pela ênfase equilibrada em todas as fontes de conhecimento disponíveis (gramática, esquemas conceptuais, molduras comunicativas), esta **hipótese** denomina-se **sócio-cognitiva** (SALOMÃO, 1999, p. 64-65, grifos da autora).

Assim, considerando o exposto por Salomão, destacamos a relevância do social, da interação do sujeito com o mundo e do caráter situado (e dialógico) da linguagem (BAKHTIN, 2011) no processo de construção dos sentidos. Em outras palavras, podemos levar em conta a

possível análise cognitiva do autor, do leitor e do contexto em que esses elementos estão situados nas práticas de produção textual e de leitura. Essas análises foram realizadas através de enquadres sociocognitivos temporais e espaciais dentro da esfera textual, inseridos no fluxo interativo em meio a inúmeros elementos presentes no evento textual.

Dialogando com Salomão (1999), Marcuschi (2008) concebe a língua como uma atividade constitutiva, uma forma cognitiva e uma forma de ação, visto que, por meio dela, os indivíduos podem construir sentidos, expressar sentimentos, ideias, crenças e agir comunicativa e interacionalmente. Para o autor, “a língua se manifesta nos processos discursivos, no nível da enunciação, concretizando-se nos usos textuais mais variados. Não se dá na palavra isolada nem no enunciado solto” (MARCUSCHI, 2008, p. 240).

Dentro dessa perspectiva, é importante abordarmos a proposta de Beaugrande (1997, p. 11), para quem “é essencial ver o texto como evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas, e sociais, e não apenas como sequências de palavras que foram ditas ou escritas”⁶. Desse modo, o texto não é visto como algo dado, como um produto finalizado e com sentido(s) fechado(s), mas como algo que acontece, que emerge, durante a interação entre participantes da enunciação e na sua situacionalidade, ou seja, “o sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades envolvidas” (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Consideramos essencial para esta discussão trazermos, a partir de Mondada (2001), a noção de referenciação, que

[...] não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadores (MONDADA, 2001, p. 9)⁷.

Sendo assim, compreendemos que a referenciação é uma atividade discursiva, em que “os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer” (KOCH, 2017, p. 67). Nessa atividade, os objetos do discurso (re)constróem a realidade no processo de interação. Para Koch (2017), essa (re)construção se dá

⁶ No original: “It is essential to view the text as communicative event wherein linguistic, cognitive, and social actions converge, and not just the sequence of words that were uttered or written” (BEAUGRANDE, 1997, p. 11). Esta e as demais traduções são de nossa responsabilidade.

⁷ No original: “ne privilégie pas la relation entre les mots et les choses, mais la relation intersubjective et sociale au sein de laquelle des versions du monde sont publiquement élaborées, évaluées en termes d’adéquation aux finalités pratiques et aux actions en cours des énonciateurs” (MONDADA, 2001, p. 9).

[...] não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas [...] pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos por meio da interação com os entornos físico, social e cultural (KOCH, 2017, p. 67).

Embasamos nossas análises na perspectiva de texto como evento comunicativo em Beaugrande (1997), considerando os processos de referenciação, inferenciação e (re)categorização, vistos por Marcuschi (2007, p. 88) como básicos para a “reflexão humana e a análise do próprio pensamento no âmago da linguagem”. Há entre esses três processos uma relação intrínseca que podemos observar em toda nossa atividade discursiva: quando estamos falando, escrevendo (ou gesticulando), mencionamos seres, coisas, ideias, sentimentos, enfim, entidades concretas ou não que povoam nosso mundo, nossa realidade. Essas menções (ou sugestões) de referentes (ou objetos de discurso) não provêm de uma relação apriorística, uma vez que não há uma relação completamente estável entre as palavras e os correspondentes mundanos concretos ou abstratos. A referência que fazemos é na verdade um processo de referenciação, algo dinâmico, dependente de toda a situação numa determinada contingência e que envolve os participantes, suas manifestações naquele momento do evento, assim como muitos outros saberes e querereres mais recentes e/ou mais remotos.

Assim, podemos dizer que estamos envolvidos com atos referenciais. Ocorre que o fato de não haver uma relação fixa entre as formas linguísticas (ou outros elementos que provocam semioses) e as coisas nos leva a, muitas vezes intuitivamente, algumas conscientemente, selecionar o jeito ou a forma que nos parece mais adequada à nossa interação, ao nosso agir discursivo. Então, essa "escolha" também é categorizadora. Podemos repetir uma categoria que já está estabilizada, mas podemos criar uma categoria nova. Podemos até criar, via sistema morfológico da língua, uma categoria "nova". Tudo isso nos mostra que, no processo de referenciar, está como que embutido o processo de categorizar ou recategorizar.

Essa categorização/recategorização pode se efetivar pelo uso de uma forma nova, diferente da expressão que é comumente usada, para referir o “mesmo” elemento criando novos efeitos de sentido; pode também ocorrer ao longo de um mesmo texto, quando um referente é inicialmente mencionado e retomado, quer por outras formas, quer pela repetição da expressão inicial. A progressão temática faz que o referente vá se modificando, se recategorizando, mesmo quando mencionado pela mesma forma referencial.

É justamente quando atentamos a esse tipo de recategorização pelo fluir discursivo que percebemos o papel da inferenciação e reforçamos, com Marcuschi (2007, p. 88), nosso entendimento de que “toda significação está ligada a processos inferenciais.” Se a referenciação

se faz em função de uma negociação de sentidos e com isso se constroem novas categorias, torna-se plausível o que postula o autor: “a incontornabilidade da inferenciação na determinação referencial e na produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2007, p. 89).

Entende-se assim a estreita relação entre os três conceitos. Digamos que são aspectos diferentes, mas interligados de um mesmo processo. A língua(gem) funciona em grande parte por meio de processos metafóricos. E o que seria a metáfora se não o resultado de uma recategorização? E o que seria o processo metafórico se não uma extensão de sentido que se faz como resultado de uma construção inferencial?

Ainda sobre a linguagem, Maturana e Varela (1995, p. 233, grifo do autor) mencionam que uma “característica-chave [...] é que ela [a linguagem] permite a quem opera nela descrever-se a si mesmo e às suas circunstâncias”. Por extensão, e dialogando com Bakhtin (2011; 2015), compreendemos que a linguagem possibilita ao indivíduo externar reflexões sobre si e sobre o outro, sendo este outro até mesmo seu próprio trabalho, através de enunciados concretos e situados.

Tendo a interação como base e em uma perspectiva transdisciplinar, convém tratarmos, a seguir, sobre a Clínica da Atividade (CLOT, 2010), abordagem das Ciências do Trabalho, cujos estudos embasaram a construção do *corpus* analisado neste artigo.

(Co)analisar a atividade laboral: o suporte da Clínica da Atividade e do método da instrução ao sócia

Apoiada no dialogismo bakhtiniano e na teoria sócio-cultural vigostskiana do desenvolvimento humano, nessa abordagem das Ciências do Trabalho, pesquisador⁸ e trabalhador buscam (co)analisar e compreender a atividade deste último, a partir de situações (insatisfatórias) de trabalho que são tomadas como objeto de reflexão, podendo desencadear uma transformação (do) profissional e uma ampliação do seu poder de agir. Sublinhamos que tomamos, a partir de Amigues (2004), o conceito de atividade, que diz respeito aos processos mentais a que um sujeito recorre para realizar uma tarefa, uma ação, não sendo, portanto, diretamente observável.

Destacamos que, para a Clínica da Atividade, o trabalhador tem papel de destaque – ele é o protagonista – e é quem melhor conhece o seu trabalho. Eis pois o porquê de abrir um espaço para que esse profissional possa verbalizar/refletir sobre sua atividade. Apoiados em Bakhtin

⁸ Optamos por usar o termo pesquisador para nos referirmos àqueles que realizam intervenções junto a trabalhadores no âmbito da Clínica da Atividade. Ressaltamos que o termo francês *intervenant* também é amplamente empregado.

(2015) e tendo em vista as interações entre pesquisador e trabalhador, Clot e Faïta (2016) consideram a troca verbal como o lugar e o espaço do desenvolvimento dos sujeitos.

Nessa perspectiva, igualmente recorreremos a Mikhail Bakhtin para abordarmos alguns dos possíveis efeitos dessa interação no sujeito, no trabalhador. Para o filósofo da linguagem,

Dominar o homem interior, ver e entendê-lo é impossível fazendo dele objeto de análise neutra indiferente, assim como não se pode dominá-lo fundindo-se com ele, penetrando em seu íntimo. **Podemos focalizá-lo e podemos revelá-lo – ou melhor, podemos forçá-lo a revelar-se a si mesmo - somente através da comunicação com ele, por via dialógica.** Representar o homem interior [...] só é possível representando a comunicação dele com um outro. **Somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o ‘homem no homem’ para outros e para si mesmo** (BAKHTIN, 2015, p. 292, grifos nossos).

No que diz respeito ao desenvolvimento humano, Brossard (2012) assevera que este

[...] é concebido não como a realização de uma essência preexistente, nem como a roupagem de uma natureza inicial por camadas sucessivas de aprendizagens culturais, mas como a transformação produzida *no* indivíduo pela construção de novas formas de atividades pelo fato da utilização por esse mesmo indivíduo das produções culturais postas à sua disposição; esse processo apropriativo causa em determinado tempo uma *transformação* do psiquismo natural inicial ou do nível atual de desenvolvimento [...] (BROSSARD, 2012, p. 98-99, grifos do autor)⁹.

Um conceito base dentro da Clínica da Atividade é de real da atividade. Dentro dessa perspectiva, a atividade laboral não está reduzida o que se tem para fazer (atividade prescrita) e o que efetivamente se faz (atividade realizada), mas também abrange “o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido [...] o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como que se tinha feito a contragosto” (CLOT, 2010, p. 103-104).

Assim, para se ter acesso à atividade de trabalhadores, ou seja, ao que não é diretamente visível para aqueles que observam o trabalhador em ação (CLOT, 2010; LIMA; BATISTA, 2016), o que inclui o real da atividade, estudos realizados dentro da Clínica da Atividade utilizam métodos indiretos em situações de (co)análise das atividades de diversos profissionais, dentre eles, professores de línguas.

⁹ No original: “est conçu non pas comme la réalisation d’une essence préexistante, ni comme l’habillage d’une nature initiale par des couches successives d’apprentissages culturels, mais comme la transformation produite *dans* l’individu par la construction de nouvelles formes d’activités du fait de l’utilisation par ce même individu des productions culturelles mises à sa disposition; ce processus appropriatif provoquant à terme une *transformation* du psychisme naturel initial ou du niveau actuel” (BROSSARD, 2012, p. 98-99, grifos do autor).

Um desses métodos é o dispositivo teórico-metodológico da instrução ao sócia (ODDONE; RE; BRIANTE, 2015), que foi formulado pelo médico e psicólogo italiano Ivar Oddone, nos anos 1970, e aplicado junto a trabalhadores da Fiat, em Turim, durante seminários de formação profissional (BATISTA; RABELO, 2013). Esse método consiste em um trabalhador instruir um hipotético sócia, para uma suposta substituição em sua atividade laboral, no seu local de trabalho. Segundo Miossec (2011, p. 67), Oddone “buscava ter acesso à representação que os profissionais tinham do próprio comportamento”¹⁰, isto é, o médico objetivava ter acesso à atividade desses trabalhadores. Com o propósito semelhante, mas com quadro teórico distinto, posteriormente o psicólogo Yves Clot reformulou o método da instrução ao sócia¹¹ (BESSA, 2018).

No que concerne à sua condução, em linhas gerais, após delimitar uma sequência de trabalho com que o profissional já esteja habituado e definir dia e hora para a hipotética substituição (BESSA, 2018), a instrução ao sócia inicia-se com o trabalhador, que assume o papel de instrutor, recebendo do sócia, papel assumido pelo pesquisador, o seguinte comando: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2006, p. 144). Esse momento é registrado em áudio e/ou em vídeo.

Durante o recebimento das orientações, o sócia deve interromper o fluxo da descrição da atividade do instrutor sempre que perceber a ausência de algum detalhe e realizar questionamentos, tendo em vista o “como” realizar a atividade e não o “por quê” realizá-la, afinal, trata-se de conhecer a atividade e não julgá-la. Esses “obstáculos” criados (BATISTA; RABELO, 2013; BESSA, 2018) possibilitam ao sócia ter acesso aos pormenores e aos implícitos da atividade desse trabalhador.

Logo após o término da instrução, instrutor e sócia abandonam seus papéis e inicia-se um momento reflexivo entre trabalhador e pesquisador, em que se dialoga sobre a experiência de esse profissional ter instruído alguém (o sócia) para realizar sua atividade laboral. Esse momento também é registrado em áudio e/ou em vídeo e tem o objetivo de provocar uma reflexão sobre os efeitos da instrução nesse trabalhador.

Por fim, um novo momento reflexivo é possibilitado. De posse do registro em áudio da instrução, o trabalhador deve escutar a gravação e transcrevê-la integral ou parcialmente

¹⁰ No original: “cherche à accéder à la représentation que les professionnels ont de leur propre comportement” (MIOSSEC, 2011, p. 67).

¹¹ Para maior aprofundamento sobre a instrução ao sócia e os estudos de Oddone, sugerimos consultar: Batista e Rabelo (2013), Bessa (2018), Clot (2010) e Oddone, Re e Briante (2015).

(BATISTA; RABELO, 2013). Ressaltamos que a transcrição também pode ser realizada pelo pesquisador, a qual, após concluída, é disponibilizada ao trabalhador. Em seguida, com acesso à transcrição (e à gravação da instrução), esse profissional se defronta novamente consigo e com sua atividade e redige um texto reflexivo, denominado texto-comentário, em que comenta sobre a experiência da instrução, podendo também trazer, novamente, os efeitos desta causados nesse sujeito.

Nesse processo de instrução e nas interações que o sucedem, possibilita-se um distanciamento do trabalhador de sua atividade, reforçado pelo papel do sócia – o outro desse trabalhador. Por meio desse movimento de se ver e ver sua atividade de fora, o profissional pode “reorganizar a ‘replicação’ da experiência vivida” (CLOT, 2010, p. 202, grifo do autor), isto é, ele retoma a(s) experiência(s) vivida(s), revivendo-a(s) em um novo contexto, tornando essa(s) experiência(s) objeto(s) de reflexão (LIMA; BATISTA, 2016). Esse processo reflexivo é exteriorizado por meio da linguagem e viabiliza os trabalhadores a terem uma postura crítica em relação a suas atividades e a si mesmos, podendo, por conseguinte, desencadear transformações (nos) profissionais.

Por fim, convém destacar que a abordagem clínica da atividade sustenta a (co)análise da atividade profissional (a partir da experiência vivida) e oportuniza uma ressignificação ou transformação dessa atividade. Ao ressignificar sua atividade e/ou seu meio profissional, o trabalhador tem grande possibilidade de atingir a eficácia no seu trabalho, já que muitas vezes essa ressignificação nada mais é do que a ampliação do seu poder de agir; e a eficácia, por sua vez, segundo Falzon (2004, p. 234), depende da "ação criativa" do trabalhador na realização da tarefa.

Tendo traçado o panorama teórico que embasa este estudo, passamos a apresentar a metodologia empregada para a construção do *corpus* que analisamos neste trabalho.

Metodologia

Sob o prisma da Linguística Textual e com o intuito de analisar a construção de sentidos em excertos de um texto verbal redigido por um professor experiente de inglês, recorreremos à parte do *corpus* da pesquisa de Bessa (2018), cujo objetivo foi analisar a atividade desse professor, atuante em uma escola pública de ensino médio, no que se refere ao trabalho com a comunicação oral em língua inglesa.

Para melhor compreender o evento que desencadeou o texto que tomamos como objeto de estudo neste artigo, entendemos ser relevante descrever a metodologia utilizada por Bessa (2018) na construção do *corpus* de seu estudo.

Destacamos que a pesquisadora informou ao participante, no momento da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e reforçou ao longo da pesquisa, que sua investigação não possuía cunho avaliativo, visto que, seguindo o pressuposto da Clínica da Atividade, é o próprio trabalhador que aprecia seu trabalho e tece comentários sobre ele.

Para realizar a geração dos dados discursivos, e favorecer a (co)análise da atividade do professor de língua inglesa, a pesquisadora empregou um instrumento e uma série de procedimentos, os quais detalhamos, junto com seus objetivos, no quadro-síntese a seguir.

Quadro 1 – Instrumentos e procedimentos adotados por Bessa (2018)

Procedimento empregado	Objetivo
Questionário orientado	Traçar o perfil do professor participante; Verificar qual o seu posicionamento com relação às prescrições, à concepção de comunicação oral e às atividades concernentes ao desenvolvimento das habilidades de fala e de escuta.
Filmagem da instrução ao sócia (IaS fase 1)	Registrar a instrução dada pelo professor (instructor) ao seu sócia (pesquisadora) para uma hipotética substituição uma situação concreta de sua atividade; Provocar o deslocamento do professor para com sua atividade laboral.
Observação de uma aula do professor participante (IaS fase 2)	Confrontar a instrução que o professor deu ao sócia com a atividade realizada desse docente.
Texto-comentário escrito pelo professor participante (IaS fase 3)	Proporcionar ao profissional uma nova retomada de sua própria atividade, em posição exotópica, e favorecer a realização de uma possível análise de sua atividade laboral.
Filmagem da discussão com professor sobre as fases 1, 2 e 3 (IaS fase 4)	Tratar sobre passagens mais significativas emergentes das fases anteriores e esclarecer pontos que, na perspectiva da pesquisadora, ficaram obscuros. Possibilitar ao professor outro momento para reflexão e (co)análise de sua atividade.

Fonte: Bessa (2018). Adaptado.

No que diz respeito a este estudo e a seu propósito, tendo em vista que o texto materializado linguisticamente é objeto de estudo da Linguística Textual, restringiremos nossas análises ao que Bessa (2018) denominou “texto-comentário”, o qual foi produzido pelo docente após ter recebido a orientação para redigir um texto de cunho reflexivo sobre a experiência de haver instruído um hipotético sócia e de ter participado de uma situação de (co)análise de sua atividade.

Convém ressaltarmos que, devido às limitações deste gênero textual, a amostra que é objeto de nossa análise se limita a dois excertos da produção escrita do professor participante. Apresentamos, na seção adiante, esses trechos, os quais são seguidos pelas análises que realizamos de cada um. Vale ressaltar que, ao lançarmos as observações sobre os textos,

focaremos nas escolhas lexicais realizadas pelo autor do texto, por meio do enquadre temporal em que os excertos foram registrados, em condições de pesquisa e filtrados. Todos esses aspectos ocorrem de maneira interativa e sociocognitivamente situada, do ponto de vista dos três processos: referenciação, inferenciação e (re)categorização, elencados por Marcuschi (2007), na construção de sentidos do texto.

O discurso do professor sob o olhar multidisciplinar da Clínica da atividade e da Linguística Textual

A seguir, analisaremos dois excertos de um texto verbal redigido por um professor experiente de língua inglesa, durante um processo de (co)análise de sua atividade laboral, ao participar como sujeito de pesquisa de um estudo (BESSA, 2018) voltado para investigação da atividade docente, no âmbito da Clínica da Atividade.

Do ponto de vista da Linguística Textual, tentamos, por meio dos processos de referenciação, inferenciação e (re)categorização, mostrar a autoconstrução do professor, bem como a construção do aluno e do ensino.

I

Poder participar de um projeto de pesquisa como parte do corpus é recompensador e gratificante, pois é possível através dessa participação olhar para si enquanto profissional e se questionar se o que está sendo feito é bom o suficiente e supre as necessidades básicas dos alunos em torno do conhecimento deles da língua inglesa. Tenho total ciência que qualquer profissional deve estar numa constante busca por aprimoramento, pois assim existe crescimento profissional. E me defino como um profissional que se encaixa nessa característica. Acabo de voltar dos Estados Unidos de um programa de especialização para professores de inglês e acabo também de iniciar um mestrado em tradução (BESSA, 2018, p. 178).

II

Sei também que a competência da prática docente não reside apenas nos ombros do profissional, mas também em boas condições de trabalho, o que infelizmente não acontece com frequência na sala de aula da escola pública. Tenho a sorte de lecionar em uma escola em que grande parte dos alunos não é indisciplinada e isso ajuda bastante. Sinto que os meninos realmente estão a prestar atenção ao que está sendo explicado em sala e isso é muito recompensador. Porém, alguns problemas como a superlotação em sala, a falta de ventilação necessária, tornando a sala de aula em um ambiente insalubre, ainda são obstáculos a serem vencidos e que vão além da competência de qualquer profissional (BESSA, 2018, p. 178).

Podemos destacar alguns pontos importantes que nos permitem analisar, sob a ótica sociocognitivista, o evento textual no texto-comentário do participante do estudo de Bessa

(2018), na tentativa de realizar a construção de sentido perante o pesquisador, dentro do processo metacognitivo, a partir da intencionalidade aparente da autoria.

Vale ressaltar que as pesquisas em Clínica da Atividade consideram os efeitos, em situações de (co)análise do trabalho docente, bem como as possíveis ressignificações da atividade desse profissional – e dele mesmo, consequentes do diálogo com o pesquisador acerca da atividade laboral de participantes desses estudos. Foram registrados, ao longo de pesquisas nesse campo, indícios de mudanças de percepção e de possíveis mudanças de atitudes e de comportamentos dos trabalhadores em relação a sua atividade. Isso porque a Clínica da Atividade se apoia no pensamento de Vigotski sobre desenvolvimento humano, que não é linear e é contínuo (BESSA, 2018).

Enquanto leitores, não podemos entender a real intencionalidade do autor do texto-comentário, porém, há pistas que nos levam a interpretar, de maneira aproximada e sob a nossa ótica, as suas intenções. É importante deixar claro que, ao construirmos essa análise, lançamos hipóteses do que pode ocorrer durante o processo comunicativo em que há um professor e um mediador pesquisador inseridos em um contexto de pesquisa, ou seja, em circunstâncias em que o discurso do professor está sendo analisado por outro para fins científicos da atividade laboral.

Levando em consideração os processos de referenciação, inferenciação e (re)categorização, construímos aqui um sentido percebido, não completo e com a não-garantia do sentido pretendido pelo autor do texto-comentário, uma vez que a linguagem não configura uma mera representação do mundo e dos dizeres. Ainda conforme Marcuschi (2007, p. 79), “A premissa central é a de que, tanto a referenciação quanto a inferência são atos de construção criativa e colaborativa, e não uma simples representação do mundo pela linguagem”.

Sendo assim, não há categorias representacionistas fixas, pois elas vão mudando e ganhando novas configurações a cada dizer. Dessa forma, é por meio dos enquadres, feitos constantemente por nós, que é possível construir um sentido coerente com textos em questão. Logo, permeados por nossa cultura intersubjetiva, podemos traçar ponderações sobre aspectos importantes da fala elaborada pelo professor participante da pesquisa, os quais identificamos em seu texto-comentário e de onde extraímos os dois excertos que analisamos neste estudo.

Em relação ao papel do professor participante, entendemos haver uma visão que o professor colaborador procura imprimir no estudo de Bessa (2018), por meio de suas escolhas lexicais. O uso dos termos “*recompensador e gratificante*”, presentes no excerto I, demonstra a sua relevância dada à pesquisa, uma vez que esta objetiva contribuir com estudos que analisam as relações entre o professor experiente e a sua atividade, à luz da Clínica da Atividade, na

perspectiva do dialogismo bakhtiniano e do pensamento de Vigotski sobre desenvolvimento humano.

O autor parece demonstrar que compreende seu papel na pesquisa, ao vermos sutilmente no referente “uma possibilidade”, sugerida por meio da partícula “se”, por meio da qual ele deixa transparecer sua perspectiva de análise qualitativa em relação ao seu trabalho e, por conseguinte, aberta a julgamentos. Isso pode ser percebido no momento em que o docente diz: *“pois é possível através dessa participação olhar para si enquanto profissional e se questionar se o que está sendo feito é bom o suficiente”*, mesmo não sendo esta a intenção do estudo e tendo sido deixado claro pela pesquisadora, ao convidar o professor para participar do seu estudo e ao longo deste, que sua pesquisa não possuía cunho avaliativo.

Ao prosseguir seu relato reflexivo, o docente completa: *“se o que está sendo feito é bom o suficiente e supre as necessidades básicas dos alunos em torno do conhecimento deles da língua inglesa”*. O professor, por meio de termos como “suprir”, desconsidera variáveis externas e fugidias à sua atividade, como as relações sociais em que os estudantes estão inseridos, coloca em seus ombros a responsabilidade de sanar as necessidades básicas em relação ao aprendizado da língua, e redireciona as lacunas e os obstáculos do sistema socioeducativo, focando no seu desempenho como educador.

Os referentes com ideias abrangentes e resolutas proferidos pelo profissional retratam o discurso ilusório e fragmentado das hierarquias do sistema capitalista embutidos na educação. Se considerarmos o processo de aprendizagem dentro da complexidade e da não-linearidade, vemos que o discurso deixa traços de que o papel do professor é suficiente para que a aprendizagem se efetive, bem como sua boa e constante formação.

Quanto à qualificação profissional, o professor diz: *“Tenho total ciência que qualquer profissional deve estar numa constante busca por aprimoramento”*, os termos “total” e “qualquer” levam a caminhos possíveis de interpretação, podendo conduzir a convicção e a generalização dos domínios profissionais, em se tratando de pré-requisitos sociais em relação ao trabalho do professor de língua estrangeira. Podemos inferir, assim, que a fala do professor constrói um *ethos* muitas vezes idealizado por profissionais do campo do ensino de línguas.

Compreendemos que há o processo de categorização quando o autor do discurso se autodefine, afirmando e exemplificando por meio de sua formação que ele se adequa a esse perfil de profissional ideal demandado pelo mercado: *“E me defino como um profissional que se encaixa nessa característica. Acabo de voltar dos Estados Unidos de um programa de especialização para professores de inglês e acabo também de iniciar um mestrado em tradução”*. Identificamos, nesse trecho, a convicção do profissional de que qualquer professor

deve, independente da condição social em que se encontre, buscar meios para melhorar sua prática, e demonstra, por suas condições apresentarem-se aparentemente propícias, dois pontos que lhe foram positivos: sua ida aos Estados Unidos e sua inserção no programa de pós-graduação em tradução.

Os excertos do texto produzido pelo professor participante da pesquisa levam-nos à possibilidade de inferir seu pensamento em relação ao coletivo e a visão que tem de si em relação aos demais profissionais, colocando-se em um patamar diferenciado de qualificação. Podemos então, dentro do processo de inferenciação dos referentes utilizados no texto-comentário, enxergar o texto como um evento dinâmico e interligado a questões sociocognitivas, dentro das possibilidades discursivas.

Essa fala é recategorizada em seguida (Excerto II), quando o professor se refere ao embate com as condições laborais: “*Sei também que a competência da prática docente não reside apenas nos ombros do profissional, mas também em boas condições de trabalho, o que infelizmente não acontece com frequência na sala de aula da escola pública*”. Nesse trecho, o professor relata as condições da escola pública de uma maneira geral, podendo ser inferido o fato de que em sua escola não seja diferente, e que, mesmo possuindo qualificações profissionais importantes, essas características tornam-se variáveis passíveis de limitação para a realização exitosa de seu trabalho.

Em relação aos alunos, são mencionadas características como a disciplina e a atenção, que, aos olhos do professor, contribuem positivamente para o andamento da aula, segundo o seu olhar naquele momento, e podem ser vistas como um ponto positivo ao seu modo de trabalhar. No entanto, além dessas características, nenhuma consideração em termos de aprendizagem é mencionada no texto do professor, talvez pelo fato de questões relacionadas à percepção dos alunos não terem sido interesse da pesquisa em questão, uma vez que o foco era compreender a atividade desse docente de língua inglesa, a partir do seu discurso construído sobre sua atividade laboral.

Resultado e discussões

Segundo o pensamento de Beaugrande (1997), estamos constantemente construindo sentido(s) – através de escolhas lexicais, entonação, gestos, entre outros – em interação com o outro. Foi a partir da interação com o sócia (e em interação consigo mesmo, num processo crítico-reflexivo) que o professor produziu o seu texto escrito, cuja construção de sentidos analisamos a partir de dois excertos deste.

Na construção de seu texto, o docente antecipa que se preocupa com a sua qualificação (“*Tenho total ciência que qualquer profissional deve estar numa constante busca por aprimoramento*”), exemplificando mais adiante como busca essa qualificação, citando a ida a outro país e o curso na pós-graduação. Ademais, destaca-se o uso de termos com carga semântica positiva, seja para falar da experiência de participar da pesquisa (“*recompensador*”, “*gratificante*”), seja para se referir ao trabalhador que busca qualificação (“*aprimoramento*”, “*crescimento profissional*”).

Destacamos, por fim, a presença de conhecimentos mobilizados pelo professor, compartilhados sobretudo com o senso comum (e crenças aí presentes), de que a sala de aula escola pública não oferece uma boa condição de trabalho, de que os alunos são indisciplinados e de que o professor é o responsável por uma boa prática docente.

Considerações finais

Identificamos que o docente constrói seu texto discursivamente partindo de uma visão que tem de si enquanto profissional e posteriormente volta seu foco para sua atividade laboral, sobretudo para as condições em que realiza seu trabalho. Nessa construção, foi possível verificar, através de escolhas lexicais e de conhecimentos mobilizados pelo professor, uma oposição entre esses dois objetos textuais: a visão positiva que tem de si como profissional contrasta com uma percepção negativa do seu ambiente de trabalho, o que, entretanto, não impede o professor de se sentir satisfeito com sua atividade.

Comprendemos, por meio dessa análise, como os textos podem ser tratados sob a ótica da Linguística Textual, em que as escolhas lexicais revelam questões complexas interligadas através de processos de referenciação, e são sujeitas a inúmeras inferências e (re)categorizações. Assim, o texto cujo excerto analisamos trouxe consigo as percepções do professor-autor, o qual está sociocognitivamente e culturalmente situado, mas nos deixa possibilidades de leitura, o que mostra o caráter de texto como evento comunicativo e reforça as teorias textuais inicialmente mencionadas.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society.** Norwood: Ablex, 1997. Disponível em: <http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm>. Acesso em: 14 fev. 2014.

BATISTA, M. A.; RABELO, L. Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. 1, p. 1-8, 2013.

BESSA, L. P. **Análise da atividade docente pelo método da instrução ao sócia: trabalhando a comunicação oral em língua inglesa no ensino médio.** 2018. 191 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

BROSSARD, M. Le développement comme transformation par appropriation des oeuvres de la culture. In: CLOT, Y. **Vygotski maintenant**, Paris, v.1, n. 3, p. 95-116, 2012.

CLOT, Y. **O trabalho e o poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. Tradução de Rozania Moraes e Aline Farias. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte. v. 25 n. 2, p. 33-60, maio/ago., 2016.

COSTA, M. H. A.; MONTEIRO, B. C. B.; ALVES, L. E. P. Ensino de leitura na perspectiva do texto como evento: o desafio de fazer emergir o sentido. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 42-66, 2016.

DEMÉTRIO, A. K. B. **Aspectos epistemológicos da sociocognição no discurso reflexivo de Clarice Lispector sobre o dizer: o malogro da voz e o esplendor de ter uma linguagem.** 2018. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

FALZON, P. Os objetivos da ergonomia. In: DANIELLOU, François. **A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos.** Tradução de Maria Irene Stocco Betiol. São Paulo: Edgar Blücher, 2004. p. 229-239.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LIMA, M. E. A.; BATISTA, M. A. O papel do *expert/especialista* versus *clínico/intervenante* em clínica da atividade – afinal quem analisa a atividade de trabalho? In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade.** Campinas: Mercado de Letras, 2016. p.113-129.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy II, 1995.

MIOSSEC, Y. **Les instruments psychosociaux de la sante au travail**: Le cas des managers de proximit e de l'industrie electrique. 2011. 238 f. Tese (Doutorado) - Conservatoire National des Arts et Metiers, Paris, 2011.

MONDADA, L. Gestion du topic et organisation de la conversation. **Cad. Est. Ling.**, n. 41. p. 7-35, jul./dez, 2001.

ODDONE, I.; RE, A.; BRIANTE, G. **Redécouvrir l'expérience de travail**. Paris: Les éditions sociales, 2015.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas**: revista de estudos linguísticos. v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

Sobre as autoras

Luciana Peixoto Bessa ([Orcid iD](#))

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE); mestra em Linguística Aplicada pela UECE; especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras pela FA7; graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora efetiva da SEDUC/CE; bolsista FUNCAP.

Débora Leite de Oliveira ([Orcid iD](#))

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE); especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia pela Faculdade Vale do Salgado; graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É professora efetiva da SEDUC/CE; bolsista FUNCAP.

Maria Helenice Araújo Costa ([Orcid iD](#))

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC); graduada em Letras pela mesma instituição. É professora do Centro de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Recebido em março de 2020.

Aprovado em junho de 2020.

Estratégia de captação patêmica: o caso Ágatha

Pathemic captation strategies: the Agatha case

Amanda Heiderich Marchon¹
Claudia Maria Sousa Antunes²

Resumo: Este artigo busca estudar, no dispositivo comunicacional, algumas técnicas discursivas que permitem a adesão do outro a uma determinada posição por meio de índices patêmicos. Como exemplificação desses procedimentos, parte-se da análise de textos da esfera jornalística, publicados por duas diferentes instâncias midiáticas, a respeito da morte de uma menina de oito anos durante uma ação policial no Rio de Janeiro. O recorte teórico para as análises propostas está ancorado nos pressupostos da Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau (2007; 2009) com ênfase no contrato de comunicação midiática e nas estratégias de encenação da informação. Além disso, são também empregados conceitos na perspectiva bakhtiniana (2003), que concebe os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” marcados historicamente, uma vez que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais. Como resultados, advoga-se ser possível a percepção de um recorte específico do espaço social como estratégia discursiva para a captação do outro por meio da utilização de índices patêmicos.

Palavras-chave: Gênero do Discurso. Discurso Midiático. Argumentação. Patemização.

Abstract: This article seeks to study, in the communicational device, some discursive techniques that allow the adhesion of the other to a certain position through pathemic indices. As an example of these procedures, we start by analyzing texts from the journalistic sphere, published by two different media instances, about the death of an eight-year-old girl during a police action in Rio de Janeiro. The theoretical framework for the proposed analyzes is anchored in the assumptions of Patrick Charaudeau's Semiolinguistic Theory (2007; 2009) with an emphasis on the media communication contract and information staging strategies. In addition, concepts are also employed in the Bakhtinian perspective (2003), which conceives genres as “relatively stable types of utterances” historically marked, since they are directly related to different social situations. As a result, it is argued that it is possible to perceive a specific part of the social space as a discursive strategy to capture the other through the use of pathemic indices.

Keywords: Discourse Genre. Media Discourse. Argumentation. Pathemization.

¹ Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Niterói, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: claraeamanda@hotmail.com.

² Universidade da Força Aérea, Vice-Reitoria Acadêmica, Programa de Pós-Graduação em Ciências Aeroespaciais, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: claudia.sousa@yahoo.com.br.

Palavras iniciais

A partir da tendência atual de ampliação dos estudos dos discursos argumentativos de um enfoque eminentemente lógico (concernente ao *logos*) para a esfera do *pathos* (assim como do *ethos*), pretende-se mostrar como a instância patêmica³ pode ser valiosa para a adesão do outro a um determinado projeto de fala construído a partir da conjugação do uso de estratégias argumentativas.

O estudo do *pathos* no discurso midiático tem ampliado sua presença nas pesquisas acadêmicas, dadas as evidências de que o discurso, ao construir uma realidade, marca também a imagem e a ideologia de um grupo social. Esse ponto de vista leva em consideração a análise das identidades e das relações de força que são instauradas entre os indivíduos em uma sociedade, como parte da dramaturgia do ato comunicativo (CHARAUDEAU, 2010).

Com suporte na análise dos índices patêmicos, aqui entendidos como efeitos de sentido que podem ser visados pelo locutor, busca-se mostrar as estratégias discursivas utilizadas pelos veículos de comunicação para atuar sobre o alocutário, de modo a captar a adesão de seu público.

A análise do *pathos* permite elucidar as vias pelas quais se estabelecem os sentidos na troca linguageira. O trabalho baseou-se na concepção de que, no âmbito dos estudos da linguagem, analisar a formação do *pathos* pode auxiliar no entendimento da interação pela linguagem e contribuir para um uso mais consciente dos recursos linguísticos à disposição do locutor.

A título de exemplificação dos procedimentos estudados, faz-se a análise de elementos paratextuais (manchetes, subtítulos, fotografias e legendas) presentes em notícias a respeito da morte da menina Ágatha, de oito anos, durante incursão policial no Rio de Janeiro. A coleta dos dados, originários dos jornais O Globo e Folha de São Paulo, foi dividida em duas etapas. A primeira parte do *corpus* é proveniente das edições publicadas nos dias 22, 23 e 24 de setembro de 2019, poucos dias após a morte da menina. A segunda parte se refere às notícias divulgadas nos dias 19 e 20 de novembro de 2019, quando novos fatos apurados foram somados às informações anteriores. A seleção do *corpus* foi motivada pelo fato de o acontecimento ter causado comoção nacional e internacional. Esta pesquisa insere-se nos estudos da enunciação, que tiveram em Mikhail Bakhtin (1995, 2011) a sua base. Esse autor reconhece o caráter social da língua ao afirmar que ela se realiza pela interação dos locutores. O princípio dialógico é constitutivo do pensamento bakhtiniano, pois sempre há o outro, real ou imaginário. Para ele,

³ Entendida como a instância que assinala as “discursivizações que funcionam sobre efeitos emocionais com fins estratégicos” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 372)

a interação verbal constitui a verdadeira substância da língua. Esse fenômeno social seria realizado por meio da enunciação, e não pelo ato fisiológico de sua produção, ou por um sistema abstrato de formas linguísticas (BAKHTIN, 1995). Para Bakhtin, a língua não pode ser compreendida dissociada dos conteúdos e dos valores que a ela se ligam.

Neste trabalho, segue-se o conceito de discurso conforme exposto por Maingueneau (2013, p. 57-62), para quem o discurso possui as seguintes características: é organizado para além da frase; é orientado (abrange os conceitos de “visada”, linearidade e finalidade); representa uma forma de ação sobre o outro; é interativo (interação entre parceiros); está contextualizado; é assumido por um sujeito (EU – fonte de referências, atitude, modalização, responsabilidade, fiador); é regido por normas (que levam à legitimação); e pode ser compreendido dentro de um interdiscurso (relacionamento com outros discursos).

Composto por uma expectativa de troca e pela presença de restrições de encenação, como as instruções discursivas e o contrato de comunicação, o ato de linguagem possui uma dimensão normatizada. Segundo Charaudeau (2010), ele é definido, também, pela posição de legitimidade do sujeito falante. Para que essa legitimidade seja garantida, é necessário que o falante garanta sua credibilidade junto ao enunciatário. Para isso, vale-se de estratégias discursivas de quatro diferentes tipos.

(i) o modo de *estabelecimento de contato* com o outro e o modo de *relação* que se instaura entre eles; (ii) a construção da imagem do sujeito falante (seu *ethos*); (iii) a maneira de tocar o afeto do outro para seduzi-lo ou persuadi-lo (o *pathos*) e (iv) os modos de organização do discurso que permitem descrever o mundo e explicá-lo segundo os princípios da veracidade (o *logos*). (CHARAUDEAU, 2010, p. 59)

O terceiro tipo (*pathos*), voltado para a sedução do interlocutor por meio das emoções e dos sentimentos, apresenta-se como um processo de dramatização. O objetivo pode ser seduzir ou, ainda, incutir medo ao outro. Uma “armadilha discursiva” feita para “aprisionar o outro nas redes de suas pulsões emocionais” (CHARAUDEAU, 2010, p. 60).

De acordo com Charaudeau (2007), na esfera midiática, os leitores podem ser abordados de duas maneiras: como *alvo intelectual* ou como *alvo afetivo*.

O alvo intelectual é considerado capaz de avaliar seu interesse com relação àquilo que lhe é proposto, à credibilidade que confere ao organismo que informa, a sua própria aptidão para compreender a notícia, isto é, ter acesso a ela. Um alvo intelectual é um alvo ao qual se atribui a capacidade de pensar. [...]

Um alvo afetivo é, diferentemente do precedente, aquele que se acredita não avaliar nada de maneira racional, mas sim de modo inconsciente através de reações de ordem emocional. Assim sendo, a instância midiática constrói

hipóteses sobre o que é o mais apropriado para tocar a afetividade do sujeito alvo. (CHARAUDEAU, 2007, p.80-81)

Em função dessa dupla abordagem, questionamos o que preside as escolhas efetuadas pela imprensa no que tange à estruturação midiática do espaço social na conversão do acontecimento em notícia.

Esse processo de dramatização pode ser melhor compreendido a partir da construção dos enunciados em diferentes gêneros discursivos, abordados na próxima seção.

A interação e os gêneros do discurso

É possível compreender a questão dos gêneros do discurso sob diversos aspectos. Pode-se levar em conta a ancoragem social do discurso, a sua natureza comunicacional, as atividades linguageiras construídas, ou, ainda, as características formais dos textos produzidos sob determinada instância.

As teorias de gênero têm nos acompanhado há muito tempo, iluminando os aspectos das atividades de produção e de circulação dos discursos, pois os gêneros são entidades que funcionam na vida cotidiana ou na pública para a comunicação e para a interação entre as pessoas. Os falantes os conhecem e os empregam diariamente sem se darem conta disso.

De acordo com Rodrigues (2005, p. 165), a noção acerca dos gêneros do discurso baliza o processo de interação: para o locutor, os gêneros são “índices sociais para a construção do enunciado (quem sou eu, quem é interlocutor, como este me vê, o que dizer, como dizer, para que dizer etc.)”; para o interlocutor, “os gêneros funcionam como um horizonte de expectativas de significação, como a extensão aproximada da totalidade discursiva, sua determinada composição, aspectos da expressividade etc.”. De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p.18), as atividades que envolvem a linguagem, das mais simples, como uma saudação amistosa, até as públicas, como um discurso de posse presidencial, são realizadas por meio da língua e dos gêneros que as organizam e as estabilizam, viabilizando, desse modo, o entendimento entre os interlocutores. Cada gênero, portanto, corresponde a situações de interação verbal típicas (mais ou menos estabilizadas e normativas), vinculando-se a uma situação social de interação, dentro de uma determinada esfera social. Dessa forma, cada gênero tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e de destinatário.

Os gêneros correspondem a “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada campo da atividade humana (BAKHTIN, 2011). Como as possibilidades de atividade humana são inumeráveis, assim também o são os gêneros do discurso. Entretanto, isso não impede que se proceda a sua

categorização. Eles podem ser divididos em gêneros primários (simples) e secundários (complexos), no qual os primeiros integram os segundos (BAKHTIN, 2011).

Os gêneros do discurso primários correspondem àqueles formados na comunicação espontânea, tais como o diálogo cotidiano, o relato do dia a dia e a carta. Os segundos correspondem a discursos institucionalizados, construídos, como romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicitários etc., que “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado...” (BAKHTIN, 2011, p. 263).

De acordo com o estudioso russo, cada esfera da comunicação apresenta especificidades que lhe são inerentes e que imprimem, no enunciado, três elementos que se coadunam indissoluvelmente: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Em perspectiva que leva em conta uma concepção institucional do gênero, que articula o “como dizer” aos fatores presentes no ritual enunciativo, Maingueneau (1997) considera que existe uma interrelação entre a forma e as condições de enunciação. Charaudeau (2004), em adição, afirma que o fato de a produção linguageira ser submetida a restrições pressupõe a aceitação da existência de gêneros.

Além das diferenças estruturais e linguísticas, os gêneros do discurso caracterizam-se pela diferenciação nas funções institucionais e comunicativas, decorrentes de sua integração às culturas nas quais se desenvolvem. Vinculados à vida social e cultural, os gêneros são fenômenos históricos situados, que estabilizam e ordenam as atividades humanas. Por situados, entende-se que eles devem ser estudados levando-se em conta seus propósitos comunicativos, a cultura da comunidade social em que estão inseridos e a história, e não considerados entidades estanques distanciadas da realidade (MARCUSCHI, 2005).

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 88), “o tema é o sentido de um dado texto tomado como um todo ‘único e irrepetível’, justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção”. O estilo está atrelado às escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos com intuito de gerar o sentido que pretendemos dar ao enunciado. Essas escolhas podem estar relacionadas ao léxico, à estrutura frasal ou ao registro linguístico. Assim, todos os aspectos gramaticais estão envolvidos nessa

escolha que, de forma alguma, é inocente. Já a forma composicional está atrelada à organização e ao acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de “(macro/super) estrutura” do texto, à progressão temática, à coerência e à coesão da produção textual.

É pelo tema que circula a ideologia. Para o círculo de Bakhtin, o tema é mais que meramente o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto (ou conteúdo temático), ele é o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação que o falante ou autor lhe confere. É mister salientar que a forma composicional e o estilo são relevantes no texto não por si mesmos, mas para ecoar seus sentidos e seu tema, funcionando como as marcas linguístico-discursivas das apreciações valorativas do enunciador. De acordo com essa concepção, nosso *corpus* de análise é composto por textos midiáticos que abordam o mesmo assunto – não o mesmo tema – com a especificidade do gênero notícia. Conforme salienta Rodrigues (2005, p. 169), como os gêneros não são apenas forma, sua constituição e seu funcionamento só podem ser apreendidos em uma situação de interação social específica, na qual os interlocutores são balizados por determinadas regras que regem sua ação discursiva, conforme explica a Teoria Semi linguística do Discurso, a qual apresentaremos na seção a seguir.

A linguagem como encenação

A Teoria Semi linguística apreende a linguagem como algo indissociável de seu contexto sócio-histórico. Nele, a linguagem emerge para satisfazer certas intenções vindas dos sujeitos em interação e para produzir efeitos por meio de seu uso. Essa forma de tratar a linguagem caracteriza-se por uma conduta de elucidação responsável por revelar a maneira pela qual as formas da língua são organizadas para atender determinadas demandas que vêm de circunstâncias particulares em que se realiza o discurso, o que vai ao encontro do pensamento de Bakhtin.

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2011, p.326)

Alicerçada em postulados bakhtinianos, segundo os quais a linguagem é vista como um constante processo de interação mediado pelo diálogo, a Semi linguística, portanto, considera que toda situação de comunicação é regulada por um *contrato de comunicação*. A noção de contrato proposta por Charaudeau (2009), ao levar em conta tanto a relação social de reconhecimento entre os interlocutores quanto a codificação discursiva que é própria ao

contexto sociocultural da interação social, aproxima-se, pois, do conceito de *gênero* postulado por Bakhtin (2011): “tipos relativamente estáveis de enunciados”. A relativa estabilidade pode ser associada à codificação do discurso, ao passo que os enunciados nascem da e na interação entre os sujeitos envolvidos no ato comunicativo.

Patrick Charaudeau (2009) aponta o conceito de *mise-en-scène* como central em sua teoria. O termo, oriundo do contexto teatral, toma a linguagem como uma encenação com, pelo menos, dois atores que se desdobram em mais dois, em relação de subjetividade (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004). Esse ato comunicativo é constituído por componentes externos ao ato efetivo (o *fazer* discursivo) e internos (domínio do *dizer*). O âmbito externo apresenta como protagonistas aspectos situacionais e psicossociais. Do lado discursivo (interno), alinham-se os espaços de locução, relação e tematização.

Os dados externos que compõem o ato comunicativo são constituídos pelas regularidades comportamentais dos falantes, que efetuam trocas nas quais é possível detectar algumas constantes. Essas regularidades apresentam certa estabilidade, o que permite a atribuição de determinados valores à troca languageira, configurando o quadro em que se situam os atos de linguagem.

Os tipos de condição de enunciação do ato languageiro a que os dados externos fazem referência são: condição de *identidade*, de *propósito*, de *dispositivo* e de *finalidade* (CHARAUDEAU, 2010, p. 68).

A condição de identidade se refere a “quem troca com quem”. Ela diz respeito aos aspectos sociopsicológicos que são relevantes na troca, e que variam de acordo com a situação. Nesse contexto, alguns traços identitários interferem na configuração da produção languageira, na medida em que forem pertinentes ao ato de linguagem.

As condições de propósito e de dispositivo referem-se, respectivamente, ao domínio de saber e às circunstâncias materiais em que se desenvolve o ato comunicativo. O primeiro responde à pergunta “Do que se trata?” e promove o recorte de mundo em universos de discurso. O segundo refere-se ao quadro topológico da troca, ou seja, diz respeito ao ambiente em que se inscreve o ato comunicativo, já que um mesmo contrato de comunicação pode apresentar variantes de acordo com mudanças em seu dispositivo.

A condição de finalidade relaciona-se com o objetivo da troca languageira. Ela define a expectativa de sentido em que se baseia a troca, e interessa-nos por conta das visadas discursivas, que mostram de que maneira os envolvidos no jogo languageiro desejam que o outro seja incorporado à sua própria intencionalidade. A condição de finalidade, relacionada ao princípio da influência, está na origem de certas visadas. A seleção do tipo de visada dominante

influencia na determinação da orientação discursiva da comunicação (CHARAUDEAU, 2004, p. 22).

Vários são os tipos possíveis de visadas. Charaudeau (2010, p.69), ao discorrer sobre o discurso das mídias, faz referência a quatro tipos que, segundo ele, mostram-se bastante operatórios nesse tipo de discurso. A *visada prescritiva* relaciona-se ao “fazer fazer”, ou seja, como levar o outro a agir de determinada maneira. A *visada informativa* pretende, como o próprio nome diz, informar algo a alguém que, presumivelmente, não tem um certo saber – consiste, portanto, em um “fazer saber”. A *visada incitativa* consiste em um “fazer crer”; isto é, levar o outro a crer que aquilo que está sendo dito é (ou parece ser) verdadeiro. Em outras palavras, o locutor (Eu) quer “mandar fazer”, mas, como não tem autoridade para isso, precisa fazer o interlocutor (Tu) acreditar que se beneficiará da ação; o Eu trabalha no sentido de incitar a fazer. A *visada patêmica* relaciona-se ao lado emocional, a um “fazer sentir” no outro. Ela procura provocar no Tu um certo estado emocional, agradável ou não, dependendo do objetivo pretendido.

Esse último tipo de visada foi encontrada em diversas passagens do *corpus*, como ilustra a figura 1 a seguir:

Figura 1 – Tristeza sem fim



Fonte: Jornal O Globo, ano XCV, nº 31.457, 22 set. 2019, Rio, p. 12.

Nessa notícia, publicada no dia 22 de setembro de 2019 pelo jornal O Globo, a manchete, além de mobilizar a emoção, emprega um vocábulo desse campo semântico em seu enunciado. O sentimento “tristeza” não somente está explícito no texto e na imagem dos familiares no velório da menina, como também é um efeito patêmico que a instância enunciativa visa a provocar nos leitores. A fotografia da menina sorridente intensifica tal efeito e ainda contribui para a evocação da “comoção” e da “revolta”, também textualmente explícitos. Essa construção discursiva sugere que Ágatha, uma menina cheia de vida, não

merecia ter morrido de forma tão trágica e ainda suscita o clima de medo e insegurança que paira sobre a sociedade carioca.

Amossy (2018, p. 207) explica que o *pathos* pode ser evocado de duas formas: (i) a emoção é mencionada explicitamente, como no exemplo 1 apresentado; (ii) a emoção é provocada sem ser designada, como ilustra a figura 2 a seguir:

Figura 2 – Caso Ágatha pode mudar debate sobre punição a PM



Fonte: Jornal Folha de São Paulo, ano 99, n.33.045, 24 de set. 2019, p. 01.

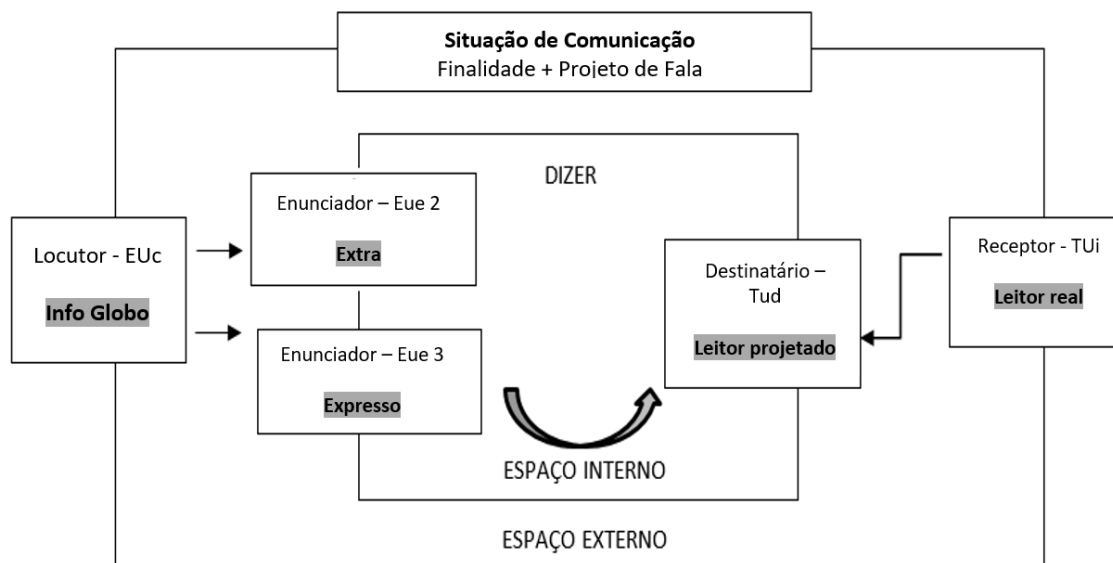
Nessa capa de 24 de setembro de 2019 do jornal Folha de São Paulo, o efeito patêmico é construído pela associação da foto e da legenda “Em enterro no Rio, Vanessa Sales segura a boneca favorita da filha Ágatha, 8, morta com tiro nas costas em ação policial no Complexo do Alemão”. A imagem da boneca e a legenda remetem a uma realidade antitética, em que o brinquedo, que representa a vivacidade infantil, e a evocação da morte são postos em contraste.

Outras visadas são possíveis, como as relacionadas a um “querer saber” (*visada de solicitação*), a um “fazer saber fazer” (*visada de instrução*) e a um “querer mostrar” com autoridade que leva o Tu a um “ter de avaliar” (*visada de demonstração*).

Os dados internos da encenação discursiva, por sua vez, se referem às restrições do ato comunicativo a partir da apreensão e do reconhecimento dos dados externos (CHARAUDEAU, 2010, p. 70). Esses dados externos respondem à pergunta “como dizer?” e abarcam tanto a maneira de falar quanto os papéis languageiros e as formas verbais utilizadas. Charaudeau divide os comportamentos languageiros em três espaços: de locução (corresponde à tomada da palavra pelo locutor), de relação (refere-se às relações de força entre os actantes) e de tematização (organiza, como o próprio nome diz, o tema da troca). A partir dos dados externos e internos, o ato de linguagem se completa pela conjugação do contrato de comunicação, e seu quadro de restrições, com o projeto de fala, que se desdobra em um espaço de estratégias.

A dinamicidade do ato de linguagem e a possibilidade de o sujeito se situar nesse mesmo ato constituem um esquema de representação que considera, como parceiros do ato comunicativo, um EU Comunicante (EUc) e algumas características de um TU Destinatário (TUd). No estabelecimento do ato comunicativo, o EUc constitui-se como EUe (Eu enunciador), e o TUd identifica-se com o TUi (Tu interpretante), podendo aderir, ou não, ao projeto do enunciador. Esse esquema de representação mostra que aquele que fala possui “poder”, ao menos relativo, sobre aquilo que enuncia e sobre o outro. O ato de linguagem apresenta, assim, um caráter dialético, engendrado pelos processos de produção e de interpretação e se torna um ato inter-enunciativo entre quatro sujeitos (CHARAUDEAU, 2009, p 45). Nessa perspectiva, a Info Globo Comunicações Ltda, empresa responsável pelo Jornal O Globo, é tida como o EUc que, por meio do discurso, transfigura-se no EUe, o próprio periódico. Esse sujeito comunicante, a fim de atingir diferentes destinatários, ainda projeta a imagem de outros sujeitos enunciadores, representados pelos jornais Extra e Expresso, mídias que têm como instância receptora indivíduos de classes sociais diferentes, conforme ilustração a seguir:

Figura 3 – Situação de comunicação



Fonte: Charaudeau (2012, p. 52 – Adaptado).

Para a realização do ato comunicativo, há, portanto, que se preencher certas condições, certos princípios. Nos termos de Charaudeau (2013, p.16), todo ato de linguagem emana de um sujeito que se define pelo princípio da alteridade, da interação (em relação a um outro), pelo princípio da influência (de modo a trazer o outro para si) e pelo princípio da regulação (de modo a gerar uma relação na qual os dois possuem seu próprio projeto de influência), a partir do princípio da pertinência (que envolve certos saberes comuns).

Os atos de linguagem, portanto, apresentam uma relação mais ou menos acordada entre os actantes do ato de linguagem, definidora dos aspectos relativos ao plano situacional (onde os atores estão, qual a relação entre eles, sobre o que falam, quais os seus objetivos) e dos aspectos relativos ao plano discursivo (as escolhas lexicais, os modos de dizer, as estratégias discursivas).

Um jogo entre explícito e implícito, que se desenvolve na convergência dos processos de produção e de interpretação, é estabelecido pelo desdobramento dos sujeitos na encenação. Esse esquema pode ser exemplificado com a seguinte passagem do *corpus* estudado:

Figura 4 – Tiro que matou Ágatha veio de PM

Tiro que matou Ágatha veio de PM, conclui investigação da polícia do Rio

Policial errou ao disparar contra motociclistas desarmados e bala bateu em poste, aponta laudo

Fonte: Jornal Folha de São Paulo, ano 99, n. 33041, 20 de novembro de 2019. Cotidiano, B5.

Nessa manchete do dia 20 de novembro de 2019, o jornal Folha de São Paulo, simultaneamente, informa o leitor sobre as conclusões do inquérito acerca da morte de Ágatha e acusa a polícia pela tragédia. O enunciador, porém, protege sua face ao atribuir a responsabilidade da conclusão à própria polícia. Em outras palavras, embora o enunciador intente persuadir o interlocutor a fim de que ele compactue com a visão de mundo expressa, o discurso é construído de modo que essa intenção seja apresentada de forma camuflada. Observa-se, desse modo, uma estratégia de discurso estruturada a partir do efeito produzido por um contrato de fornecimento de informação. O jogo entre as visadas de credibilidade e captação entra em cena, com esses dois polos em constante combate, visto as mídias terem a consciência de que, para “tocar” o público, é necessário um equilíbrio que varia de acordo com a natureza dos acontecimentos.

Charaudeau (2009) considera o ato de linguagem uma expedição e uma aventura. Expedição por demandar, do EUC, o uso de estratégias – disponíveis no conjunto de suas competências, mas, por outro lado, passíveis de restrições –, e de contratos, que pressupõem um acordo sobre as práticas languageiras. É, também, uma aventura, pois a encenação, mesmo que bem planejada pelo EUC, pode, ainda assim, ser interpretada pelo TUI de maneira diversa da esperada. Contratos e estratégias podem ser, portanto, usados para convencer e seduzir o outro.

Assim, três problemáticas seriam apresentadas ao sujeito no ato comunicativo. Primeiro, como entrar em contato com outro, ou seja, como passar da posição atribuída pela situação de comunicação (legitimidade) ao processo construído dentro de uma relação (legitimação). Segundo, como se impor ao outro – essa imposição não é coercitiva; é se propor ao outro como uma referência. Em terceiro lugar, como se apoderar do processo de captação: como fazer com que o outro entre em relação com o sujeito enunciador.

Além da situação de comunicação, fazem parte do dispositivo comunicativo a *língua*, que constitui o material verbal estruturado em categorias linguísticas; o *texto*, resultado material do ato comunicativo; e os *modos de organização do discurso*.

Portanto, as notícias, como gênero textual objeto de estudo, podem tanto revelar indícios de mudanças socioculturais nos novos tempos de uma sociedade pós-moderna como, também, serem passíveis de sofrer alterações de natureza vária por conta dessas mesmas mudanças. Como eventos dinâmicos, maleáveis e plásticos (MARCUSCHI, 2005), os gêneros permitem a criação de novos gêneros por meio da assimilação de um por outro. Uma publicação midiática pode, por exemplo, incorporar características do gênero notícia a características do gênero artigo de opinião, de modo a criar um gênero híbrido que melhor conjugue as características

requeridas pela publicação para atingir seus objetivos, como mostram a análise das manchetes, subtítulos, fotografia e legendas selecionadas para discussão neste artigo, as quais passamos a apresentar. Marchon (2011) defende que esses elementos paratextuais orientam a leitura e formam uma hierarquia entre os pontos que os leitores devem considerar relevantes na matéria jornalística.

O discurso patêmico em notícias

O discurso midiático, ao oferecer “visibilidade social”, institui um espaço social e, ao mesmo tempo, reflete-se nele. Isto é, a mídia, se por um lado constrói argumentos que vêm a ser de domínio da opinião pública, por outro, encontra-se perpassada pelos valores culturais compartilhados pelo grupo que tem nela sua expressão. Sob a perspectiva da Teoria Semiológica, de Patrick Charaudeau, buscaremos focalizar a voz que está por trás das notícias, cuja situação de comunicação se inscreve em um duplo contrato: um de informação e outro de captação.

No livro “Discurso das mídias”, Charaudeau apresenta os principais *modos discursivos de tratamento da informação*, a saber:

- *acontecimento relatado*: relata-se o que acontece ou aconteceu no espaço público, como notícias e reportagens;
- *acontecimento comentado*: comenta-se o porquê e o como do acontecimento relatado por análises e pontos de vista diversos mais ou menos especializados e justifica-se eventualmente os posicionamentos apresentados, a exemplo dos editoriais e artigos de opinião;
- *acontecimento provocado*: promove-se o confronto de ideias, com o auxílio de diferentes dispositivos, tais como as tribunas de opinião, entrevistas ou debates para contribuir para a deliberação social.

De acordo com esse modelo, a notícia apresenta características do acontecimento relatado, embora a análise dos textos desse gênero revele que o enunciador não se isenta de comentar os fatos noticiados, forjando uma neutralidade apenas ilusória. Sobre essa questão, Charaudeau (2007, p. 19) afirma que “a informação é essencialmente uma questão de linguagem, e a linguagem não é transparente ao mundo, ela apresenta sua própria opacidade através da qual se constrói uma visão, um sentido particular de mundo.”. O jornalista, ao relatar um acontecimento, deveria adotar um ponto de vista distanciado e global e propor, ao mesmo tempo, um questionamento sobre o fenômeno tratado. Contudo, a garantia de imparcialidade da notícia é um tanto ilusória, uma vez que não há questionamento nem tentativa de análise que

possa fazer-se fora de um modo de pensamento crítico: toda construção de sentido depende de um ponto de vista particular; todo procedimento de análise implica tomadas de posição.

Dessa forma, quando se pensa na construção discursiva da notícia, duas perguntas são fundamentais: Quais são os princípios da seleção dos fatos? Quais são os modos de recorte midiático do espaço social? Para responder a essas perguntas, apoiamo-nos na classificação de Emediato (2005) que propõe alguns princípios que orientam a construção da informação: *as leis de proximidade*.

A *lei de proximidade cronológica* relaciona-se ao que há de mais novo e atual. Define a informação jornalística no centro da atualidade (o agora), conforme manchete publicada no dia 19 de novembro de 2019, pelo jornal O Globo, que traz novos dados sobre a morte da menina Ágatha Felix, ocorrida cerca de sessenta dias antes. No subtítulo, o aspecto de novidade é evidenciado pelo emprego do advérbio “hoje”, que sugere que o jornal antecipa informações para os leitores, uma vez que divulga as conclusões do inquérito antes que ele tivesse sido entregue à Justiça. De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1997, p. 131) o emprego de qualquer unidade léxica – e os advérbios não escapam a esta regra – pode ser considerado, em certo sentido, como subjetivo.

Figura 5 – Inquérito aponta que PM causou morte de Ágatha

Inquérito aponta que PM causou morte de Ágatha

Polícia Civil entrega hoje resultado de investigação à Justiça. Segundo relatos de testemunhas, cabo confundiu esquadria de janela que homem levava em motocicleta com arma e atirou; estilhaço de bala atingiu a menina



Fonte: Jornal O Globo, ano XCV, nº 31.515, 19 nov. 2019, p. 13.

Pelo caráter atual e pela repercussão social, outras instâncias midiáticas do país e do mundo publicaram, na mesma semana, informações sobre o incidente, como ilustra manchete do *site* americano ABC News:

Figura 6 – Brazil police say cop to blame for 8-year-old girl's death

AMERICAS

Brazil Police Say Cop to Blame for 8-Year-Old Girl's Death

A police officer fired the shot that killed an 8-year-old girl in Rio de Janeiro this year, authorities said Tuesday, a finding that bolstered complaints by activists that the collateral damage of a crackdown on crime is too high.

By The Associated Press

Fonte: ABC News, 19 nov. 2019.

A *lei de proximidade geográfica* destaca o que há de mais próximo no espaço. Define a informação que implica de modo mais imediato o leitor enquanto membro de uma comunidade, o cidadão no sentido estrito do termo. Seguindo essa lei, antes de o caso Ágatha ganhar repercussão nacional e internacional, o jornal O Globo, com sede e maior circulação na cidade do Rio de Janeiro, reserva um espaço significativo em sua capa para noticiar a morte da menina:

Figura 7 – Morre menina de 8 anos baleada no Alemão



Fonte: Jornal O Globo, ano XCV nº 21.457, 22 set. 2019, p. 01.

A expressão locativa “no Alemão” revela familiaridade do leitor com a região – uma comunidade localizada na área metropolitana do Rio de Janeiro. Ao analisarmos a capa do mesmo dia do jornal Folha de São Paulo, verificamos que o destaque ao caso é menor (não há

foto e nem resumo do acontecimento, como apresentou a outra mídia) e que não há uma informação específica sobre o local da tragédia – a manchete limita-se a informar que o ocorrido foi “no Rio”, conforme ilustração a seguir:

Figura 8 – Ágatha, 8, é a quinta criança morta em tiroteio no Rio



Fonte: Jornal Folha de São Paulo, ano 99, n. 33043, 22 set. 2019, p. 01.

A lei de proximidade psicoafetiva põe em relevo o que há de mais humano, o que toca mais os leitores, criando dois tipos de interesse – o cognitivo (conhecer o novo sobre a base do antigo) e o afetivo (priorizar, na seleção do novo, o que mais toca a paixão do leitor e é capaz de criar ainda uma tensão sobre o antigo). No terceiro dia consecutivo de notícias sobre o caso Ágatha, o jornal Folha de São Paulo traz à tona a acusação feita pelo motorista do veículo que transportava a menina quando ela foi atingida pela bala:

Figura 9 – Tiro veio de policial, afirma motorista da Kombi



Cruzes com nomes de crianças mortas pela violência colocadas no Aterro do Flamengo. Adilson Sobral/Contraste/Agência O Globo

Tiro veio de policial, afirma motorista de Kombi

Fonte: Jornal Folha de São Paulo, ano 99, n. 33045, 24 set. 2019. Cotidiano, p. B1.

A revelação de que o projétil teria partido da arma de um policial intensifica o sentimento de revolta que se pretende suscitar no leitor, ao fazer ecoar uma relação paradoxal instaurada entre a polícia e a sociedade – a instituição encarregada de proteger a população é a mesma que a ameaça. A foto lúgubre denuncia ainda que outras crianças, em 2019, tiveram suas vidas ceifadas por balas perdidas no Rio de Janeiro. A associação da imagem e da manchete pode incitar o leitor a questionar se a violência que torna refém a cidade é resultado da negligência da ação policial ou se é por essa ação provocada. Afinal, se o tiro que matou Ágatha foi de responsabilidade de um agente do governo, nada impede que as outras mortes de inocentes também sejam. Foi nessa mesma linha de apelo emocional, aliás, que esse periódico publicou a primeira notícia sobre o caso, no dia 22 de setembro de 2019:

Figura 10 – Bala perdida mata mais uma criança no Rio e gera protestos

Bala perdida mata mais uma criança no Rio e gera protestos

Ágatha Félix é a 57ª criança morta desde 2007; neste ano, outras 4 morreram



Fonte: Jornal Folha de São Paulo, ano 99, nº. 33.043, 22 set. 2019. Cotidiano, p. B2.

Nesse tipo de construção, destacamos a estratégia de delimitação, operação que marca a extensão semântica das entidades por meio dos delimitadores discursivos, atualizados por vários tipos de determinantes textuais, efetivados linguisticamente por artigos, numerais e pronomes (indefinidos, demonstrativos e possessivos). No exemplo em tela, o emprego dos

numerais “57^a” e “4” alude à expressiva quantidade de crianças que morrem por conta de balas perdidas no Rio de Janeiro. A operação de delimitação ainda pode ser materializada imageticamente: a foto revela um número considerável de pessoas participando do protesto anunciado pela manchete. Marchon (2011) defende que os elementos paratextuais orientam a leitura e formam uma hierarquia entre os pontos que os leitores devem considerar relevantes na matéria jornalística, promovendo um recorte específico do espaço social. Seguindo essa linha de raciocínio, a foto que acompanha a notícia pode ser compreendida como um apelo ou uma acusação: as pessoas que participam do protesto não só lamentam a morte de Ágatha, mas também pedem que as autoridades poupem as vidas dos moradores das comunidades.

Considerando, portanto, que a significação discursiva é fruto da relação entre forma e situação sócio-linguística, e aceitando que a evocação do *pathos* se firma em marcas linguísticas diretas ou em índices discursivos indiretos, buscamos, pois, discutir a neutralidade ilusória que perpassa o discurso jornalístico.

Palavras finais

Vários estudiosos discutem a neutralidade ilusória que permeia os gêneros jornalísticos, como Landowski (1989), que afirma que o texto jornalístico é uma forma objetivante de narrar o cotidiano, mas que necessariamente passa pela forma subjetivante imposta pela constituição de um discurso. Assim, as notícias que inundam os periódicos diários são textos que representam relatos de acontecimentos, ou seja, textos que veiculam uma interpretação de quem os relata, denunciando a presença de um sujeito que atravessa a relação linguagem-mundo.

Nas análises apresentadas das notícias referentes à morte de Ágatha Félix, foi possível detectar possíveis interpretativos a partir do reconhecimento de índices enunciativos de subjetividade em um gênero discursivo tido como informativo e objetivo. Esses fatores condicionantes contribuem para explicitar as regras que norteiam o contrato de comunicação midiática: informar e captar o leitor. Para satisfazer as regras desse duplo contrato, cada jornal, balizado pelo perfil de leitor que deseja alcançar, recorta o espaço social guiado pelas leis de proximidade (geográfica, cronológica, psicoafetiva), que determinam tanto a escolha temática das matérias quanto o espaço reservado para cada assunto.

A adesão do outro no discurso midiático pode ser alcançado de diversas maneiras. Nesse artigo, buscou-se investigar alguns recursos patêmicos utilizados por jornais de grande circulação para enredar seu leitor. Em especial, analisamos elementos paratextuais (manchete, subtítulo, foto e legenda) em que foram empregadas palavras que nomeiam as emoções que o enunciador visa a despertar nos leitores, bem como enunciados em que tais emoções são

evocadas indiretamente, por meio da construção discursiva de uma cena, como a associação das imagens contrastantes do sorriso da menina morta e da lágrima da família durante a cerimônia de sepultamento. Esses recursos, sejam eles verbais ou não verbais, entendidos como efeitos de sentido, são voltados para a sedução do outro por meio da evocação dos sentimentos como componentes de um processo de dramatização. A idade de Ágatha Félix – 8 anos – e as circunstâncias de sua morte – atingida nas costas por uma bala perdida durante ação policial no Rio de Janeiro – por si só já se configuram como um acontecimento trágico protagonizado por uma criança. O tratamento linguístico-discursivo que as mídias imprimem no processo de transformação do fato em notícia pode não só intensificar essa carga emocional como suscitar outras emoções.

Referências

- AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. SP: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBON, J. Tiro que matou Ágatha veio de PM, conclui investigação da polícia do Rio. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, ano 99, n. 33.041, 20 de novembro de 2019. Cotidiano, B5.
- BARBON, J.; ALECRIM, M. Tiro veio de policial, afirma motorista de Kombi. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, ano 99, n. 33.045, 24 de setembro de 2019. Cotidiano, p. B1.
- CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. Tradução: Renato de Mello. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs.). **Gêneros: reflexões em Análise do discurso**. Belo Horizonte: NAD, FALE/UFMG, 2004. p. 13-41.
- CHARAUDEAU, P. **O discurso das mídias**. Tradução de Ângela Maria da Silva Correa. São Paulo: Contexto, 2007.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa; Ida Lúcia Machado. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- CHARAUDEAU, P. O discurso propagandista: uma tipologia. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs.). **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. p. 57-78.
- CHARAUDEAU, P. **O discurso político**. Tradução de Fabiana Komesu; Dilson Ferreira da Cruz. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- CHARAUDEAU, P. MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

JEANTET, D. Brazil police say cop to blame for 8-year-old girl's death. **ABC News**. 19 novembro de 2019. Disponível em: <<https://abcnews.go.com/International/wireStory/brazil-police-officer-fired-stray-bullet-killed-girl-67139004>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

EMEDIATO, W. O problema da informação midiática entre as ciências da comunicação e a análise do discurso. In: MACHADO, I. L., SANTOS, J. B. C.; MENEZES, W. A. (Orgs.). **Movimentos de um percurso em análise do discurso** – Memória Acadêmica do Núcleo de Análise do Discurso da FALE/UFMG. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/UFMG, 2005.

INQUÉRITO aponta que PM causou morte de Agatha. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, ano XCV, nº 31.515, 19 nov. 2019, Rio, p. 13.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **La enunciación**: de la subjetividad en el lenguaje. Tradução de Gladys Ânfora e Emma Gregores. Buenos Aires: Edicial, 1997.

LACERDA, L.; PAMPLONA, N. Bala perdida mata mais uma criança no Rio e gera protestos. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, ano 99, n. 33.043, 22 de setembro 2019. Cotidiano, p. B2.

LANDOWSKI, E. **La société réflexive**. Paris: Seuil, 1989.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes/Ed. Unicamp, 1997.

MARCHON, A. H. **A ação coadjuvante do leitor na produção do discurso midiático**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MORRE menina de 8 anos baleada no Alemão. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, ano XCV, nº 31.457, 22 set 2019, Rio, Primeira Página 01.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editora, 2015.

TRISTEZA sem fim: Morte de menina de 8 anos por bala perdida no Alemão causa comoção e revolta. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, ano XCV, nº 31.457, 22 set. 2019, Rio, p. 12.

Sobre as autoras

Amanda Heiderich Marchon ([Orcid iD](#))

Doutora e mestra em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia. Realiza estágio de pós-doutorado em Estudos da Linguagem na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Claudia Maria Sousa Antunes ([Orcid iD](#))

Doutora e mestra em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); graduada em Letras - Português e Literaturas pela UFRJ. É professora da Universidade da Força Aérea (UNIFA).

Recebido em março de 2020.

Aprovado em junho de 2020.

As operações linguístico-discursivas na reescrita de textos do gênero conto de mistério de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental

The linguistic-discursive operations in the rewriting of texts of the gender tale of mystery of students of the 5th year of Fundamental Education

Luan Tarlau Balieiro¹
Cláudia Valéria Doná Hila²

Resumo: Neste artigo, são abordadas as operações linguístico-discursivas de acréscimo, substituição, supressão e deslocamento utilizadas em atividades de reescrita, a partir da revisão de textos do gênero Conto de Mistério, por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, fundamentamo-nos na perspectiva enunciativa da linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006); no conceito de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991); nos estudos sobre reescrita de textos, por intermédio das pesquisas de Fabre (1986) e Menegassi (1998). O objetivo é caracterizar essas operações, discutindo as etapas de revisão e reescrita (MENEGASSI, 2010) envolvidas, para verificar como elas se manifestam em textos e de que maneira conduzem o educando ao desenvolvimento de sua escrita. A metodologia advém da Linguística Aplicada e se pauta nos exemplos extraídos da pesquisa de Gasparotto (2014). Os resultados obtidos evidenciam que as operações linguístico-discursivas favorecem o desenvolvimento da escrita dos alunos, sobretudo valendo-se da relevância dos comentários escritos da professora revisora na aplicabilidade dessas estratégias discursivas.

Palavras-chave: Operações Linguístico-Discursivas. Revisão. Reescrita.

Abstract: In this article, the linguistic-discursive operations of augmentation, substitution, suppression and displacement applied in rewriting activities, from the revision of texts of the genre Tale of Mystery, by students of the 5th year of Elementary School, are addressed. To this end, we are based on the enunciative perspective of language (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006); in the concept of writing as a work (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991); in the studies on rewriting of texts, through the researches of Fabre (1986) and Menegassi (1998). The objective is to characterize these operations, discussing the stages of revision and rewriting (MENEGASSI, 2010) involved, to check how they manifest themselves in texts and how they lead the student to the development of their writing. The methodology comes from Applied Linguistics and is based on the examples extracted from Gasparotto's research (2014). The results show that the linguistic-discursive operations favor the development of students' writing, especially using the relevance of the written comments of the proofreader teacher in the applicability of these discursive strategies.

Keywords: Linguistic-Discursive Operations. Review. Rewritten.

¹ Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, PR, Brasil. Endereço eletrônico: luan.tarlau@gmail.com.

² Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Letras, Maringá, PR, Brasil. Endereço eletrônico: claudiahila2012@hotmail.com.

Introdução

As práticas de revisão e de reescrita, ancoradas na concepção de escrita como trabalho, apesar de se configurarem em documentos oficiais desde os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), ainda não se constituem, regra geral, como ferramentas de trabalho dos professores de língua portuguesa. Entretanto, é notório que o ensino de produção textual possibilita ao educando exercitar sua escrita utilizando-se de ações que o conduzem a entender o ato de redigir como um trabalho que demanda consciência e esforço a partir de planejamento, execução, revisão e reescrita.

No âmbito da concepção dialógica da linguagem, considerando os pressupostos teóricos do círculo de Bakhtin e das pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre revisão e reescrita, nota-se que a escrita é um trabalho contínuo, em que o docente desempenha a tarefa de um coprodutor (MENEGASSI, 2003; 2016) do texto do aluno, sempre contribuindo para o desenvolvimento textual do educando. Essa contribuição efetiva-se por meio de comentários que permitem a inserção de novas informações no esboço, substituição de palavras, retiradas de excertos incoerentes ou, ainda, deslocamentos de frases.

Nesse contexto, a escrita é compreendida como uma atividade também de interação ou, nas palavras de Geraldi (1996), o texto, enquanto enunciado concreto, é o meio caminho traçado entre autor e leitor, através do qual os sentidos se constroem, determinando, conforme diz Bakhtin (2003), que o texto é o lugar da interação. Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) complementam essa ideia ao afirmarem que a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento no qual o autor demonstra a vitalidade desse processo construtivo, compreendendo a escrita como um trabalho de reescritas. Para as estudiosas, o texto é “um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55).

A partir disso, depreende-se que o texto não tem o seu desfecho fixo em uma primeira escrita. É preciso considerar o texto um produto livre para mudanças eficazes que orientem o sujeito aprendiz a entender a escrita como um processo contínuo de aprendizagem. Para conduzir a produção do educando a melhoras significativas em termos de conteúdo e forma, faz-se importante se pautar em estratégias de correção. No ideário de Serafini (2004), a correção pode ser definida como todas as intervenções que o docente realiza no texto do aluno por meio de apontamentos, questionamentos e comentários. Como pontua a autora, “é o conjunto das intervenções que o professor faz na redação pondo em evidência os defeitos e os erros, com a finalidade de ajudar o aluno a identificar os seus pontos fracos e melhorar” (SERAFINI, 2004, p. 97).

Assim, as estratégias de correção são entendidas como operações linguístico-discursivas por Fabre (1986), estudadas por Menegassi (1998) e compreendidas como atividades “linguístico-discursivas” por Moterani (2012), a qual postula que são manifestações responsáveis decorrentes dos apontamentos que outrem pode ter efetuado na versão inicial de um dado texto. Em contexto de sala de aula, a relação de responsividade se manifesta entre professor e aluno; em algumas situações, ocorre entre o aluno produtor e os colegas de classe, havendo, para o aluno produtor, o auxílio de um leitor e coprodutor instituídos de maneira ideológica.

Nesse sentido, este artigo, apoiado em um método qualitativo e analítico, tem como objetivo geral caracterizar as operações linguístico-discursivas, por meio de exemplos de textos, em especial, do gênero discursivo Conto de Mistério, produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada na região Noroeste do Estado do Paraná, a partir dos registros de pesquisa de Gasparotto (2014). Durante o desenvolvimento de uma oficina de produção textual³ ministrada no ano de 2012, 28 alunos escreveram um total de 117 textos.

Dessa maneira, fundamentando-se nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, nos estudos sobre reescrita de textos, em especial, Fabre (1986) e Menegassi (1998), objetiva-se, especificamente, exemplificar cada operação linguístico-discursiva e analisar o modo como se sistematiza no processo de reescrita. Para tanto, é problematizado o fato de o aluno atender ou não as reformulações sugeridas pela professora nas práticas de revisão e reescrita.

Tem-se por exercício inicial discutir tais práticas, para, posteriormente, compreender as quatro abordagens interventivas de correção aplicadas na revisão textual. Após isso, são explicitadas as especificidades das operações linguístico-discursivas, com base em análises teóricas e práticas de textos, para perceber como se manifestam na reescrita e de que forma levam a produção dos alunos ao desenvolvimento textual. A ação de caracterizar as operações em textos de alunos do 5º ano se justifica pela importância de se compreender como funciona cada operação linguística, a fim de auxiliar na qualidade dos textos de educandos que valorizam os comentários construtivos realizados pela professora nas produções.

³ Referente à oficina, realizada no contraturno, esclarecemos os seguintes detalhes: todos os textos correspondem a contos de mistério; a proposta de produção textual surgiu a partir do planejamento da professora ministrante da oficina de trabalhar com narrativas ficcionais; a proposta consistia em explorar as principais características de um conto de mistério: 1) quais personagens integram à história; 2) qual será a sequência de acontecimentos, bem como o mistério que moldará o enredo; 3) como será o cenário e onde os fatos acontecerão; 4) em quanto tempo ocorrerá a história, a fim de os alunos compreenderem, portanto, as especificidades de uma narrativa.

As etapas de revisão e reescrita no processo de produção textual

As etapas do processo de produção escrita amplamente expostas pela literatura são: planejamento, execução, revisão e reescrita (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991). Nesta seção, pretende-se detalhar os processos de revisar e reescrever. Contudo, antes de adentrar à teoria desses dois processos, torna-se relevante conceituar as etapas de planejamento e execução, já que elas são trabalhadas em momentos anteriores à revisão e à reescrita, estando notoriamente interligadas.

No que diz respeito ao planejamento, vê-se que há o envolvimento do conjunto de ações que se antepõem à execução da escrita. Esse conjunto de ações pode ser compreendido e sistematizado em cinco itens: 1) definir as condições de produção em uma espécie de orientação para o educando, tanto nas demais ações do planejamento quanto nas outras etapas que caracterizam o processo de produção textual; 2) propiciar leituras, análises de textos e discussões orais com o intuito de contribuir para a formação de noções e conhecimentos oportunos à produção futura; 3) realizar a seleção e a organização de informações importantes à produção; 4) conduzir o educando a analisar a estrutura composicional do gênero a ser materializado; 5) fazer o levantamento de informações, considerando o conhecimento prévio do aluno acerca da temática solicitada para a produção do texto.

No que tange à segunda etapa do processo de escrita, a execução, nota-se que é o momento em que o escritor desenvolve a produção do texto a partir das ações realizadas na primeira etapa, o planejamento. Menegassi (2010) assevera que não há uma forma determinada para a execução, uma vez que cada sujeito aprendiz dispõe de uma perspectiva idiossincrática, própria e singular para a efetivação de uma produção de texto. É pertinente ressaltar que essa é a etapa na qual o professor oferece atendimento ao educando, auxiliando-o no desenvolvimento do conteúdo do texto, isto é, no processo de articulação e progressão de informações, bem como no cumprimento às regras de escrita que englobam aspectos formais (ortografia, pontuação, paragrafação, estrutura do gênero, coesão etc.).

Ao se tratar especificamente do ato de revisar, a terceira etapa do processo de escrita, observa-se que é o momento em que ocorre a avaliação crítica do texto redigido e a possibilidade de modificações na versão original. A revisão pode se efetivar tanto no decorrer como após a produção do texto, além de ser realizada a partir de três perspectivas distintas: a) do aluno-produtor/escritor; b) do(s) colega(s) de classe; c) do próprio docente. Menegassi explica que, para ser bem realizado, o processo de revisão textual “deve envolver a correção e a avaliação do texto, resultando em sua reescrita, com as reformulações necessárias à sua construção” (MENEGASSI, 1998, p. 22). A correção, nesse caso, é uma atividade que compõe

a revisão textual, ou seja, está embutida nessa fase. Referente aos postulados de Menegassi (1998), constata-se que a prática de revisar oportuniza o surgimento de um novo tipo de processo, de modo que viabiliza uma nova etapa na composição do texto, já que é a partir de modificações realizadas no texto que se origina a reescrita, a última fase do processo de escrita.

No tocante à reescrita, é importante compreendê-la como uma etapa de aperfeiçoamento do texto, com o nítido intuito de torná-lo mais inteligível ao leitor. Na perspectiva de escrita como um trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016), a reescrita não é uma prática restrita à eliminação de aspectos formais inapropriados à norma padrão escrita da língua portuguesa. Conforme destaca Menegassi (2010, p. 92): “É, também, acrescentar, substituir, suprimir e deslocar informações no texto que está em processo de construção”. Para isso, o educando, além de analisar com cautela o que foi apontado na revisão, retoma as tarefas desenvolvidas na fase do planejamento, a fim de resgatar as condições de produção que guiam à construção do texto, retomando ou realizando novas leituras e análises para a consolidação de seus conhecimentos prévios. É por esse motivo que as etapas do processo de produção textual (planejamento, execução, revisão e reescrita) não podem ser estudadas como espécies de conjuntos separados, visto que elas ocorrem de maneira simultânea para proporcionar ao educando um conjunto coerente de estratégias e habilidades; na realidade, são concomitantes e recursivas no processo de escrita.

Ao considerar a revisão e a reescrita como as duas etapas em que os estudantes assumem a condição de leitores críticos de seus próprios textos e os reescrevem na tentativa de aprimorá-los em termos de conteúdo e forma, percebe-se a necessidade de se trabalhar constantemente essas duas práticas no ensino da produção textual. Na etapa de revisão, antes de encaminhar o aluno para a reescrita, o professor realiza formas interventivas de correção nos textos, seja para indicar determinado problema e resolvê-lo, seja para classificar o problema por meio de códigos conhecidos e estabelecer uma interlocução com o alunado em forma de bilhetes. Para isso, a literatura nomeia essas formas interventivas como correção indicativa, resolutive e classificatória (SERAFINI, 1989) e correção textual-interativa (RUIZ, 2001). Essas quatro abordagens de correção são discutidas com mais ênfase na seção seguinte.

As abordagens interventivas de correção

O trabalho de correção tem o intuito de chamar a atenção do educando para os problemas que o texto apresenta em sua materialização, assim, sua realização é efetuada pelo professor e/ou, em alguns casos, pelo aluno consciente do processo. No caso dos alunos investigados por Gasparotto (2014), as correções foram efetuadas pela docente participante da pesquisa. A partir

disso, depreende-se que a ação de corrigir é uma espécie de “caça erros” (RUIZ, 2001), uma vez que o docente centra sua atenção nas inadequações, mas não em aspectos que favorecem o desenvolvimento textual.

Com base no exposto, é por essa razão que o trabalho de correção se respalda no ato de demarcar no texto do estudante os prováveis erros relacionados ao conteúdo (temática e atendimento ao comando da atividade) e forma (estrutura do gênero e desempenho linguístico). A leitura efetuada pelo professor, no momento da correção, não é a mesma leitura efetuada pelo aluno, pois seu ponto de vista sobre o texto é sempre o de buscar melhorias no processo de ensino e aprendizagem da escrita; tem-se, portanto, uma leitura com foco em uma orientação, a qual se volta para a análise minuciosa do texto para a efetivação de uma correção que visa mostrar ao estudante o que ele pode acrescentar, substituir, suprimir ou deslocar de informação, ou de determinado elemento linguístico, entre outras possibilidades interventivas. Nesse sentido, a correção deve objetivar orientar, não penalizar (THEREZO, 2006).

A respeito da terminologia “formas interventivas de correção”, Ruiz (2001) expõe que tais formas são consideradas textos interventivos realizados pelo professor revisor para, de fato, efetivar o trabalho de correção, que aqui são consideradas abordagens, não apenas formas, como estudadas nos desdobramentos da revisão textual-interativa por Menegassi e Gasparotto (2016). O texto interventivo, mais do que evidenciar ao estudante o que é preciso ser melhorado em sua produção, caracteriza-se como um texto sobreposto ao texto do aluno, ou seja, para mostrar os problemas que o esboço apresenta, o docente não escreve seus comentários em outro espaço físico que não o mesmo empregado pelo estudante no momento da produção. Usa-se, portanto, a mesma folha de papel já preenchida pelo aluno na etapa de execução, com raras exceções uma outra folha, quando o espaço que há não consegue dar conta dos apontamentos apresentados pelo docente.

Assim, o texto interventivo pode ser empregado em três regiões diferentes da folha de papel: 1) no corpo; 2) na margem; 3) em sequência ao texto do educando, forma de correção nomeada por Ruiz (2001) como “pós-texto”. Esses três modos de estratégias de correção constituem distintas abordagens do professor para com o aluno, de maneira que se estabelecem interlocuções entre o sujeito que realiza correções e o sujeito produtor do texto, que passa a fazer a revisão propriamente dita.

Ruiz (2001), para compreender como ocorrem as formas interventivas, apoia-se nos postulados de Serafini (1989), autora que reconhece a existência de três tendências de correções, todas efetuadas por professores de língua portuguesa: a indicativa, a resolutive e a classificatória. Para Serafini (1989), a maior parcela dos docentes alterna entre as correções

indicativas e resolutivas, sendo as correções classificatórias empregadas em circunstâncias mais esporádicas.

A fim de ressaltar um dado aspecto no texto, é comum que os docentes empreguem mais de uma forma interventiva, de modo que haja uma mescla das diferentes estratégias de correção. Dentre os quatro métodos de correção aplicados na atividade de escrita (indicativo, resolutivo, classificatório e textual-interativo), a correção indicativa é realizada pelo professor à margem ou no corpo do texto do aluno, marcando palavras, frases e períodos redigidos de maneira incoerente e desconexos. O objetivo desse método é apontar erros ou aspectos pouco claros, os quais não favorecem o desenvolvimento textual, e localizá-los para demarcar uma indicação estruturada coerentemente, não permitindo sugestões de alteração. Basicamente, consiste em uma estratégia de apontar, por meio de alguma sinalização verbal ou não na margem e/ou no corpo do texto, o problema de produção identificado. Para Ruiz (2001, p. 55), “esse tipo de correção é o mais largamente empregado pelos professores-sujeitos, seja como único recurso de correção, seja como reforço às demais formas interventivas”.

Serafini (1989) explana que a correção de caráter resolutivo é um método utilizado pelo professor-sujeito para corrigir todos os erros detectados no texto do aluno, reescrevendo vocábulos, frases e períodos inteiros. Dessa maneira, o docente efetua alterações, as quais demandam tempo e empenho, além de procurar separar todas as informações no texto consideradas aceitáveis e coerentes, interpretando as intenções do educando acerca de excertos que carecem de uma correção, para, posteriormente, reescrever tais fragmentos em forma de um texto coeso. O erro é substituído pela resolução que revela a opinião do docente. É importante destacar que há correções resolutivas com ou sem indicação, uma vez que a grande concentração de resolutivas ocorre no corpo do texto, “sendo pouco frequentes as resoluções na margem e menos ainda no “pós-texto”. Além disso, vale frisar que, na maior parte dos casos de correção resolutiva, há igualmente indicações, a título de reforço” (RUIZ, 2001, p. 57).

Por possuir um caráter resolutivo, vê-se que essa abordagem é uma tentativa de o docente assumir, por meio do educando, a reformulação de seu texto. No momento de efetivar a correção, o caráter resolutivo reflete as quatro operações de reformulação textual: acréscimo, substituição, supressão e deslocamento (FABRE, 1986), já que, ao indicar os prováveis problemas para o estudante, o docente aponta os locais dessas operações de reformulação no texto, ora para acrescentar uma informação e substituir um específico termo, ora para excluir uma palavra que comprometa o sentido do texto e, até mesmo, para deslocar formas.

Ao prosseguir com a explanação das características das formas interventivas de correção, Ruiz (2001) adentra à terceira abordagem reconhecida por Serafini (1989): o ato de

classificar. Assim, a correção classificatória é uma estratégia que consiste na identificação não ambígua dos erros a partir de uma classificação específica. O professor sugere modificações, mas o que se torna habitual é o fato de ele conduzir o aluno a corrigir sozinho o erro. Para isso, a correção se efetiva por meio de uma classificação de erros que seja do conhecimento do educando. Ruiz (2001) chama a atenção para o fato de haver uma mescla entre o ato de indicar e o ato de classificar: “assim como ocorre nos casos de resolutiva, nos de correção classificatória, a indicativa também marca presença, exercendo uma função de reforço expressivo altamente significativa no processo interlocutivo professor/aluno” (RUIZ, 2001, p. 61).

Dessa forma, os docentes, nos casos dessa correção, utilizam-se de um conjunto específico de símbolos escritos localizados à margem do texto do aluno com a finalidade de classificar o tipo de problema identificado. Esses conjuntos de símbolos escritos compõem um código de correção que alterna de docente para docente, em que se empregam as letras iniciais de uma expressão metalinguística concernente à origem do problema detectado, por exemplo: atribuir o símbolo “A” para tratar de problemas referentes à acentuação; atribuir o símbolo “CN” para tratar de problemas relacionados à concordância nominal; atribuir o símbolo “O” para tratar de deslizos ortográficos; atribuir o símbolo “x” para evidenciar problemas com o emprego da vírgula, dentre outros casos. Os símbolos aplicados pelos professores são de total conhecimento dos estudantes, justamente para tornar a correção uma tarefa coesa.

Ao ter em vista a apresentação das especificidades das três grandes tendências de correção teorizadas por Serafini (1989), faz-se importante tratar da última forma interventiva não reconhecida por essa autora: a textual-interativa. Diferentemente dos métodos de caráter indicativo, resolutivo e classificatório, a correção textual-interativa se realiza por meio de comentários mais extensos redigidos em sequência ao texto do educando ou, na terminologia de Ruiz (2001), caracterizado como “pós-texto”. Tais comentários são materializados em formato de bilhetes, sem extensão determinada, com duas finalidades demarcadas: 1) falar a respeito da tarefa de revisão pelo estudante; 2) falar sobre a própria tarefa de correção realizada pelo docente de maneira metadiscursiva.

Em geral, o espaço físico na correção textual-interativa se dá a partir do “pós-texto” (RUIZ, 2001); na margem do texto, a considerar que, do lado esquerdo, têm-se os comentários referentes ao conteúdo e, do lado direito, os comentários concernentes à forma; no corpo do texto, com apontamentos que demonstram uma interlocução entre docente e discente. Acerca da interlocução, Ruiz (2001) aclara que os bilhetes são escritos não tão próximos à fala do educando, porém distanciados dela, refletindo uma troca de momentos que ocorre na

interlocução aluno-produtor/professor-corretor/aluno-revisor. Nessa forma interventiva de correção, o professor elogia o aluno, seja em relação ao conteúdo do texto, seja em relação a algum aspecto formal empregado de maneira consciente e correta. Entretanto, os comentários não ficam restritos a elogios, visto que o professor também cobra o aluno a respeito de algum apontamento ou, até mesmo, de alguma atividade que não foi realizada e que, conseqüentemente, contribuiria para o desenvolvimento textual do esboço.

Destaca-se que a abordagem textual-interativa fomenta o trabalho da reescrita pelo educando, em que se confirma o empenho positivo da revisão efetuada, tudo isso na materialização de bilhetes que evidenciam afetividades entre os sujeitos envolvidos no processo de escrita, nesse caso, professor e aluno. Há, portanto, uma troca de bilhetes que se concretiza no momento de o estudante responder aos comentários do professor, estabelecendo, em termos de Bakhtin e Volochínov (2006), a expressão máxima da dialogia, isto é, a marca por excelência da interação entre indivíduos que consideram o texto e o trabalho com o texto por finalidades discursivas, priorizando a prática da interlocução, marcada, nessa circunstância, pelo diálogo escrito.

Na perspectiva de Ruiz (2001, p. 68): “o que na verdade os “bilhetes” mais fazem (além de incentivarem ou cobrarem o aluno) é tentar ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção para falar dos problemas do texto”. A partir disso, vê-se que a correção textual-interativa é uma abordagem alternativa na qual o professor pode se apoiar para conseguir apontar, classificar e resolver problemas que impedem o progresso do texto do aluno, assumindo um caráter indicativo, resolutivo e classificatório para efetivar o trabalho de correção em uma mescla de todas as formas interventivas.

Os materiais de análise aqui investigados são formados por textos de alunos que apresentam bilhetes construídos por uma professora revisora. Após a explicação das estratégias de correção, é pertinente continuar a analisar a prática da revisão textual, centrando-se no emprego das operações linguístico-discursivas sistematizadas por Fabre (1986) e estudadas por Menegassi (1998) e Moterani (2012).

As operações linguístico-discursivas

A coleta dos materiais foi efetivada a partir dos registros de pesquisa de Gasparotto (2014), com o intuito de caracterizar as operações de acréscimo, substituição, supressão e deslocamento (FABRE, 1986; MENEGASSI, 1998; MOTERANI, 2012). Para este artigo, serão utilizados 5 textos, os quais se dividem em duas versões de escrita (a primeira, considerada a original, e a segunda, a reescrita da primeira versão), para verificar a eficácia que

tais operações têm na reescrita, na medida em que propiciam melhoras significativas em termos de conteúdo e forma na escrita dos estudantes, desde que acatadas por eles.

Acréscimo

A operação de acréscimo se caracteriza por adicionar uma informação nova na reescrita do texto a fim de tornar o seu conteúdo amplo, devidamente explicado e coerente ao leitor. Dessa maneira, a ação de acrescentar se associa à inserção de um acento, sinal de pontuação, grafema, um elemento gráfico, bem como a adição de uma palavra, de um sintagma de uma ou de muitas frases, tudo isso com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da produção.

Como forma de exemplificar o emprego da operação de acréscimo na reescrita, a seguir, têm-se dois exemplos de fragmentos de textos, especificamente a primeira versão (Figura 1) e a reescrita (Figura 2).

Figura 1 – Primeira versão do excerto inicial da narrativa “A aposta”, com questionamentos da professora

A aposta

Esta vez três meninos resolveram fazer uma aposta, a aposta era assim, qual menino que entrasse na casa mal assombrada iria ganhar uma bola de futebol.

Quem eram os meninos?
Qual o nome deles?
Onde moravam!

Fonte: Gasparotto (2014).

Na Figura 1, lê-se o início da narrativa “A aposta”, com marcações realizadas pela professora revisora. Tais marcações exprimem características de uma correção textual-interativa (RUIZ, 2001), já que se estabelece um diálogo com o produtor do texto na forma de questionamentos, com mesclas de correção indicativa (SERAFINI, 1989), pois é apontado para o aluno onde implementará os dados sugeridos. Nesse caso, porém, a professora propõe alterações, na medida em que instiga o estudante a pensar sobre alguns detalhes acerca dos personagens.

Ao redigir “*Quem eram os meninos?*”, “*Qual o nome deles?*” e “*Onde moravam?*”, a docente solicita que novas informações sejam acrescentadas à materialização do texto do educando, com a finalidade de tornar o conteúdo completo, coerente e elucidativo ao leitor, de modo que contribua para a progressão temática. Nessa circunstância, a operação de acréscimo se efetiva a partir da inserção de novas informações em relação à identificação dos personagens envolvidos na história. A seguir, é destacada a reescrita do início do texto.

Figura 2 – Reescrita do excerto inicial da narrativa “A aposta”

A aposta
Certa vez três irmãos Pedrinho, João e Jorge,
que moravam em um bairro e eram filhos de uma
cozinheira, resolveram fazer uma aposta.

Fonte: Gasparotto (2014).

Na Figura 2, o educando atende aos questionamentos da docente na reescrita do excerto, especificando os nomes dos personagens (Pedrinho, João e Jorge), quem eram esses personagens na história (filhos de uma cozinheira) e onde moravam (em um bairro, sem especificar qual). Ao responder às perguntas propostas pela professora revisora, nota-se que a operação de acréscimo auxiliou o aluno a amplificar o conteúdo do texto, a considerar que novas informações foram fornecidas para a compreensão literal das características dos sujeitos que integram a narrativa. Em conformidade com Menegassi (1998), o autor de “A aposta” se utilizou da primeira estratégia de aplicação das operações linguístico-discursivas: atender à correção da professora e reformular a partir do que foi sugerido por ela, sem exaurir o direcionamento da educadora. Aqui, contudo, cabe uma observação: ao informar o lugar em que os personagens da história residem, o aluno somente demarcou a expressão “em um bairro”, não especificando propriamente o espaço ou atribuindo um nome fictício ao bairro.

Os exemplos analisados (Figuras 1 e 2) mostram o feito de acrescentar em termos de conteúdo, principalmente para a adição de informações escritas. Há situações, porém, em que o acréscimo se realiza por meio de aspectos formais, isto é, adições de pontuação, travessão, grafemas etc., conforme é apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Primeira versão de um excerto da narrativa “O mistério da pedra preciosa”, com apontamento da professora revisora

O mistério da pedra preciosa
em Belo dia G. Davi e sua amiga Vitória
foram pacios em uma parque compraram
um sorvete sentaram em um banco e em
ficaram conversando com querer G. Davi!
Jocou em uma pedra que a Branca tinha infeti-
vida a Branca falou a primeira que tocar
na pedra virou um rapo e terá vida de vida,
galral rapido em um rapo, vitória

* Para fala
de pessoa
que usa para
gras e travessão

Fonte: Gasparotto (2014).

Na Figura 3, expõe-se um caso de correção relacionada à forma. Com um asterisco, a docente revisora localiza o lugar exato em que o autor da narrativa “O mistério da pedra preciosa” atribuirá parágrafo e inserirá o travessão para a demarcação das falas de personagens, elementos comumente empregados em textos de cunho narrativo. Ao localizar o problema, tem-se a predominância de uma correção indicativa (SERAFINI, 1989), com apontamento à esquerda da margem do texto. O apontamento da professora é enfático: “*Para fala de personagens use parágrafo e travessão.”, com o objetivo de propiciar uma visível organização estrutural do texto. A seguir, é apresentada a reescrita.

Figura 4 – Reescrita de um excerto da narrativa “O mistério da pedra preciosa”

The image shows a handwritten text on lined paper, titled "O mistério da pedra preciosa". The text is written in cursive and is divided into two paragraphs by a horizontal line. The first paragraph describes David and his friend Vitória going to a park, buying a snake, and talking to a witch. The second paragraph, starting with a dash, describes David touching the snake and seeing a snake, and then taking it home. The text is written in a clear, legible cursive script.

O mistério da pedra preciosa

Um belo dia Davi e sua amiga Vitória foram
parrear em um parque. Compraram uma serpente
dentaram em um lanquinho e ficaram conversando,
sem querer Davi tocou em uma pedra que a Bruxa tinha
enfitegado a Bruxa falou:

— O primeiro que tocar na pedra virara um sapo
e terá veisco de vida, Davi rapidamente virou um sapo,
vitória assustada pegou Davi e levou para sua casa
explicou para os pais de Davi.

Fonte: Gasparotto (2014).

Ao observar a reescrita (Figura 4), é evidente que o estudante atendeu ao apontamento da docente, atribuindo paragrafação e marcando o travessão para introduzir uma fala de personagem. Nessa situação, houve, assim como na reescrita do exemplo anterior (Figura 2), o cumprimento do aluno para com a primeira estratégia apontada por Menegassi (1998): atender às sugestões fornecidas pela professora. Em sua materialização, o texto apresenta uma organização estrutural mais adequada visualmente, com o emprego do sinal de pontuação na fala da personagem: “a bruxa falou: – O primeiro que tocar na pedra virara um sapo”. Assim, o acréscimo contribuiu para o plano formal do texto (Figura 4), visto que levou o aluno a entender o fato de que as demarcações de parágrafos e travessões são elementos imprescindíveis para a composição de uma narrativa.

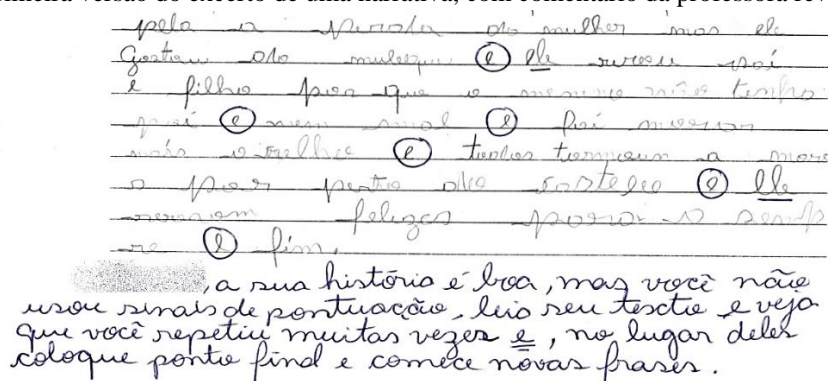
Diferentemente dos recortes anteriores (Figuras 1 e 2), que visam ao aperfeiçoamento do texto em condições de conteúdo, as figuras 3 e 4 expressam a melhora significativa do esboço

no que tange, exclusivamente, às regras formais da língua. A operação de acréscimo, portanto, efetiva-se nos dois planos de avaliação de um texto, ora para adicionar dados importantes para o entendimento da temática e das condições de produção que envolvem o texto, ora para adicionar elementos gramaticais que definem para o estudante um desempenho linguístico mais acertado. Na sequência, direciona-se a análise para a operação de substituição.

Substituição

No processo de substituição, nota-se uma supressão, seguida por substituição por um termo, uma expressão nova. Essa operação é aplicada sobre um vocábulo, um sintagma, um grafema ou sobre conjuntos generalizados. Para exemplificar o emprego da operação de substituição, destacam-se dois exemplos de excertos de textos, especificamente a primeira versão (Figura 5) e a sua reescrita (Figura 6).

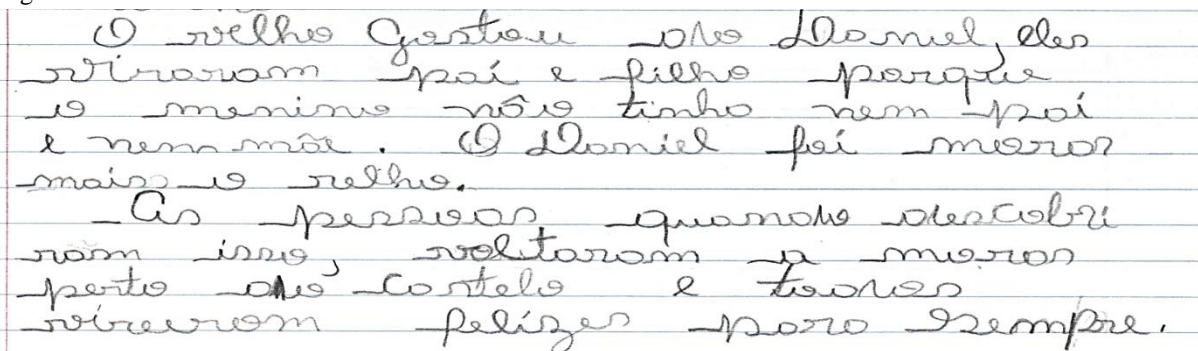
Figura 5 – Primeira versão do excerto de uma narrativa, com comentário da professora revisora



Fonte: Gasparotto (2014).

Na Figura 5, a professora revisora circula o conectivo “e” utilizado pelo estudante no decorrer do texto, a fim de indicar a repetição que tal uso causou. Na sequência do texto do aluno ou, nos dizeres de Ruiz (2001), “pós-texto”, a professora tece um comentário, elogiando a história desenvolvida, para, na sequência, salientar os deslizos formais constatados: “X, a sua história é boa, mas você não usou sinais de pontuação, leia seu texto e veja que você repetiu muitas vezes e, no lugar deles coloque ponto final e comece novas frases”. A partir desse contato, é evidente o predomínio de uma correção textual-interativa (RUIZ, 2001), já que o comentário se efetivou em um bilhete orientador (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016) ao aluno, como também de uma correção indicativa (SERAFINI, 1989), por meio do ato de circular o problema constatado: a redundância do “e”. A reescrita do texto ficou assim:

Figura 6 – Reescrita do excerto da narrativa



O velho Gastou o Daniel, eles viraram pai e filho porque o menino não tinha nem pai e nem mãe. O Daniel foi morar mais o velho. As pessoas quando descobriam isso, voltaram a morar perto do Castelo e todos viveram felizes por sempre.

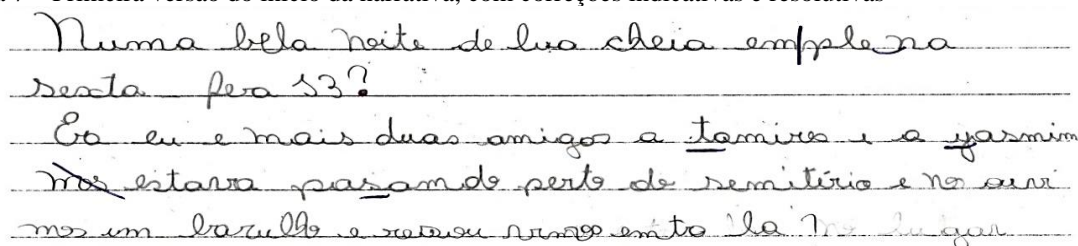
Fonte: Gasparotto (2014).

Ao analisar a reescrita (Figura 6), depreende-se que o educando cumpriu com o que fora determinado pela professora, substituindo o emprego excessivo de “e” por ponto final: “e foi morar mais o velho.” (Figura 5, primeira versão); “não tinha nem pai e nem mãe. O Daniel foi morar mais o velho” (Figura 6, reescrita). Assim, o estudante atendeu às sugestões da docente, não as extrapolando, restringindo-se, portanto, à primeira estratégia salientada por Menegassi (1998). O predomínio da operação de substituição é muito visível nos recortes apresentados, pois, especialmente na reescrita do texto, percebe-se o emprego do “e” de forma mais reduzida e consciente por parte do alunado. Dessa maneira, a substituição auxiliou o aluno a entender que é preciso, em contexto de escrita, estabelecer pausas para tornar a leitura de seu texto fluída. Além do ato de substituir, há o ato de suprimir, destacado na subseção seguinte.

Supressão

Nesse processo, há uma supressão, mas, diferentemente da operação anterior, não há a substituição do elemento que foi suprimido. O ato de suprimir se aplica sobre múltiplas unidades, acentos, sílabas, vocábulos sintagmáticos, grafemas, assim como em uma ou várias sentenças e frases. São apresentadas duas figuras que evidenciam a ocorrência da operação de supressão. O primeiro recorte se refere à versão inicial do texto (Figura 7) e o segundo à reescrita (Figura 8).

Figura 7 – Primeira versão do início da narrativa, com correções indicativas e resolutivas

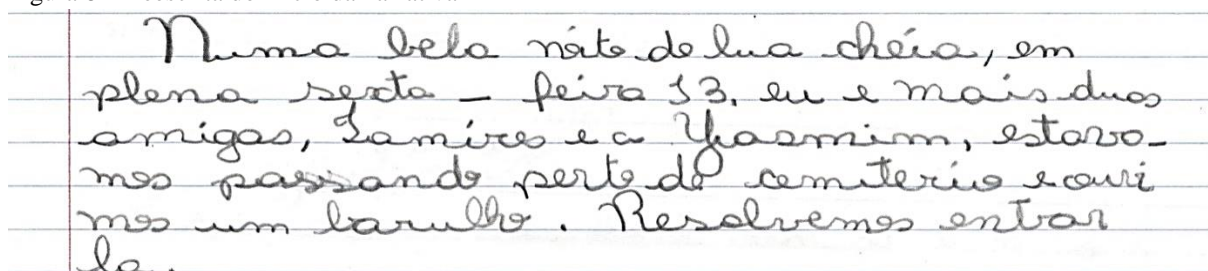


Numa bela noite de lua cheia empoleira sexta-feira 13? Eu e mais duas amigos a Tamires e a Yasmim não estava passando perto de semitório e no avião mas em barulho e estava no momento de me deitar.

Fonte: Gasparotto (2014).

Ao verificar a primeira versão do texto (Figura 7), observa-se que a professora revisora não tece nenhum comentário ou questionamento, apenas aponta deslizos gramaticais averiguados no próprio corpo do texto. Na quarta linha, a docente risca a conjunção adversativa “mas”, realizando uma correção de caráter resolutivo (SERAFINI, 1989), sem marcas de interlocução, ou seja, não há a existência de um diálogo (BAKHTIN, 2003) estabelecido a partir de bilhetes entre professora e aluno. O que se solicita é a evidente supressão da conjunção, a qual, tendo em vista o contexto, não está empregada coerentemente. A seguir, é destacada a reescrita do fragmento.

Figura 8 – Reescrita do início da narrativa



Fonte: Gasparotto (2014).

O recorte apresentado (Figura 8) comprova que o sujeito aprendiz fez as correções resolutivas propostas pela professora, retirando a conjunção “mas”, como é verificável no final da terceira linha antes do emprego do verbo “*estavamos*” e depois do nome “*Yasmim*”. No entanto, ao se pautar na correção da professora, o aluno fez uso da terceira estratégia postulada por Menegassi (1998): atender à revisão e complementar com uma reformulação, além daquela que foi apresentada, pois ele realizou correções ortográficas que não foram sugeridas pela professora, quando corrigiu a palavra cemitério (trocou o “s” pelo “c”, efetuando uma substituição).

No que tange, especificamente, à retirada da conjunção adversativa “mas”, percebe-se que essa ação consiste na aplicabilidade do ato de suprimir, havendo, na situação analisada, uma correção resolutiva com operação de supressão. Mesmo com resoluções diretas no corpo do texto, o ato de suprimir pode suscitar a compreensão de equívocos não perceptíveis em uma primeira leitura do texto.

É válido destacar que, além do ato da supressão, outra operação se efetivou na reescrita (Figura 8): o deslocamento. O educando deslocou o início da frase “*Eu e mais duas amigas*”, que estava redigida na terceira linha da primeira versão do texto (Figura 7), para a segunda linha na reescrita (Figura 8), sem a docente revisora ter feito algum comentário, apontamento ou questionamento. É provável que tal feito partiu da consciência do aluno de entender que o

deslocamento favorece a adequação estrutural do texto. Essa operação é discutida na subseção seguinte.

Deslocamento

A operação de deslocamento registra uma comutação de elementos que alteram a sua ordem no processo do encadeamento das informações do texto do aluno. Com isso, o deslocamento é aplicado em frases, palavras ou sintagmas. São apresentados dois recortes de textos (Figuras 9 e 10), assim como ocorreu nos exemplos das operações anteriores.

Figura 9 – Primeira versão do final de uma narrativa, com apontamento da professora revisora

*Essa frase está muito grande, dividida em frases menores!

... e fazendo laulhas. O menino ficou com tanto medo que acabou pegando no sono e dormiu na casa mal assombrada, no outro dia a casa estava trancada e o menino não conseguiu sair mais de lá e teve que morar para sempre com o homem, e o homem não dava nada pro menino comer e nem ele comia nada até que um dia eles morreram, viraram fantasmas e ficaram assombrando as pessoas. fim

Fonte: Gasparotto (2014).

Na figura 9, tem-se a parte final da narrativa. Nela, a professora revisora demarca com um asterisco o local exato onde o estudante se atentará para realizar eventuais alterações na reescrita. A professora aponta: “*Essa frase está muito grande, dividida em frases menores!”. Assim, o aluno focará especificamente na estrutura do texto, pensando em como a divisão das frases pode ocorrer, a fim de evitar a extensão dos períodos. Nesse caso, tem-se a correção textual-iterativa (RUIZ, 2001) marcada pelo comentário da docente grafado à margem esquerda com direcionamento ao aluno, bem como a correção indicativa (SERAFINI, 1989) feita pela demarcação do asterisco, em que se localiza o problema a ser analisado e corrigido em momento posterior. A reescrita dos fragmentos finais da narrativa se destaca a seguir.

Figura 10 – Reescrita dos fragmentos finais da narrativa

O menino ficou com tanto medo que acabou pegando no sono e dormiu na casa mal assombrada. No outro dia a casa estava trancada e o menino não conseguiu sair mais de lá e teve que morar para sempre com o homem. O homem não dava nada pro menino comer e nem ele comia nada até que um dia eles morreram, viraram fantasmas e ficaram assombrando as pessoas. f.

Fonte: Gasparotto (2014).

Com base nesse recorte, é notória a mudança que o texto apresentou da primeira versão (Figura 9) para a reescrita (Figura 10). Esteticamente, a organização dos parágrafos se apresenta de forma adequada. O aluno, desse modo, considerou o apontamento da docente revisora, dividindo as frases por meio de deslocamentos para a formação de novos parágrafos, como é observável em: “*na casa mal assombrada*. [Novo parágrafo]; *No outro dia, a casa estava*” (Figura 10); “*e teve que morar para sempre com o homem*. [Novo parágrafo] *O homem não dava nada pro menino*” (Figura 10). Houve o atendimento ao apontamento da docente, já que o educando cumpriu com o que fora determinado por ela, não indo além da sugestão dada (MENEGASSI, 1998). A operação de deslocamento, portanto, auxiliou o aluno a depreender a necessidade de estruturar o texto em frases curtas, diretas e que sejam esclarecedoras ao leitor.

Para sintetizar os resultados encontrados acerca da aplicabilidade das quatro operações linguístico-discursivas (FABRE, 1986; MENEGASSI, 1998; MOTERANI, 2012) nos esboços de textos (Figuras 1-10), são relevantes as seguintes ponderações:

i) a operação de acréscimo foi empregada nas reescritas (Figuras 2 e 4) tanto para aprimorar o conteúdo da narrativa (Figuras 1 e 2) quanto para incrementar um novo dado a fim de favorecer o plano estrutural do texto (Figuras 3 e 4), associando-se a um aspecto essencialmente formal;

ii) no emprego da operação de substituição na reescrita (Figura 6), constatou-se a eficácia de se atribuir um ponto final no lugar da conjunção aditiva/conector “e”, em contraponto à primeira versão (Figura 5), visto que propiciou pausas, de modo a conferir uma leitura mais fluída para o texto, vinculando-se, também, a um aspecto formal;

iii) no emprego da operação de supressão na reescrita (Figura 8), verificou-se a retirada da conjunção adversativa “mas”, em conferência à primeira versão (Figura 7), a qual foi empregada erroneamente, a partir de correções de caráter resolutivo em condições de forma;

iv) no emprego da operação de deslocamento na reescrita (Figura 10), notou-se a eficácia de sua aplicação em proporcionar uma organização estrutural mais demarcada e visivelmente percebida, em comparação à primeira versão (Figura 9), vinculando-se, também, a um aspecto de forma.

Ao ter em vista essas ponderações, destaca-se que a professora revisora não assinalou todas as inadequações nos textos justamente pelo fato de a correção estar voltada a aspectos específicos, dada a singularidade de cada operação linguístico-discursiva. Assim, para o texto em que houve a solicitação de uma supressão, por exemplo, a docente pautou sua correção somente em identificar o que poderia ser suprimido. Situação similar ocorreu nas operações de acréscimo, substituição e deslocamento.

Considerações finais

Diante de todo o exposto, é importante tecer a reflexão de que o trabalho de mediação do professor, quando norteado por uma concepção de linguagem de cunho mais enunciativa, consegue fazer com que o aluno possa ter mais familiaridade com os processos de revisão e reescrita para, assim, melhorar seu desenvolvimento enquanto sujeito produtor de enunciados concretos. Na atividade de produção de textos, o processo de interação efetiva-se pela diversidade discursiva entre professor e aluno, pois o discurso do docente que revisa o texto é construído com base no texto do estudante, tudo isso por intermédio de apontamentos e comentários no processo de revisão. Ao fazer apontamentos ou comentários, o professor contribui com a reescrita, estimulando o aluno à prática dessa atividade.

A proposta de encaminhamento da reescrita, a partir do gênero Conto de Mistério, evidenciou a necessidade de desenvolver, na sala de aula, as operações linguístico-discursivas como instrumentos teórico-metodológicos a auxiliar professores e alunos nas etapas de revisão e de reescrita. Dessa forma, o processo de internalização dos alunos foi facilitado, pois o trabalho com um gênero em específico, com estratégias próprias de revisão e reescrita caras ao gênero textual investigado, acaba por auxiliar tanto na compreensão e organização do texto do aluno quanto na apreensão das características do próprio gênero. Isso acontece porque, ao considerar-se o gênero, consideram-se, também, as necessidades específicas do enunciado, que orientam o leitor para o objetivo comunicativo, o interlocutor e, até mesmo, o estilo a ser utilizado.

A partir dos pressupostos teóricos e das análises exemplificativas (Figuras 1-10), verificou-se que o trabalho com as operações linguístico-discursivas permite que os alunos pensem sobre os seus próprios atos de escrita, levando-os a entender que um texto não tem um desfecho determinado após entregá-lo ao docente. É preciso revisá-lo com cautela e reescrevê-lo em busca de melhoras significativas nos planos de conteúdo e forma. Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Sercundes (1997) e Menegassi (2010) confirmam essas informações, postulando que a escrita é uma ação contínua, em que a primeira versão de um texto não pode ser definida como um produto acabado com o único objetivo de ser avaliado pelo professor. Torna-se importante conceber o texto como um espaço de reflexões, revisões, releituras e reescritas, em um processo interlocutivo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006) entre professor e alunado.

As operações de acréscimo, substituição, supressão e deslocamento se apresentam sempre na segunda versão dos textos, isto é, na reescrita, por ser a atividade que oportuniza a aprimoração do texto, que é produzido após a correção da professora, a fim de mostrar aos

alunos sugestões a serem consideradas em busca do desenvolvimento textual a partir da revisão. Assim, aponta-se para a necessidade de incentivar a reescrita em contexto de ensino e aprendizagem, tornando-a uma tarefa constante em sala de aula e impreterível para o educando entendê-la como um trabalho suscetível de desenvolvimento de suas capacidades linguístico-discursivas.

Referências

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

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 62, p. 59-79, 1986.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

GASPAROTTO, D. M. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do Ensino Fundamental I**. 2014. 325 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos Linguística Aplicada**, Campinas, v. 42, p. 55-79, 2003.

MENEGASSI, R. J. A produção textual e o ensino. In: SANTOS, A. R.; GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). **Escrita e ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 75-102.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 193-230.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínio de Linguagens**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 2016.

MOTERANI, N. G. **A reescrita de textos nas 7^a e 8^a séries do ensino fundamental:** caracterização de aspectos linguístico-discursivos. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

RUIZ, E. D. **Como se corrige redação na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos. 6. ed. São Paulo: Globo, 1989.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos; adaptação de Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 75-96.

THEREZO, G. P. **Como corrigir redações.** 5. ed. Campinas: Alínea, 2006.

Sobre os autores

Luan Tarlau Balieiro ([Orcid iD](#))

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM); graduado em Letras - Português pela UEM; especialista em Docência no Ensino Superior e em Libras pelo Centro Universitário Metropolitano de Maringá (UNIFAMMA).

Cláudia Valéria Doná Hila ([Orcid iD](#))

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); mestra em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); graduada em Letras pela UEL. É professora do Departamento de Letras e do Mestrado Profissional em Letras da UEM.

Recebido em março de 2020.

Aprovado em maio de 2020.

Desafios no processo de letramento de alunos surdos

Challenges in the process of literacy of deaf students

Silvia Andreis-Witkoski¹

Resumo: A legislação brasileira, a partir do Decreto nº 5.626/2005, estabeleceu o direito do aluno surdo à educação bilíngue, na qual a Língua de Sinais constitui-se a primeira língua e a Língua Portuguesa a segunda, na modalidade escrita. Diante desta prerrogativa, alerta-se para a necessidade de formação docente para atuar junto a esta nova realidade, pois não é viável perspectivar que apenas por meio da disciplina de Libras, que passou a ser incluída nas grades curriculares dos cursos de formação de professores, por determinação do decreto supracitado, seja suficiente para tal. Isto porque as singularidades linguísticas deste alunado são distintas dos ouvintes, já que o processo de letramento destes não se dá pela lógica fonocêntrica, mas ocorre a partir da visualidade, ou seja, pela apreensão da sua representação gráfica, por meio de processos de percepção e memória. Diante do referido, o letramento para o aluno surdo precisa ser perspectivado como segunda língua, de modo a estabelecer permanentemente estudos comparativos entre a Libras e a Língua Portuguesa, a fim de desenvolver a consciência metalinguística, o que aponta para a complexidade dos desafios de formação docente para atuar junto a estes, em especial em situação de inclusão.

Palavras-chave: Letramento. Surdos. Libras. Língua Portuguesa.

Abstract: The Brazilian legislation, from Decree No. 5.626 / 2005, established the right of deaf students to bilingual education, in which Sign Language is the first language and Portuguese Language the second, in written mode. Given this prerogative, one warns of the need for teacher training to work with this new reality, because it is not feasible to expect that only through the discipline of Libras, which is now included in the curriculum of teacher training courses, determination of the aforementioned decree, is sufficient for this. This is because the linguistic singularities of this students are distinct from the listeners, since the literacy process of these students is not phonocentric logic, but occurs from the visuality, that is, by the apprehension of its graphic representation, through processes of perception and memory. Given the above, literacy for the deaf student needs to be seen as a second language, in order to permanently establish comparative studies between Libras and the Portuguese Language, in order to develop metalinguistic awareness, which points to the complexity of the training challenges. teacher to work with them, especially in situations of inclusion.

Keywords: Literacy. Deaf people. Brazilian Sign language. Portuguese language.

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Departamento de Educação, Curitiba, PR, Brasil. Endereço eletrônico: silviaa@utfpr.edu.br.

O Decreto nº 5.626/2005, além de regulamentar a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), na qual foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas no Brasil, também estabeleceu inúmeras prerrogativas em relação à educação destas, como o direito a uma educação bilíngue, em que a Língua de Sinais (LS) constitui-se a primeira língua (L1); e a Língua Portuguesa (LP) a segunda (L2), na modalidade escrita.

Conforme este decreto, as crianças surdas podem frequentar escolas bilíngues ou comuns da rede regular de ensino. Nas primeiras, o professor deverá ser bilíngue, enquanto nas segundas, este precisa estar ciente da singularidade linguística destes alunos, além de prever a presença de tradutores e intérpretes da Libras em sala de aula. Ainda de acordo com esta legislação, para que a formação docente possa atuar junto a este alunado, no capítulo II, art. 3º, é estabelecida a obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de formação de professores, tanto em nível médio como superior (BRASIL, 2005).

Ao considera-se que as crianças surdas apresentam singularidades linguísticas distintas das ouvintes, em que a L1, a língua natural, é a Libras, e a LP é a L2, tem-se um primeiro indício do quão complexo se constitui o processo de mediação do letramento, em especial, no sistema inclusivo.

Neste sentido, ressalta-se que as aulas em escolas regulares são ministradas por meio da língua oral e o ensino da LP segue a lógica fonocêntrica. Contudo, observa-se que o aluno surdo, obviamente, pela própria surdez não tem acesso natural à LP, ou seja, conta apenas com a tradução na Libras (quando o seu direito ao intérprete é respeitado), que se constitui de modalidade diferente, isto é, visual-espacial.

Nesta perspectiva, reitera-se que o processo de letramento dos surdos dá-se pela visualidade – via percepção e memória visual. Para este alunado, no caso de surdez pré-linguística profunda, tendo em vista que o som se constitui como um fenômeno abstrato, a aprendizagem da língua escrita ocorre por meio da apreensão da representação gráfica desta. Conforme Fernandes (2006) aponta, as palavras são processadas como um todo, sendo reconhecidas ortograficamente e ligadas a uma significação. A partir deste processo cognitivo conseguem aprender as estruturas linguísticas sem conhecer o som respectivo.

Como agravante, entende-se persistir uma lacuna com relação à questão da formação dos docentes diante desta nova realidade, já que na legislação não está claro de que forma esta será promovida significativamente. Neste sentido, observa-se que apenas a inserção da disciplina da Libras nas grades curriculares dos diferentes cursos de formação de professores

não promove tal formação; já que essa formação tem como foco principal o ensino desta língua, não sendo, portanto, plausível supor que ainda viabilize a compreensão em profundidade dos processos diferenciados de aprendizagem do aluno surdo, contemplando as especificidades de cada área dos diferentes cursos de formação na qual está inserido.

Diante deste cenário, entende-se ser fulcral discutir os desafios no processo de letramentos de alunos surdos. Neste artigo, portanto, problematizam-se as singularidades linguísticas para esses alunos, desnudando, assim, a complexidade dos processos diferenciados de letramento destes e de formação docente para atuar junto a eles.

Libras como L1: implicações linguísticas

A linguagem como mediadora das interações é fundamental para a relação humana, pois é por meio dela que são estabelecidas as relações dos sujeitos entre si e do indivíduo consigo mesmo e com a cultura. Deste modo, é por seu intermédio que ocorre o processo de significação das relações e o acesso ao saber, aos valores e às normas de conduta (VIGOTSKY, 1989).

Neste sentido, a importância de um ambiente comum linguístico para o desenvolvimento da criança é crucial. Porém, a maioria das crianças surdas não usufrui do mesmo privilégio. Em média, 95% dessas crianças nascem em famílias ouvintes (falantes de uma língua oral), contudo, em decorrência da surdez, não têm acesso natural a esta.

Diante deste cenário, o ideal é que a partir do momento em que é diagnosticada a surdez, seja ofertado ao filho o contato com usuários da LS, a fim de que ele possa aprendê-la naturalmente, tendo, desta forma, acesso em plenitude a esta língua, visto que não há impeditivo sensorial para tal. Paralelamente, o desejável é que a família se empenhe também em aprendê-la, com o objetivo de se criar um ambiente linguístico comum entre ela e o filho surdo.

Entretanto, constitui-se relevante ressaltar que, a maior parte das famílias não trilha este caminho, optando pela normalização da criança surda por meio dos processos corretivos da medicalização² da surdez. Assim, optam, majoritariamente, de forma exclusiva pelo uso dos aparatos tecnológicos da surdez, como aparelhos auditivos e, mais recentemente,

² Medicalização da surdez constitui-se em uma série de mecanismos pedagógicos corretivos, instaurados “nos princípios do século XX e vigentes até nossos dias [...] de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional.” (SKLIAR, 2013, p. 7).

implantes cocleares³, além de submetê-los a um intenso tratamento fonoaudiológico de terapia da fala e leitura labial, a fim de desenvolverem oralidade.

Nesta perspectiva, faz-se relevante mencionar que este investimento no processo de invisibilização da surdez é resultante de uma falta de informações sobre o papel fulcral da LS para o desenvolvimento da criança surda. Contaminados pelos preconceitos que historicamente ainda persistem em relação a esta e seus usuários, temerosos quanto ao futuro de seus filhos, num processo de negação, os pais acabam optando por privá-los da Libras e, conseqüentemente, de uma língua plena (ANDREIS-WITKOSKI, 2017). Vale observar que por intermédio da oralização, em um processo longo, exaustivo e demorado, estes não conseguem adquirir uma “boa linguagem oral” (SOUZA, 1998, p. 9).

Além disso, a falta de acesso em tenra idade à LS incorre no fato de que, posteriormente quando esta criança chegar à escola, já com 5 e 6 anos, a grande maioria se constitui como órfão de uma língua, sendo este um dos fatores que repercutem no atraso da aquisição da linguagem escrita, já que para o desenvolvimento dela se faz imprescindível que a criança tenha uma língua estruturante do pensamento, que no caso da surda é a LS (HONORA, 2014).

Faz-se relevante mencionar que a lacuna de uma língua plena implica em enormes prejuízos cognitivos e afetivos para o desenvolvimento da criança surda. Assim, há a ausência da possibilidade de compartilhamento das relações interpessoais – a qual é privada, pois não tem acesso às formas de linguagem que utilizam de recursos da audição, bem como o desenvolvimento que decorre destas trocas realizadas cotidianamente pelas crianças ouvintes nos contextos familiares e sociais. Em decorrência também deste fator, é usual que estas ao chegarem à escola apresentem uma enorme restrição de informações que comparativamente às ouvintes da mesma idade possuem. Neste sentido, faz-se essencial destacar a importância das informações prévias no processo de construção de novos conhecimentos.

A importância também das interações sociais para a constituição do leitor é outro aspecto relevante a ser considerado, visto que repercutem no processo de letramento. A narração de histórias realizada pelos familiares constitui-se em uma forma de se valorizar e incentivar a leitura, contribuindo para a constituição da criança como leitora, pois, é a partir dessas práticas de mediação cultural que, também se expressa o afeto. Conforme Grotta

³ Implante coclear é um dispositivo eletrônico, colocado cirurgicamente na zona craniana posterior do pavilhão auricular, que tem como função transformar os sons e ruídos captados do ambiente em energia elétrica, desenvolvendo a sensação auditiva no implantado (COELHO; MENDES, 2014).

(2000), a qualidade afetiva das interações com a escrita, por meio da mediação da leitura, é que se estimula a prática da leitura, ou seja, desperta o prazer inicial desta apreciação.

Diante desta questão, vale ressaltar que estas interações geralmente não ocorrem ao filho surdo, tendo em vista que este não tem acesso natural à língua oral. E ainda que esse filho esteja passando por intenso processo de oralização, a aprendizagem de fragmentos desta não possibilita que sejam realizadas trocas com qualidade. Assim, apenas em um ambiente bilíngue, com os familiares mediando as relações via LS (L1), é que se pode promover um processo similar ao estabelecido com os ouvintes que, obviamente, já possuem acesso ao universo simbólico cultural. Neste sentido, a contação de histórias em Libras seria o ideal a fim de aproximá-lo desse universo, possibilitando o acesso ao acervo literário, assim como conduzi-lo aos benefícios correlatos a esta prática e, conseqüentemente, ao processo de letramento.

Sobre esta aproximação da criança surda à escrita, por meio da literatura, destaca-se que a importância da narração em LS envolve os artefatos culturais da cultura surda. Desta forma, não se trata apenas de traduzir uma história, mas de utilizar as expressões próprias da comunidade surda na contação de histórias, isto é, como cada personagem pode ser identificado com um nome visual⁴. Vale destacar, que a partir desta prática promove-se a esta criança surda “a leitura da imagem poética. [...] O prazer de ler as palavras sinalizadas acompanhadas das expressões faciais e corporais e o enlevo da leitura da imagem” (MORAIS, 2012, p. 91) por meio de sua língua natural.

Língua Portuguesa como L2 e o processo letramento do aluno surdo

É fundamental que se considere uma característica fulcral dos sujeitos surdos para perspectivar o processo de letramento destes: são indivíduos que aprendem o mundo por meio de experiências visuais (QUADROS, 2004). Com o intuito de compreender o processo, transcreve-se o depoimento da surda Witt (2013, p. 55):

Meus olhos são minha vida, são meu canal primordial, mais intenso, mais completo, mais arguto com a realidade, sendo que a percepção é maior, por exemplo, se alguém me pergunta como ocorreu um fato, explicarei o que vi, e não ouvi, se é feita esta mesma pergunta para o ouvinte, ele declarará pelo contrário: mais do que ouviu do que viu.

⁴ “A comunidade surda não se refere às pessoas pelo nome próprio, mas pelo sinal próprio recebido no “batismo” quando o surdo ingressa na comunidade” (DALCIN, 2006, p. 205). O mesmo processo é adotado na contação de história de modo que cada personagem é “batizado” com um sinal visual que é atribuído pelos surdos e compartilhado entre os mesmos, sendo utilizado no lugar do nome escrito na língua oral.

Diante desta singularidade, ressalta-se a importância do aspecto visual da leitura-escrita (GESUELI, 2004) para os surdos, tendo em vista que, por não acessar a LP na sua modalidade oral, não possuem uma consciência fonológica pelo som (RIBEIRO, 2013). Deste modo, o processo de letramento de surdos difere radicalmente dos ouvintes, pois ocorre por meio dos aspectos visuais e não pela lógica fonocêntrica, tal como com os alunos que ouvem. Assim, para o aluno surdo:

[...] a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua e sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos (BRASIL, 2004, p. 115).

Nesta perspectiva, reitera-se que o processo de letramento dos surdos dá-se por meio da visualidade: via percepção e memória visual. Para este alunado, no caso de surdez pré-linguística profunda, o som se constitui como um fenômeno abstrato e a aprendizagem da língua escrita ocorre pela apreensão da representação gráfica desta. Conforme Fernandes (2006), as palavras são processadas como um todo, sendo reconhecidas ortograficamente e ligadas a uma significação. A partir deste processo cognitivo, conseguem aprender as estruturas linguísticas sem conhecer o som respectivo. Tal processo diferenciado implica no fato de que:

A maioria dos surdos olham as palavras e memorizam as suas letras. Conseguem grande parte das vezes, memorizar todas as letras das palavras. Por vezes, entretanto, não memorizam a ordem exata das letras da palavra. Daí trocam-nas. É bastante comum esta troca. [...] À medida que a palavra se torna mais familiar [...] torna-se mais fácil memorizar a ordem das letras dessa palavra (NASCIMENTO, 2010, p. 41).

Ao considera-se a singularidade do processo referido, faz-se relevante ressaltar que as semelhanças visuais podem levar a confusão de leitura. Neste sentido, exemplifica-se com o equívoco de um aluno surdo que, ao ver no texto a palavra “santo”, a leu como “santos”, identificando-a como o nome do time de futebol que torcia. Esta confusão entre as palavras, decorrente do fato de serem graficamente semelhantes, apesar de no texto em questão ter ficado sem sentido, nem por isso foi questionada na leitura que teceu (ANDREIS-WITKOSKI, 2011).

Situações como a relatada, usuais entre este alunado, desnudam o quanto os processos de letramento mediados têm sido negligenciados, apontando para o fato de que a língua escrita tem sido ensinada de forma mecânica, como “ensinam-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se lhes ensinam a linguagem escrita” (VIGOTSKI, 1984, p. 119). Deste modo, formam-se “copistas e decodificadores” (SOUZA, 1998, p. 150) e não sujeitos letrados; na medida em que pressupõe-se serem capazes de estabelecer uma “relação entre o que lê e compreende, acionando os seus conhecimentos prévios para produzir significado para o objeto que leu” (SIMIONATO; KLEIN, 2015, p. 145).

Ressalta-se que o letramento pressupõe “a ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita de um grupo social ou um indivíduo” (SIMIONATO; KLEIN, 2015, p. 145). Contudo, o ensino aos surdos tem sido voltado apenas para o estudo de itens lexicais, “de palavras, pensando a linguagem como um aglomerado de vocábulos” (BOTELHO, 2010, p. 52), sequer relacionadas a um tema significativo. Assim, desconsidera-se a relevância de que para se constituírem como leitores é fundamental que seja apresentado uma pluralidade de gêneros textuais, e a partir do estudo de blocos de sentido, sejam alertadas as semelhanças visuais entre palavras, que podem gerar confusão na interpretação dos significados, para que o vocabulário seja perspectivado por meio da associação semântica (NASCIMENTO, 2010).

Diante do referido, enfatiza-se o fato de que o processo de letramento dos surdos precisa partir da premissa de que para os surdos a L1 é a LS, e a LP é a L2, o que implica que a Língua Portuguesa seja ensinada como metodologia de segunda língua. Desta forma, assim como para os ouvintes no ensino de uma nova língua se faz necessário considerar o conhecimento prévio de sua primeira língua, o mesmo ocorre em relação aos surdos. Assim, o processo de letramento do surdo precisa ser vivenciado, primeiramente, na Libras e que, a partir dela, aprenda a LP. Deste modo,

Visando o uso da Língua Portuguesa, os alunos surdos devem ser expostos tanto a leitura como a produção de diferentes gêneros e tipos textuais. Estas práticas, no entanto, devem ser vivenciadas primeiramente na Língua Brasileira de Sinais, a sua primeira língua (SÃO PAULO, 2008, p. 16).

Nesta perspectiva, reitera-se que toda a mediação textual precisa ser feita em LS, pois não se trata apenas de traduzir o texto escrito da LP para a Libras, uma vez que as duas línguas não possuem uma correspondência isomórfica entre sinais e palavras. Ressalta-se também que as diferenças entre ambas não podem ser reduzidas em relação à produção e

percepção das línguas, restringindo-as ao fato de a LP ser oral-auditiva e a LS visual-espacial. As divergências entre elas ultrapassam a questão da modalidade, de modo que a estruturação da LP difere da LS.

Na Libras, os sinais dos verbos permanecem iguais, ou seja, não sofrem flexão de tempo. A marcação do tempo realiza-se por meio da introdução de um sinal auxiliar de advérbio que acompanha o verbo. Deste modo, o verbo AMAR, por exemplo, que na Língua Portuguesa é flexionado para marcar o tempo, na Libras permanece inalterado. É o advérbio, associado a este que delimita o tempo: EU AMAR AGORA, EU AMAR PASSADO, EU AMAR FUTURO, determinando tempo presente, passado ou futuro, respectivamente (ANDREIS-WITKOSKI, 2015, p. 164).

As diferenças entre uma e outra indubitavelmente precisam ser contempladas no processo de letramento do aluno surdo. Neste sentido, quando o aluno surdo é usuário da LP como segunda língua, conforme Karnopp (2004), faz-se imprescindível que as práticas de leitura e escrita sejam mediadas por parte de um professor fluente em LS, que possa permanentemente tecer comparações entre ambas, ou seja, que estabeleça as relações e as diferenciações entre os dois sistemas linguísticos.

A importância da tematização das línguas também é explicitada por Quadros e Schmiedt (2006), ao afirmarem que:

Falar sobre os processos de interações comunicativas, sobre a língua de sinais e sobre a língua portuguesa escrita são formas de desenvolver a conscientização do valor das línguas e suas respectivas complexidades. Este exercício dará subsídios para o processo de aquisição da leitura e escrita em sinais, bem como para o desenvolvimento da leitura e escrita do português como segunda língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 31).

A importância do processo de letramento dos surdos ser mediado a partir de estudos comparativos entre a LS e a língua oral do país, na modalidade escrita, constitui-se inclusive no pilar do Modelo Bilíngue Sueco, uma referência de qualidade na área de educação de surdos, que trabalha com uma metodologia contrastiva entre ambas.; o que, sem dúvida, abre caminho para o desenvolvimento da consciência metalinguística (SVARTHOLM, 1999). Conforme esta metodologia, a partir de uma postura reflexiva entre as línguas em processo, o professor permanentemente pontua: “isto é língua de sinais; isto é sueco” (DAVIES, 1991 apud GÓES, 2002, p. 58).

Diante do discutido, vê-se o quão complexo se configura o processo de letramento do aluno surdo, em especial em situação de inclusão. Isto porque, é preciso considerar que nas

escolas regulares o ensino da LP é mediado por esta na modalidade oral e seguindo a lógica fonocêntrica. O acesso do aluno surdo, nesse contexto educacional aos processos de letramento, dá-se, no máximo, por meio de uma tradução realizada pelo intérprete da Libras, quando presente. Desta forma, nesse cenário, este alunado é forçado a passar pelos mesmos processos de letramento que o ouvinte, desconsiderando que suas singularidades são diferentes dos colegas que ouvem, logo, suas necessidades também.

Neste sentido, o que se observa é que ainda que o professor tenha concluído a disciplina de Libras durante a graduação, isso não o torna fluente na língua, assim como não proporciona um conhecimento profundo das singularidades linguísticas dos alunos surdos e das estratégias de mediação que deveriam pautar sua atuação junto a eles. Portanto, nota-se a necessidade urgente de problematizar os processos de formação docente, ou seja, é preciso dimensionar adequadamente a demanda de surdos incluídos em escolas regulares, bem como o próprio conceito de inclusão. Isto porque ainda parece vigorar o que Farias (2006) aponta como o mito da inclusão:

Muitos desconhecem que os surdos não partilham da “visão ouvinte do mundo” e acreditam que a simples imersão deles em ambientes de oralidade é suficiente para que adquiram a língua oral. Trata-se do mito da imersão. A pura imersão, entretanto, não garante a aquisição da LP por surdos (FARIAS, 2006, p. 271).

Ainda, sobre a questão da inclusão de alunos surdos, também é importante pontuar que se constitui como inviável que um mesmo professor trabalhe, concomitantemente (ao mesmo tempo e espaço), dois processos distintos de letramento, para que assim se respeite as singularidades dos alunos ouvintes presentes em sala de aula, bem como as dos alunos surdos. Desta feita, entende-se que a situação de inclusão tem subtraído seu direito de ser contemplado em seu processo diferenciado de letramento, isto é, o uso de uma metodologia contrastiva bilíngue. Inclusive esta é a base de sustentação dos argumentos utilizados pela maioria dos surdos para a preferência por escolas bilíngues de surdos. Assim, um surdo defende que por meio da “metáfora das mãos” a criança surda:

Precisa escola bilíngue porque Libras e Português junto, igual como uma mão Libras, outra Português, e as duas andam juntas, então eu consigo aprender, a desenvolver (ANDREIS-WITKOSKI, 2012 – grifos da autora).

Considerações finais

A criança surda apresenta singularidades linguísticas diferentes da ouvinte, ou seja, para a criança surda a primeira língua é a LS e a segunda a LP; o que implica que o processo de letramento escrito utilize metodologia de segunda língua. Deste modo, faz-se imprescindível que este processo seja perspectivado a partir de vivências primeiramente na Libras, para que se desenvolva a competência discursiva por meio de estudos comparativos entre a LS e a LP, utilizando uma metodologia contrastiva entre ambas.

Contudo, faz-se relevante observar que o ensino de língua ainda se mantém atrelado às práticas pedagógicas que alimentam a noção de que aprender português é aprender palavras, isto é, itens lexicais (GÓES, 2002). Desta feita, anula-se a premissa de que o estudo do vocabulário precisa ocorrer a partir de suas relações semânticas, já que o seu significado não se dá isoladamente, mas sim de acordo com o contexto situacional.

Os desafios no processo de letramento dos alunos surdos são ampliados em situação de inclusão, à medida que seus processos de aprendizagem são divergentes dos ouvintes. Isto porque, a criança surda ao não ter acesso natural à língua oral, e, assim, por não ouvir, não tem consciência fonológica pelo som (RIBEIRO, 2013). Desta forma, para este aluno a aprendizagem da LP, na modalidade escrita, ocorre a partir da sua visualidade, por meio dos processos de percepção e memória. Contudo, dentro da escola regular, tendo em vista que a maioria dos alunos são ouvintes, o ensino da Língua Portuguesa não apenas é ministrado pela língua oral, mas pela lógica fonocêntrica. Assim, pressupor que, no processo de letramento, apenas a tradução da fala do professor para a LS pelo intérprete da Libras para o aluno surdo será funcional, é desconsiderar absolutamente suas singularidades e necessidades correlatas.

Diante das questões referidas, aponta-se para a urgente necessidade de rever os processos de formação dos docentes para atuarem no ensino de alunos surdos. Neste sentido, observa-se que apenas a inclusão obrigatória da disciplina da Libras nas grades curriculares dos cursos de formação de professores é diminuto para tal finalidade. Isto porque o principal objetivo é o ensino desta língua, não sendo viável pressupor que, em apenas uma disciplina, possa se desenvolver o estudo aprofundado das singularidades linguísticas deste alunado, a compreensão de seus processos diferenciados de letramento, perspectivando estratégias de mediação que as contemple.

Referências

ANDREIS-WITKOSKI, S. A interface entre a família e o direito ao ensino bilíngue para sujeitos surdos: rompendo oposições binárias. **ETD – Revista de educação Temática Digital**, Campinas, v.19, n. 3, p. 882-900, jul./set. 2017.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Introdução à Libras: língua, história e cultura**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de Surdos, pelos próprios surdos: uma questão de direitos**. Curitiba: CRV, 2012.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque**. 2011. 255 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 dez. 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para uma Prática pedagógica**. Vol. 1 Brasília. SEESP, 2004.

COELHO, O.; MENDES, M. Crianças surdas implantadas, trabalho pedagógico e envolvimento parental numa perspectiva de educação bilíngue. In: ANDREIS-WITKOSKI, S.; FILIETAZ, M. R. P. (Orgs.). **Educação em debate**. Curitiba: UTFPR, 2014. p. 129-146.

DALCIN, G. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2006. p. 186-215.

FARIAS, S. P. de. Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2006. p. 242-283.

FERNANDES, S. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artemed, 2006.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B. *et. al.* **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 39-49.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GROTTA, E. C. B. **Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2000.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepções e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2014.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais na educação dos surdos. In: THOMA, A da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferenças no campo da educação.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 103-113.

MORAIS, C. Contadores de histórias surdos na arte em movimento, no reconto, na recriação e na memória. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas.** Curitiba: CRV, 2012. p. 87-96.

NASCIMENTO, S. P. F. do. **Português como Língua Segunda para Surdos I.** Lisboa: Universidade Católica Editora, 2010.

RIBEIRO, V. P. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas.** Curitiba: Prismas, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Diretoria de orientação Técnica. Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II.** São Paulo: SME/DOT, 2008.

SIMIONATO, M. M.; KLEIN, R. O ensino de nove anos e a alfabetização na perspectiva do letramento: como formar professores para este contexto? In: KLEIN, R.; GODOY, M. A. B. (Orgs.). **Amplitude e olhares na formação de professores.** Curitiba: CRV, 2015. p. 143-155.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

SVARTHOLM, K. Bilinguismo dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: interfaces entre pedagogia e linguística.** Porto Alegre: Mediação, 1999. p.15-24.

QUADROS, R. M de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos.** Brasília MEC/SEESP, 2004.

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

SOUZA, R. M. de. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WITT, Patrícia Rodrigues. **Surdez**: silêncio em voo de borboleta. Porto Alegre: Movimento, 2013.

Sobre a autora

Silvia Andreis-Witkoski ([Orcid iD](#))

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com estágio pós-doutoral na mesma instituição; mestra em Medicina pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); graduada em Educação Artística pela UFRGS. É professora do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Recebido em agosto de 2019.

Aprovado em fevereiro de 2020.

Práticas e políticas de ensino de língua portuguesa como L2 para surdos usuários de Libras

Practices and political Portuguese Language teaching for deaf users of Brazilian Sign Language

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado¹
Leonardo Lúcio Vieira-Machado²

Resumo: Nossa experiência ao conviver com os surdos e suas questões com a Língua Portuguesa faz-nos defrontar com falas como: *eu não sei palavras. Quero aprender palavras.* Então, nos perguntamos: o que é aprender palavras? Assim, a proposta deste texto que é parte de uma pesquisa maior, é trazer uma reflexão sobre a produção de sentidos na leitura empreendida por esses indivíduos a partir de textos em Língua Portuguesa. Todavia, o fato desses indivíduos serem usuários de Língua Brasileira de Sinais (Libras) gera dificuldade nos professores ao terem que lidar com as modalidades dessas línguas no ensino de Língua Portuguesa como língua adicional. Num primeiro momento iremos discutir os investimentos do Estado por meio das legislações no ensino de LP para surdos e finalizaremos com a exposição de estratégias de ensino de Língua Portuguesa como L2 a partir da exposição de uma das aulas descritas na pesquisa

Palavras-chave: Surdos. Educação Bilíngue. Leitura. Ensino de LP para surdos.

Abstract: Our experience in living with deaf people and their issues with the Portuguese Language makes us confront lines such as: I do not know words. I want to learn words. So, we wonder: what is to learn words? Therefore, the goal of this text is a reflection on the production of meaning in the undertaken reading by these individuals from texts in Portuguese Language. The fact that these individuals are Brazilian Sign Language (Libras) users, creates difficulty for teachers such as having to cope with the modalities of these languages when teaching Portuguese Language as L2 for the deaf. At first we will discuss the State investment through legislation on teaching PL for the deaf and conclude with strategies to teach Portuguese Language as L2 by describing one of the classes outlined in the research.

Keywords: Deaf people. Bilingual Education. Reading. PL teaching for the deaf.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: lumatosvieiramachado@gmail.com.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: lucio.leo@gmail.com.

Introdução

Professores de Língua Portuguesa enfrentam o desafio de ensinar a escrita de uma língua oral-auditiva para alunos cuja percepção e comunicação não se dão por essa via e sim pela interação espaço-visual. *Preciso aprender palavras*, frase que ressoa constantemente nos discursos daqueles sujeitos surdos com os quais convivemos em diversos momentos da vida. Sendo os surdos usuários de uma língua de modalidade visual-espacial, perguntamo-nos sobre como ocorre a produção de sentidos na leitura de signos numa língua de modalidade oral-auditiva como a Língua Portuguesa.

Assim, este texto, que é um recorte de uma pesquisa maior³ tece sua argumentação com o objetivo de defender a tese de que é possível trabalhar com a construção de sentidos na leitura dos signos em LP, feita por surdos, usuários da LS, pelo viés da semântica da enunciação.

A construção de uma proposta de ensino sob essa perspectiva não é tarefa fácil, primeiramente porque significa romper com uma perspectiva formal de linguagem que prevê que os significados sejam relativamente estáveis e de fácil apreensão; depois porque lidar com a instabilidade do significado, com a fluidez dos sentidos, dentro das salas de aula, não é tarefa das mais simples, principalmente com a realidade das escolas brasileiras. (ABRAHÃO, 2014, p. 380)

O resultado dessa pesquisa se dá a partir das anotações, diários de campo, discussões feitas em 25 aulas (com duração de 2 horas cada) de Português ministradas a uma totalidade de 25 sujeitos surdos adultos (com ensino médio ou ensino superior em andamento ou concluídos). Cada encontro foi parte de um projeto de uma empresa de produtos alimentícios, do Estado do Espírito Santo, para capacitação de funcionários surdos, em parceria com a uma instituição de ensino superior.

Para a pesquisa em si, foram analisadas cinco aulas de leitura e produção de textos realizadas pelo próprio pesquisador com o grupo de alunos surdos. Para este artigo, vamos recortar uma das aulas.

Além da introdução e das considerações finais, este artigo abordará no segundo capítulo, a discussão teórico-metodológica e política do ensino de LP para surdos usuários de LS e no terceiro, as práticas de ensino de LP a partir de planos de aula e descrição da mesma.

³ A pesquisa tem seu resultado registrado na dissertação de mestrado intitulada: “Produção de sentidos da língua portuguesa por surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais”. Pode ser encontrada no seguinte link: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1662>.

Ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos: um desafio da educação bilíngue do nosso tempo

A partir da afirmação do título: “Preciso aprender palavras”, podemos nos perguntar sobre quais expectativas temos visto os alunos surdos depositarem em torno da LP. Quais expectativas socialmente os mesmos têm acompanhado a ponto de enxergá-la como algo da ordem do impossível, do complexo e difícil?

Este trabalho tem o objetivo de, a partir de estratégias de ensino de LP como L2 ampliar a condição de leitura/escrita dos indivíduos surdos pesquisados. Ainda que se trate de uma metodologia que opta pelo trabalho com a leitura pelo próprio ato em si e seu potencial metafórico e não com a linguagem referencial, a ideia é garantir que, com toda a discussão do texto em Libras, tendo em vista que os alunos a utilizam como língua principal de comunicação, os mesmos pudessem levantar suas hipóteses a partir da ampliação de repertório lexical da Língua Portuguesa para produção de sentidos.

Vale resgatar aqui que a prática pedagógica adotada tem base na Abordagem Comunicativa. Esta foi escolhida como estratégia de ensino porque constitui o texto como ponto de partida e faz uso das experiências e conhecimentos dos alunos a aprendizagem, favorecendo o estabelecimento de objetivos para cada aula.

Escolhemos a Abordagem Comunicativa como estratégia de ensino porque se fundamenta no princípio pragmático-funcional, no qual o texto (oral e escrito) se constitui no ponto de partida e faz uso das experiências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais que o aluno traz para a aprendizagem, com foco no grupo de alunos em questão. De acordo com Schneider (2010), Abordagem Comunicativa tenta responder: o que este grupo precisa saber para se comunicar na língua alvo? Daí, os objetivos para cada aula são estabelecidos.

Ainda segundo Schneider (2010):

Entendemos que as aulas interativas requerem a motivação e vontade do aluno, uma atmosfera agradável, um clima de confiança e atitudes como: 1) evitar aulas frontais; 2) utilizar correções indiretas através de andamentos e perguntas norteadoras que levam o aluno a descobrir o que lhe era encoberto; 3) motivar os alunos a trabalharem de forma autônoma e expressarem a sua opinião de forma crítica; 4) não interromper e corrigir o aluno em conversa livre, diálogos e leitura, mas sim apenas ajuda-lo a seguir quando titubeia em tom de pedido de ajuda; 5) reconhecer o aluno como falante legítimo, ou seja, quando o aluno fala a atenção dos demais deve direcionar-se para ele; 6) elogiar os avanços alcançados principalmente dos mais fracos e retraídos, e por fim, 7) aqui também entra olhar no dicionário e admitir erros por parte do professor. Em suma, aulas interativas requerem

que a tradicional aula frontal seja em grande parte substituída por trabalhos em dupla e pequenos grupos, bem como motivação, engajamento e um espírito colaborativo por parte de todos (professor e aluno), visto que a comunicação e a aprendizagem são co-construídas, primordialmente, na e pela interação social. (SCHNEIDER, 2010)

Todas as estratégias descritas por Schneider (2010) foram utilizadas nas aulas/encontros. A preocupação em dar leveza às aulas de Língua Portuguesa tinha como objetivo principal a aproximação dos sujeitos surdos com o texto dar ao aluno a possibilidade de desconstruir os conceitos pré-estabelecidos sobre a língua. Decidimos mostrar o prazer da leitura e a partir daí, trabalharmos com aspectos mais pragmáticos da língua através da produção de sentidos.

Trabalhar com o ensino de LP pelo viés da semântica foi um desafio, afinal, romper com uma perspectiva estrutural da língua no ensino de LP para surdos não é tarefa das mais fáceis. A relação dos surdos com a língua na perspectiva estrutural é de simples adaptação a uma linguagem posta como única possível. E concordamos com Abrahão quando a mesma afirma que: “trabalhar as relações de significação a partir de conceitos pré-fixados, herdados, estáveis, já estabelecidos pela sociedade, pode levar os indivíduos a posturas bastante comprometedoras na sua relação com a realidade” (ABRAHÃO, 2014, p. 381).

Separar um tempo diferente do tempo sem cobranças para experimentar palavras desconhecidas foi a grande ferramenta: sem nota, sem certo ou errado, apenas experimentando a língua.

A proposta desse trabalho foi de possibilitar ao aluno surdo um contato com a Língua Portuguesa sem obrigação, mas por vontade, para que pudessem entender a beleza de poemas quando estivessem diante de um. Que se emocionassem, com a alegria, com a dor, com o desejo, com a saudade que os textos escritos podem dar ou provocar, ainda que numa segunda língua (ou principalmente por isso). Para que pudessem compreender a leitura de um texto pelo prazer da leitura.

A medida que as aulas avançavam notamos, pela participação dos alunos, que a questão do enunciado (o que é dito) não é alcançado por eles. O texto continua sendo o que não é o texto: um ajuntamento de signos linguísticos e frases sem conexão com os elementos internos (léxico e gramática) e externos a ele (situação de produção do enunciado, pressuposição de enunciador e enunciatário).

Assim podemos perceber que o ensino puramente referencial do léxico da Língua Portuguesa para o surdo impossibilita a construção de sentidos de forma mais ampla. E que o uso da Libras como L1 nas aulas de Português garante o contato e acesso ao texto de forma

completa e também discussões mais amplas sobre os sentidos produzidos no uso e localização dos signos numa frase e num texto.

Os indivíduos da pesquisa e o ensino de Língua Portuguesa

Numa conversa inicial, logo no primeiro dia de aula, vários alunos relataram da dificuldade que tiveram em seu período escolar com as regras da Língua Portuguesa. Não compreendiam conceitos de palavras nem de suas morfologias, que ora eram usados em uma sequência e estavam certas, ora eram usadas em outra e estavam erradas.

Por virem de um histórico de ensino da língua escrita via gramática (e num período em que não havia condições para uso da Libras nas escolas, seja por ausência de políticas públicas, práticas de ensino ou profissionais conhecedores da língua de sinais), seu entendimento e aprendizagem de Língua Portuguesa pautou-se na orientação “escolaresca” de “certo”, “errado”, “ganhar ponto”, “perder ponto”, sem de fato compreender o sentido do que se lê ou escreve.

Como dito anteriormente, os alunos deste grupo concluíram o Ensino Médio, sendo que alguns ingressaram no ensino superior e outros chegaram a concluir a faculdade, mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente.

Segundo Lopes (2006):

A aprendizagem dos alunos surdos fica relegada ao domínio de alguns códigos, ao estabelecimento de relações entre um conjunto de palavras e um conjunto de desenhos e à memorização de algumas palavras e conceitos previamente colocados. A memorização mecânica e sem razões na Língua Portuguesa e a memorização de regras gramaticais não permitem que os surdos utilizem a língua como instrumento que pode servir de estratégia para negociar com ouvintes outros sentidos para o que aprendem.

A prática da aprendizagem da Língua Portuguesa a partir de memorização de palavras e conceitos únicos é muito comum no processo de alfabetização dos indivíduos surdos reduzindo assim a Língua Portuguesa a um conjunto de palavras e frases.

Vieira-Machado (2013) afirma que quando o foco da educação dos surdos passa a ser a Libras, mesmo que seja para atender a uma política linguística afirmativa, um grave perigo pode emergir: reducionismos na história das conquistas surdas. Esse reducionismo passa a existir quando tudo se torna mínimo como capacitar “minimamente” o professor a ser sensível às necessidades surdas, capacitar “minimante” os intérpretes de Libras, os professores especialistas etc. Com esses cursos “corriqueiros” acredita-se que seja possível a existência de

um professor “capacitado”, ao lidar com o indivíduo surdo na sala de aula, onde “minimamente”, terá condições de ensinar aquilo que é papel primordial da escola: os conteúdos. Onde “minimamente”, o intérprete será capaz de interpretar e “minimamente” o professor especialista poderá se comunicar no atendimento educacional.

Ao operar-se esse reducionismo da Libras a uma alternativa técnica, concomitantemente, opera-se a redução da cultura surda ao uso artificializado da língua de sua comunidade na escola. Vê-se, nesse contexto, a Libras sendo usada como estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda. Observa-se toda a heterogeneidade cultural surda sendo reduzida a uma língua de tradução, que na escola vem a possibilitar o acesso à Língua Portuguesa e aos demais conteúdos. (GUEDES, 2009, p. 38)

Compreendendo que a discussão da educação de surdos passa pela educação especial, que as produções sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos se encontram nesse campo, torna-se fundamental abrir um pouco do espaço desse trabalho a fim de localizar discursivamente os indivíduos dessa pesquisa.

Políticas educacionais e sua relação estrita com o ensino de LP

As políticas linguísticas voltadas às pessoas surdas vêm ganhando espaço com a legislação específica que ainda colocar o lugar as línguas numa perspectiva bilíngue. O que se espera é o caminhar das políticas educacionais frente a essas políticas linguísticas manifestadas com a aprovação da comunidade surda.

O decreto 5.626/2005 traz a tona, profissionais que passam a fazer parte do cenário educacional do indivíduo surdo numa perspectiva bilíngue: o intérprete de língua de sinais, o instrutor de língua de sinais e o professor de português como segunda língua. Segundo Vieira-Machado (2013), mesmo que a atuação desses profissionais nos espaços escolares seja emergente, a formação inicial dos mesmos na perspectiva bilíngue torna-se um grande desafio.

A perspectiva bilíngue é assumida como possibilidade pela Lei de Libras 10.436/2002 e pelo decreto 5.626/2005 quando em seu teor define que o português não pode ser substituído pela Libras caracterizando-a como língua adicional e alocando a Libras como língua nacional. A ideia da condição bilíngue do indivíduo surdo está relacionada a Libras como língua de instrução e português na modalidade escrita como segunda língua.

Segundo Lopes (2007) a educação bilíngue para surdos orienta-se por dois eixos: o bicultural e o bilíngue. A condição bilíngue do surdo é caracterizada pelo domínio do português escrito e não do português oral.

A proposta bilíngue pressupõe o domínio de duas línguas, em qualquer modalidade que elas possam ser articuladas. No entanto, no caso dos surdos, há o domínio da língua de sinais, porém não há a fluência na Língua Portuguesa. [...] se ser bilíngue exige o domínio em qualquer modalidade em que uma língua é expressa, as propostas de educação bilíngue estão sendo estruturadas de forma equivocada. (LOPES, 2007, p. 69).

A ideia de que os professores estão capacitados para lidar com o indivíduo surdo na escola passa a ser uma verdade e uma realidade. Por isso, de acordo com Lopes (2007, p. 82):

As políticas estão conduzindo a população a acreditar que a língua de sinais não será mais um empecilho que dificulta a comunicação com os surdos. Mesmo sabendo que aquilo que ensinamos nos cursos de graduação sobre diferença, cultura e língua surda seja o mínimo para começarmos a conversar sobre a surdez, surdos e educação, parece que esse mínimo está tomando proporções maiores e fora de nossos controles. O que parece estar sustentando essa aceleração da divulgação da Libras [...].

Um dos principais desafios do nosso tempo é diante das perspectivas de formação postas, cuidar para que a educação dos surdos não se limite a Libras e uso constante dela por todos como algo lindo, exótico e que agora passa a ter visibilidade grande no projeto de inclusão da “diversidade” na escola e que o ensino da Língua Portuguesa não seja um apenas um instrumento de in/exclusão desses indivíduos socialmente e academicamente.

O atendimento educacional especializado e o decreto 5.626/2005: pontos de tensão e convergência no ensino de Língua Portuguesa

A discussão sobre como o atendimento aos indivíduos surdos para o ensino de Língua Portuguesa tem sido tema das leis federais. Portanto, antes de fazermos alguns apontamentos, selecionamos alguns trechos da lei e do decreto federal que tratam dessa questão.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. *Parágrafo único. A Língua Brasileira de*

Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. (grifo nosso. Lei 10.436/2002).

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. Parágrafo único. O tema sobre a **modalidade escrita da Língua Portuguesa** para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia. § 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem: I - promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e **também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos**; VI - **adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa**;

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e **o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua** para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como: I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. (Decreto 5.626/2005)

O objetivo de compilarmos diversos trechos da legislação federal específica sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos é mostrar que há um investimento do governo federal para determinar as bases de uma proposta bilíngue onde o Português assume o papel e o lugar de segunda língua para o indivíduo surdo. Compreendendo que a discussão aqui não diz respeito ao tempo de aquisição das línguas, trataremos essa posição de segunda língua (L2) numa perspectiva metodológica de ensino da mesma.

A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado. Mesmo prevendo que a condição para a inclusão dos indivíduos surdos requer que todos os professores conheçam e usem a Língua de Sinais deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez.

Ao ser determinado que as políticas para a inclusão de pessoas com deficiência incorporassem o indivíduo surdo como parte atingida por elas, o foco em Libras como aspecto fundante da inclusão do surdo permanece e é reiterado e ainda nessa perspectiva.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a ser divulgado por meio do material criado pelo MEC/SEESP (BRASIL, 2008). No material voltado para a surdez, o AEE é dividido em Atendimento Educacional Especializado em Libras, Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras e o Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Português.

O AEE para o ensino da Língua Portuguesa acontece na sala de recursos multifuncionais e em horário diferente ao da sala comum. De acordo com o documento oficial, o ensino de Língua Portuguesa:

[...] deve ser desenvolvido por um professor, **preferencialmente**, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez. (MESC/SEESP, 2008. Grifo nosso).

Vale ressaltar que os professores de Língua Portuguesa das escolas regulares desconhecem a condição de L2 para os indivíduos surdos e a realidade de que o intérprete de Libras pouco ou nada contribui para as aulas de Português dependendo do que é cobrado e ensinado pelo professor. Pode se perceber que com o indivíduo surdo sendo incorporado pelas políticas de educação especial, a Libras não é prioridade na formação do professor de LP que o atenda no contraturno, exigindo apenas que o mesmo “acredite na proposta”. Colocando ainda em pauta que o professor que atenda o aluno surdo não seja formado em LP caso seja necessário. E no texto do documento oficial, não fica claro sobre quais mudanças a este se refere deixando margem para que práticas diferenciadas, porém muitas vezes equivocadas possam ser exercidas no atendimento.

Na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado o aluno surdo deve ser capaz de desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, “para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas”. (MEC/SEESP, 2008, p. 38). Para que esses objetivos sejam alcançados, a sala de recursos para o AEE em Língua Portuguesa deverá ser estabelecida didaticamente, respeitando os seguintes princípios:

Riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) para possibilitar a abstração dos significados de elementos mórficos da Língua Portuguesa. Amplo acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, para que os mesmos possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação. Dinamismo e criatividade na elaboração de exercícios, os quais devem ser trabalhados em contextos de usos diferentes. (MEC/SEESP, 2008, p. 39)

Com a ênfase dada o tempo todo para as imagens como recurso, pode-se passar equivocadamente de que a Libras não é o principal canal de comunicação e de produção de sentidos haja vista que se a LP deve ser metodologicamente ensinada como L2, a Libras então passa a ser a L1. Inclusive, essas assertivas do documento oficial pode dar margem a um ensino equivocado de palavras e conceitos únicos para as palavras causando um prejuízo difícil de resolver na aprendizagem das palavras de forma polissêmica. A ênfase nos aspectos gramaticais também pode passar a ideia errada sobre a própria Língua Portuguesa como algo inacessível para os surdos conforme os relatos variados dos indivíduos dessa pesquisa.

Com o objetivo de alcançar estruturas gramaticalmente corretas, insere-se no trabalho regras gramaticais propriamente ditas, que os alunos ouvintes, facilmente compreendem, por terem como canal comunicativo à língua oral. No caso dos alunos com surdez, faz-se necessário criar o canal que os leva a essas compreensões. Esta situação é observada na análise morfológica – flexão de gênero, número e grau de substantivos e adjetivos, bem como nas flexões verbais de modo, tempo e pessoa, ao estabelecerem nas frases e textos, a concordância verbal e nominal. (MEC/SEESP, 2008, p. 40).

O aluno com surdez precisa aprender a incorporar no seu texto as regras gramaticais da escrita na Língua Portuguesa. A Língua Portuguesa estrutura-se a partir da combinação de vocábulos que conectados corretamente dão sentido: palavras combinadas formam frases; frases conectadas formam orações; orações transpostas por meio de conectivos formam períodos e assim por diante, até chegar ao texto. Assim, se inicia o trabalho com os alunos, paralelamente à ampliação do vocabulário, a elaboração de tópicos frasais. (MEC/SEESP, 2008, p. 42).

Mais uma vez, de acordo com o documento oficial, a ênfase está no ensino gramatical da LP a reduzindo às análises morfológicas e sintáticas sem levar em conta a polissemia das palavras. Quando o documento compara os indivíduos surdos aos ouvintes, claramente os coloca em situação de inferioridade na aquisição a LP e não coloca o uso da Língua de Sinais como potência nas interações das aulas de português. Esse é um dos efeitos negativos de pautar a discussão no campo da educação especial, dos indivíduos surdos como indivíduos com deficiência sem levar em conta de forma pedagógica o indivíduo bilíngue e bicultural que o mesmo é. Não levar a sério o uso da LS nas interações nas aulas de LP, na formação do professor que trabalhará com este aluno no ensino de LP, o tornará constantemente em indivíduo incluído, porém em condição inferior no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula regular.

Todas essas prerrogativas dão margem para uma grave deficiência tanto na metodologia do ensino de LP quanto na aquisição do mesmo pelo indivíduo surdo. Dão

margem inclusive para práticas comuns impostas pela realidade acima e que em nada contribuem para a aprendizagem da LP: a cópia (“cola”) do texto de um amigo ouvinte em sala de aula, o repassar do quadro para o caderno para que esse ficasse completo (e sem sentido), ou mesmo a eterna “muleta” da família, que fazia os exercícios pelo surdo sem que esse tivesse explicação ou pudesse acompanhar o raciocínio da leitura ou escrita (ausência de autonomia).

Quando o intérprete de Libras entra em cena, sua atuação torna-se atraente para a visibilidade das práticas inclusivas. A sua presença nas aulas de LP na sala regular não é suficiente para a aprendizagem do indivíduo surdo justamente porque essas aulas, direcionadas aos alunos ouvintes enfocam a LP como L1. E a metodologia de ensino de LP como L1 não é adequada para o aluno surdo.

Dadas as situações acima descritas incluindo as reclamações dos indivíduos surdos em relação a aprendizagem da LP como alguns mais velhos da turma, por exemplo, queriam aprender Língua Portuguesa simplesmente porque passavam por constrangimento quando seus filhos, ainda no Ensino Fundamental, traziam dúvidas de exercícios e eles (pai ou mãe) não sabiam ajudar. Disseram ser pior quando esses filhos sabiam dos sentidos dos textos e palavras e eles próprios (pais, mais velhos) não sabiam, e tinham que recorrer a uma criança para que lhes explicassem, pois apesar de terem passado pela escola, não aprenderam a ler ou escrever.

Destarte, diante dessas condições, decidimos investir na leitura de textos de fato, com os quais eles têm contato, mas não absorvem ou simplesmente ignoram sua leitura por considerar quase impossível de se compreender os signos linguísticos. Assim, além de se desprenderem do significado único por palavra, aprenderiam mais do léxico do Português e várias possibilidades de sua aplicação.

Portanto, respondendo a toda essa discussão, propomos, dentre as cinco aulas analisadas na pesquisa, a descrição de uma aula para este artigo. As aulas foram organizadas em três momentos (início, desenvolvimento e desfecho), nos quais são previstos os conteúdos ministrados, os objetivos da aula, a metodologia utilizada e os resultados esperados. A ideia é propor práticas de ensino de LP como L2 levando em conta a LS como L1 e base para as interações entre os alunos e o professor. Bem como o pouco ou quase nenhum investimento em imagens que possam traduzir apenas um sentido para as palavras destacadas pelos próprios alunos nos textos (que se torna diferente da proposta de ensino de LP dos documentos oficiais que privilegiam a gramática e partem da palavra para chegar ao texto).

A análise terá em vista o objetivo adotado na pesquisa: a produção de sentido dos alunos surdos em salas de aula de Língua Portuguesa.

A prática da aula em si: “O Doce Veneno do Escorpião”

O texto de Bruna Surfistinha foi escolhido por ser do tipo narrativo, em primeira pessoa, e segue o gênero diário pessoal. Apesar dessas características, a motivação maior foi proporcionar à turma o contato com um texto não convencional em sala de aula, com traços frequentes de erotismo e pertinente a uma realidade pouco midiaticizada: o dia a dia de uma garota de programa.

	Início da aula	Conteúdo(s)	Objetivo(s)	Metodologia	Resultados esperados
AULA 5	Saudação; cópia do texto no quadro.				
	Explicação que o texto daquela aula era para adultos.		- Identificar signos denotativos		- Aprender que a vida que qualquer pode ser registrada (por escrito) na internet e em forma de livro.
	Desenvolvimento				
	Perguntar se conheciam os signos linguísticos “escorpião” e “garota de programa”	- Conotação / Denotação	- Identificar signos conotativos	- Perguntas por possibilidades de sentido.	- Entender que há diversos tipos de leitura, conforme o interesse de cada leitor.
	Leitura e interpretação do texto.	- Entrelinhas (implícito / pressuposição)	- Identificação de signos do cotidiano	- Leitura e interpretação	
	Desfecho				
	Explicar quais outros signos conhecem para garota de programa e o porquê do título do livro (O Doce Veneno do Escorpião): construção de sentido.	- Linguagem erótica	- Conhecer possibilidades de leitura adulta		- Entender que todos são livres para ler e escrever.
Encerrar atentando todos para a responsabilidade de relacionamentos seguros.					
Texto utilizado: Como o colégio Dante Alighieri ficava perto da casa onde trabalhava, já deu pra imaginar quantas virgindades 'desapareceram' por lá... Os moleques iam em turma. Como não podia entrar menor de idade (mas eu já trabalhava lá, claro), ligavam de um orelhão para saber se estava tudo certo, se não tinha risco de aparecer polícia. (...) A gente deixava a porta entreaberta e eles entravam correndo. (...) Eu, com 17 anos, subindo com moleques de 12, 13 ou 14 anos. (...) Que estranho: eu que era inexperiente, estar na cama com alguém ainda mais inexperiente! Mas acabava sendo natural. (...) Só quando chegávamos ao quarto alguns deles confessavam ser virgens: 'você não conta para os meus amigos que é a minha primeira vez?' (...). Ensinava como abrir o primeiro sutiã da vida deles. Ligava o som e conduzia meu show. Alguns foram alunos brilhantes. (Bruna Surfistinha. "O doce veneno do escorpião: diário de uma garota de programa")					

Início

A aula teve início com cumprimentos rotineiros e perguntas sobre a semana que havia se passado. Feitos os contatos triviais perguntei se eles sabiam o que era “literatura adulta”. As primeiras hipóteses entendiam como “adultos lendo” ou “adultos que leem”, mas refiz a pergunta inserindo o sinal de “pertencer”, ou de ser “próprio de” adultos. As hipóteses seguintes foram de que era literatura difícil, que criança não entenderia, por causa das palavras. Eu confirmei que em parte estava correta a construção de sentido, e que havia leituras com palavras só de adultos, que não combinavam com crianças.

Perguntei que palavras que crianças não podiam ver, que só adultos poderiam ler. E eles disseram “palavrão” (sinalizando alguns exemplos), “sacanagem”. Eu expliquei que havia livros que traziam textos sobre sexo e sedução, e que livros assim eram conhecidos como “literatura adulta”. Um aluno perguntou se tinha a ver com “filme adulto”, e eu respondi que sim, que o contexto era o mesmo, mas que o filme mostra imagens ao passo que na leitura as palavras sugerem imagens no pensamento. A expressão dos alunos ia mudando conforme o assunto avançava, porque uns sentiam vergonha e outros se mostravam mais animados com a conversa. Então eu mostrei a capa preta do livro “O Doce Veneno no Escorpião”. Pedi que copiassem o trecho transcrito no quadro e que juntos fariamos a leitura de um livro para adultos.

Desenvolvimento

Copiado o texto, pedi para que me explicassem sobre o título e a autora do texto. Todos compreenderam que “Bruna” era o primeiro nome dela, mas ficaram em dúvida quanto ao “Surfistinha”, pois não reconheciam esse sobrenome. Perguntei se sabiam o que era “surf”. Um dos alunos respondeu com os sinais de “praia” e “ficar em pé na prancha”, os demais fazem expressão de lembrança acionada. Todos cientes do esporte, indiquei com o sinal de pessoa aquele quem pratica surf, cujo nome é “surfista”. Mais uma vez fizeram expressão de reconhecimento e de lembrança confirmada. Dois alunos fizeram configuração da mão em Y, comum entre os surfistas⁴. Perguntei o que era o sufixo “-inha”, e pra que servia. Uma aluna fez os sinais de “pequeno” e de “baixinho”. Logo a turma concluiu que surfistinha era um pequeno surfista. Ao apontar o nome Bruna novamente, perguntei se tal surfista era homem ou mulher e disseram que era mulher.

⁴ No Brasil o gesto (punho fechado com dedos polegar e mínimo em riste) é conhecido como “Hang Loose”, por conta do desenho desta configuração de mão ser logomarca de uma empresa de *surfwear* homônima.

Abordei o título do livro de trás para frente. Perguntei o que era programa, e me disseram sinais de organização, lista, programação de televisão ou de missa. Confirmei que todos estavam certos, até que uma aluna fez os sinais de “horário” e “agenda”. Eu disse que ela estava mais correta com o contexto da autora. Ninguém teve dúvida de que garota se tratava de alguém do sexo feminino, mas não conheciam a locução “garota de programa”.

Eu perguntei por que uma garota precisaria marcar horário. Três alunas disseram que era “compromisso”, mas um aluno levantou a mão e fez sinal de “puta”. Perguntei como ele sabia disso e ele respondeu que era outro nome para puta, que havia muitos no jornal.

A turma esperava confirmação de minha parte e eu disse que ele estava certo. “Eu não sabia” foi a reação mais comum, seguida de risos. Então perguntei quais nomes eles conheciam para o sinal de puta, e disseram três: “piranha”, “prostituta” e “vagabunda”

Perguntei o que era a palavra “diário” e uma aluna respondeu “todo dia”. Confirmei, explicando que diário era o que Bruna Surfistinha escrevia no dia a dia da vida dela. Ficaram surpresos ao saberem que uma “puta” havia escrito um livro, e eu disse que qualquer pessoa poderia escrever um livro, e que aquele era ela contando da vida dela. Antes que lêssemos o trecho selecionado, perguntei por que no jornal e no livro as pessoas não usavam a palavra “puta”, “piranha”, “vagabunda” e “prostituta”. A hipótese foi unânime: “porque é feio”. E perguntei se “garota de programa” era bonito, e a resposta foi que nem sabiam que se chamava assim, ou “nunca vi” seguido de “primeira vez”. Um aluno usou o sinal de “disfarce”. Uma aluna disse: “os outros nomes são palavrões, e garota de programa não é”. Concluíram que “garota de programa” tinha respeito e discrição, enquanto os outros signos linguísticos traziam demérito.

Passamos à leitura.

Como o colégio Dante Alighieri ficava perto da casa onde trabalhava, já deu pra imaginar quantas virgindades 'desapareceram' por lá... Os moleques iam em turma. Como não podia entrar menor de idade (mas eu já trabalhava lá, claro), ligavam de um orelhão para saber se estava tudo certo, se não tinha risco de aparecer polícia. (...) A gente deixava a porta entreaberta e eles entravam correndo. (...) Eu, com 17 anos, subindo com moleques de 12, 13 ou 14 anos. (...) Que estranho: eu que era inexperiente, estar na cama com alguém ainda mais inexperiente! Mas acabava sendo natural. (...) Só quando chegávamos ao quarto alguns deles confessavam ser virgens: 'você não conta para os meus amigos que é a minha primeira vez?' (...). Ensinava como abrir o primeiro sutiã da vida deles. Ligava o som e conduzia meu show. Alguns foram alunos brilhantes. (Bruna Surfistinha. "O doce veneno do escorpião: diário de uma garota de programa")

Não reconheceram o nome Dante Alighieri, e expliquei que era um colégio famoso e caro, como o Leonardo da Vinci em Vitória. Com o paralelo, conseguiram seguir a leitura palavra por palavra. Perguntei das palavras “virgindades” e “desapareceram”. Reconheceram a segunda, mas não a primeira. Fiz o sinal de “virgem”, “nunca transou”, e entenderam, mas não fizeram relação com a perda da virgindade, mas sim com sumiço de uma pessoa. Expliquei que uma pessoa que era virgem tinha virgindade, e que após transar, não tinha mais: desapareceu a virgindade. Compreenderam.

Com a palavra moleque entenderam criança, e uma aluna lembrou-se do doce “pé-de-moleque”, e perguntou qual era a relação com criança. Eu devolvi a pergunta pedindo uma hipótese e ela disse que não tinha certeza, mas que o amendoim lembrava os dedinhos de uma criança. Eu concordei e acrescentei que crianças brincam de correr na rua, de jogar bola na lama, e ficam com os pés sujos, da cor do doce, o que poderia ser indicativo do nome. Ela concordou. Perguntei o sinal de “turma”, e fizeram o sinal de “grupo”. Eu disse que o grupo de alunos era menor de idade, e perguntei o que significava menor de idade. Um aluno respondeu: “18 anos para baixo”. Eu confirmei, acrescentando que a pessoa de zero a 17 anos era menor de idade, e de 18 para cima era maior de idade. Entenderam, e salientei: Bruna tinha 17 anos, mas já trabalhava na casa como prostituta. Perguntei se conheciam “orelhão”, apontando para minha orelha e abrindo os braços. Riram e disseram que era “telefone de rua”. Perguntei: “por que tinham medo da polícia?” e responderam “porque todos eram menores de idade, os alunos e Bruna”.

Perguntei o que era “entreaberta” e nenhum aluno reconheceu a palavra. Fui até a porta da sala e perguntei se estava fechada. Disseram que sim. Abri totalmente até a parede e perguntei novamente. “Aberta”. Deixei a porta pela metade e repeti a pergunta, e repetiram: “aberta”. Então fiz o sinal de “metade”. Fechei e fiz o sinal de “fechado”, abri até a parede e fiz o sinal de “aberta”, encostei (deixei no meio do caminho) e fiz sinal de “aberta pela metade”, perguntando em seguida qual era a palavra em português. Metade da turma respondeu apontando para o quadro: “entreaberta”. A outra metade fez expressão de “entendi”.

Perguntei por que a porta entreaberta era melhor que aberta ou fechada, e fizeram os sinais de “rápido”, “fuga”, “escapar” e estalar de dedos. Compreenderam a intensão do ato de deixar a porta entreaberta e do telefonema anterior.

A outra palavra que chamou a atenção foi “inexperiente”, que apareceu duas vezes. Escondi o prefixo “in-” com a mão, e duas alunas fizeram o sinal de “experiência” e “conhecer”, e quando revelei o prefixo novamente toda a turma fez “não tem experiência”,

“não saber” e “não conhecer”. Nesse momento tive que fazer relação das palavras com a inexperiência de todos os envolvidos: a narradora e os personagens. Apontei a idade de todos (12, 13, 14, 17) e perguntei se eram jovens ou maduros. Todos disseram “jovens”. Apontei a palavra “estranho” e a conclusão da narradora. Uma aluna concluiu antes dos colegas: “os meninos não sabiam nada na cama e ela sabia um pouco”. Eu confirmei e complementei que com os anos todos teriam mais experiência, mas que naquela idade todos eram “inexperientes”, apontando novamente para o quadro e a locução “na cama”. Compreenderam.

Perguntei sobre o “acabava sendo natural”, e um arriscou com o sinal de “costume”, “sentir” e “sabe já”. Confirmei. Perguntei sobre o sinal de “confessar”. Duas alunas fizeram o sinal de “confessionário” e eu perguntei o que era aquele sinal. Ambas me explicaram do padre na igreja católica, e perguntei qual era a relação do padre na igreja católica, do confessionário e da garota de programa. Não souberam responder.

Fiz o cenário do padre e da pessoa pedindo perdão, em seguida contando segredo, “pecado”. Comparei com os meninos chegando em particular no quarto e “confessando” segredo: “sou virgem”. A turma toda riu e alguns disseram: “vergonha”, “fingir que sabe, mas não sabe”. Eu confirmei que sim, que para os amigos deveria manter a imagem de “sabe-tudo”, mas confessa para ela que não sabe nada. “Pecado”. E ela guardava segredo de que era a primeira vez do rapaz e dava o perdão, como um padre. Os alunos se entreolhavam com expressão e sinal de “que legal”.

A “ligar o som” eu frisei que era comum entre ouvintes, mas perguntei que “show” era o que ela fazia, e algumas alunas fizeram o sinal de dançar e/ou classificador⁵ para “pole dance”. A turma concordou.

Para “alunos brilhantes” o sinal de “brilho” referente a “luz” foi unânime. Mas discordei e pedi que pensassem em outro significado para aquele significante. Não entendiam brilhante fora do referente “luz”, e dei um exemplo de alguém que sabia todas as respostas, que se destacava entre os demais. Usei o sinal de “fama” e fiz um paralelo com “luz” e “brilho”. Aí compreenderam o “brilhante” como alguém que “sabe tudo”. Então entenderam que aluno brilhante é aluno que aprendeu certinho. Para provocar, perguntei como um aluno seria “brilhante”. Responderam entre risos que é aluno que faz “sexo gostoso”. E fiz o sinal de “visto/correto”.

⁵ Classificadores são morfemas que caracterizam um objeto ou uma ação pelo seu formato, tamanho ou movimento, sem necessariamente serem vocábulos do léxico da língua de sinais.

Desfecho

Retomei o título do livro perguntando se eles reconheciam os signos linguísticos: “doce”, “veneno” e “escorpião”. Todos reconheceram os três, dando as definições de cada um isoladamente. Confirmei, mas pedi que dessem o significado do conjunto “O Doce Veneno do Escorpião”. Não conseguiram atribuir significado ao título. Duas alunas fizeram sinal de “não combina”, e outra do “difícil”. Comecei com escorpião, que haviam reconhecido como o animal e fizeram logo a junção com veneno. Perguntei como o escorpião usava o veneno, e responderam “picando com a cauda”. Três usaram o sinal de “perigoso” e “morte”. Perguntei se conheciam outros venenos e lembraram de “cobra” e “inseticida”. Confirmei e perguntei se eles já haviam tomado veneno. Riram e foram enfáticos no “não”. Perguntei se tinham como saber se o veneno era doce ou amargo, bom ou ruim. Disseram que não sabiam, mas devia ser ruim, pois matava. Lembraram-se do símbolo de caveira com ossos cruzados indicando morte. Eu perguntei: “que relação tem com a autora? Ela matava os clientes?”, e responderam que não. Então pedi para fazerem a relação do que ela fazia, se os clientes gostavam ou não. Disseram que fazia sexo, mas não conseguiam estabelecer relação de sentido. “Vou deixar vocês pensando, mas tem que ser rápido porque a aula vai acabar”.

Três minutos depois uma aluna começou a responder no local em que estava, e dado o raciocínio pedi que repetisse a resposta na frente da sala para a turma. Tímida, ela aceitou e pedi para que todos prestassem atenção.

E ela repetiu a resposta: “eu penso que é doce veneno do escorpião porque ela seduz o cliente, mas não faz isso de graça. No final ela só recebe o dinheiro e vai embora. Não tem romance nem relacionamento, é só o corpo. Se o homem quer mais, tem que pagar mais. Compara com um vício. O sexo pode ser comparado com algo bom e doce, mas a relação não existe, ela é prostituta, e o pagamento pode ser comparado a algo ruim, ao veneno”. Todos na turma entenderam e bateram palmas como os surdos fazem (sacudindo as mãos abertas, sem toque).

Uma aluna perguntou: “porque escorpião?”, e devolvi a pergunta e a hipótese foi que era o signo dela no zodíaco. Eu disse que não sabia, mas mostrei a contracapa do livro que vinha com uma foto da autora exibindo a tatuagem de um escorpião na omoplata. Fizeram relação com a imagem, mas valorizei a relação das palavras com a atitude, conforme a colega havia explicado (já que a construção de sentido inicialmente passou pela relação entre os signos linguísticos, e não com a fotografia).

Dei os parabéns pela leitura e encerrei a aula.

Considerações finais

A partir das discussões da aula, não consideramos possível fazer conclusões fechadas. O assunto não se esgota por aqui visto que ainda há muito a ser feito e a ser discutido na área do ensino de LP como L2 para surdos.

Na aula, percebe-se que ao desenvolver os sentidos do enunciado escolhido, os alunos surdos buscaram significados não mais a partir apenas o léxico. Mas a partir de outras possibilidades de uso das palavras.

Pensar a semântica como possibilidade é um caminho que considera as duas línguas (Libras e Português) como fundamentais para a construção de práticas pedagógicas possíveis no ensino de LP. A abordagem comunicativa também pareceu muito potente nessa situação.

E que posturas comprometedoras temos visto nos alunos surdos em relação à LP? Nota-se, pela sua participação que a questão do enunciado (o que é dito) não é por eles alcançada. O texto continua sendo o que não é o texto: um ajuntamento de signos linguísticos e de frases sem conexão com os elementos internos (léxico e gramática) e externos a ele (situação de produção do enunciado, pressuposição de enunciador e enunciatário).

Podemos desse modo, finalizar, porém, sem concluir que o ensino puramente referencial do léxico da Língua Portuguesa para o surdo impossibilita a construção de sentidos de forma mais ampla e que o uso da Libras como L1 nas aulas de Português garante o contato e o acesso ao texto de forma completa, bem como discussões mais amplas sobre os sentidos produzidos no uso e na localização dos signos em uma frase e em um texto.

Esta pesquisa permitiu-nos perceber que, quando ocorre a mediação na L1, ou seja, a leitura do texto com interpretação em Língua de Sinais, os surdos descobrem as possibilidades de leitura e conseguem atribuir sentido. Fica clara a necessidade de um mediador que domine as duas modalidades de comunicação (Libras e escrita de Língua Portuguesa) para que possibilidades de produção de sentido sejam convalidadas, notando-se uma constante incerteza, por parte do leitor surdo, sobre sua linha de raciocínio.

O processo de produção de sentidos foi resultado do histórico de contato com a L2 na escola: essencialmente referencial, ou seja, um signo para uma imagem ou um conceito. Essa leitura picotada da realidade textual gerou leitores defasados, com grande dificuldade de enxergar o texto como um todo e concentrando-se apenas em signos isolados.

Assim, usuários de uma língua espaço-visual podiam comunicar-se perfeitamente com o uso de sinais, porém, quando deveriam passar para a escrita de Língua Portuguesa o seu pensamento, o faziam “traduzindo” signo por signo, fora da semântica ou sintaxe necessárias para a coesão ou a coerência na L2. Com a leitura, ocorria o mesmo – signos como “rosa”, por

exemplo, eram imediatamente associados à cor e ao sinal em Libras, e não à flor de mesmo nome, apesar de próximo ao signo “perfume”.

As condições de leitura nas quais os surdos se encontravam era a herdada da escola: signos isolados e texto fragmentado conforme o nível de conhecimento e apreensão da L2. Em sala de aula, seguindo a proposta da pesquisa, foram trazidos textos que, inicialmente, seriam lidos pelos alunos, e, conforme as hipóteses, o(s) sentido(s) produzido(s) seria(m) confirmado(s) ou não.

A seleção de textos levou em conta a pluralidade de gêneros discursivos e, a cada aula, um gênero diferente ou recorrente no cotidiano era apresentado. A produção de sentidos foi percebida de acordo com a internalização da L2. Alguns alunos tinham mais experiência de leitura e participavam mais, com mais hipóteses e empiria. Outros até reconheciam o signo, mas confundiam-no com outros semelhantes devido à morfologia e à aparência do conjunto de elementos.

Referências

ABRAHÃO, Virgínia B. B. O ensino da semântica sob uma perspectiva enunciativa. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10.1, p. 379-390, 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Formação Continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez.**

GUEDES, B. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas de governam.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

LOPES, M. C. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LOPES, M.C. **In/exclusão nas tramas da escola.** Canoas: Editora da Ulbra, 2007.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Contingência**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 68-75, 2010.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. Educação Bilíngue em foco: desafios para a inclusão do sujeito surdo. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Orgs.). **Educação Especial**: indícios, registros e práticas de inclusão. São Carlos: Pedro e João editores, 2013.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. **(Per)Cursos na formação de professores de surdos capixabas**: constituição da educação bilíngue no estado do espírito santo. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

Sobre os autores

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado ([Orcid iD](#))

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, com estágio pós-doutoral na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); graduada em Pedagogia pela UFES. É professora do Departamento de Línguas e Letras, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES.

Leonardo Lúcio Vieira-Machado ([Orcid iD](#))

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo; mestre em Estudos Linguísticos pela UFES; graduado em Letras - Português pela UFES e graduado em Comunicação Social pelas Faculdades Integradas São Pedro (FAESA). É professor do Departamento de Línguas e Letras da UFES.

Recebido em agosto de 2019

Aprovado em fevereiro de 2020.

Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica: historicidade e contemporaneidade em chave crítica

Teaching and learning of Portuguese in Basic Education: historicity and contemporary in a critical reading

Cleonara Maria Schwartz¹

Maria Amélia Dalvi²

Mariana Passos Ramalhete³

Resumo: Este artigo retoma estudos sobre a constituição histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa na educação brasileira. Propõe-se evidenciar que diferentes concepções de língua/linguagem, de sujeito e desenvolvimento dão origem a diferentes práticas pedagógicas. Considera que atualmente tem havido um esvaziamento da compreensão da língua/linguagem socio-histórico-culturalmente produzida, que acarreta um apagamento da dimensão enunciativo-discursiva da linguagem. O objetivo é contribuir com a análise crítica deste processo e por isso retomam-se alguns elementos centrais, afins à defesa da educação escolar como necessária à formação omnilateral e à emancipação humana – o que perpassa a apropriação e objetivação de conhecimentos sobre a linguagem em sua complexidade. O ensaio também pretende contribuir com essa conscientização, por isso apresentam-se, sistematizam-se e atualizam-se discussões sobre a Psicologia Histórico-Cultural para o ensino-aprendizagem de língua materna na educação básica.

Palavras-chave: Ensino de Língua Materna. Língua Portuguesa. Psicologia Histórico-Cultural. Educação básica.

Abstract: This article takes up studies on the historical constitution of the subject Portuguese language in Brazilian schooling. It is proposed to show that different conceptions of language in use / language, of the subject and development give rise to different pedagogical practices. It also considers that in the current days there has been an emptying of the understanding of the language in use / language, socio-historical-culturally produced, which results in an erasure of the enunciative-discursive dimension of language. It aims to contribute to the critical analysis of this process and for that reason some central elements are taken up, related to the defense of school education as necessary for omnilateral training and human emancipation – which permeates the appropriation and objectification of knowledge about language in its complexity. The essay also intends to contribute to this awareness, and in this way are presented, systematized and updated discussions on Historical-Cultural Psychology related to teaching and learning of mother tongue in basic education.

Keywords: Language Teaching. Portuguese language. Historical-Cultural Psychology. Elementary education.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: cleonara.schwartz@gmail.com.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: dalvimariaamelia@gmail.com.

³ Instituto Federal do Espírito Santo, Venda Nova do Imigrante, ES, Brasil. Endereço eletrônico: marianaramalhete@yahoo.com.br.

Considerações iniciais

Com a promulgação recente de novos documentos oficiais que reorientam o ensino de Língua Portuguesa como língua materna nas escolas de educação básica brasileiras – como exemplo, podemos citar a nova Base Nacional Curricular Comum para educação infantil, para o ensino fundamental e o ensino médio (BRASIL, 2018), e, a partir dela, os novos currículos das redes estaduais e municipais de educação –, e levando em conta alterações substanciais recentes, no plano político, que se desdobram em novas prioridades e concepções para o desenho de políticas públicas educacionais (por exemplo, a reorientação no processo de formação continuada de profissionais da educação⁴, a expansão do ensino a distância inclusive na educação básica⁵, a expansão de colégios militares⁶, a organização do ensino médio com base em itinerários em lugar de um currículo unificado⁷, a alteração no desenho do Exame Nacional do Ensino Médio⁸, o encerramento de programas e projetos de formação continuada para professores alfabetizadores etc.), faz-se necessária uma reflexão a respeito da

⁴ Veja-se a seguinte notícia: “O MEC (Ministério da Educação) na gestão do presidente Jair Bolsonaro (PSL) deve fazer modificações na BNC (Base Nacional Comum) dos professores, documento que previa alterações na formação docente [...]. Maria Helena Guimarães Castro, ex-secretária-executiva do MEC e membro do conselho, disse hoje que o ministério ‘requisitou oficialmente’ que a base de formação dos professores retorne à pasta. Segundo ela, o MEC ‘quer fazer ajustes’ no documento [...]. Ele trazia dez competências gerais para os professores, que abordavam o respeito aos direitos humanos e à diversidade, além de propor uma avaliação anual para habilitação à profissão e a criação de um programa de residência pedagógica”. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/02/19/mec-quer-rever-plano-de-formacao-docente-diz-membro-do-cne.htm>>. Acesso em 08 set. 2019.

⁵ Veja-se a seguinte notícia: “No dia 3 de fevereiro (quarta-feira) [de 2016] o Diário Oficial da União publicou a resolução número 1 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define diretrizes nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos de ensino básico (ensino médio, educação profissional técnica e educação de jovens e adultos) por meio de educação a distância. Por meio desta resolução é determinada uma cooperação entre sistemas de ensino, de modo a reduzir as barreiras que existem na implantação de cursos de educação básica a distância”. Disponível em: <<http://www.sead.ufscar.br/mec-regulamenta-ead-na-educacao-basica/>>. Acesso em 08 set. 2019.

⁶ Veja-se a seguinte notícia: “O Ministério da Educação (MEC) anunciou nesta quinta-feira a meta de criar **108 escolas cívico-militares** no Brasil até 2023.” Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/mec-anuncia-plano-de-implantar-108-escolas-militares-ate-2023-em-todos-os-estados-23799576>>. Acesso em 08 set. 2019.

⁷ “Na última sexta (5) [de abril de 2019], o *Diário Oficial da União* publicou os eixos que devem guiar os chamados ‘itinerários formativos’ do novo Ensino Médio. De acordo com a publicação, eles deverão ser voltados ao empreendedorismo, à investigação científica e à mediação e intervenção sociocultural. [...] A partir de sua implementação, a carga horária do Ensino Médio será dividida entre as disciplinas obrigatórias (Língua Portuguesa, Matemática e Inglês), que ocuparão 60% do tempo, e os tais itinerários formativos, uma formação à parte que o estudante escolherá a partir de suas preferências e intenções de carreira.”. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/o-que-sao-os-itinerarios-normativos-do-novo-ensino-medio/>>. Acesso em 08 set. 2019.

⁸ Veja-se a seguinte notícia: “A ideia com essas mudanças [no ENEM, a partir de 2021] é que sejam feitos dois dias de prova, um para avaliar conhecimentos específicos e o outro em que o aluno fará uma prova cuja área do conhecimento será a da sua escolha. Nesse formato, no primeiro dia o exame proporia aos alunos perguntas gerais, abordando conteúdos referentes à Base Nacional Curricular. No segundo dia, o tema da prova seria escolhido pelo aluno. De acordo com o Ministério, para esse modelo de exame, seriam oferecidas quatro provas específicas, referentes às quatro áreas do conhecimento”. Disponível em: <<https://www.enemvirtual.com.br/mudancas-enem-2019/>>. Acesso em 08 set. 2019.

atualidade do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica em correlação com o desenvolvimento histórico dessa disciplina escolar.

Por isso, em um primeiro momento, retomamos estudos (SOARES, 1998; PESSANHA, DANIEL, MENEGAZZO, 2003, 2004; PIETRI, 2010; RAZZINI, 2010; DALVI, 2012, 2017) sobre a constituição histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa na educação brasileira; tais estudos, mesmo em suas divergências, evidenciam que diferentes concepções de língua/linguagem, sujeito e desenvolvimento deram origem a variadas práticas pedagógicas no trabalho educativo, que visavam a atender aos anseios hegemônicos a cada momento – e que nem sempre coincidem com os interesses majoritários da população.

No segundo momento deste trabalho, apresentamos dados e análises de fulcro no campo educacional que tematizam desde os anos de 1980 as dificuldades de aprendizagem, os índices de reprovação e o chamado fracasso escolar; à luz de tais contribuições, mostramos que, mesmo na atualidade, este quadro ainda não está superado. Por fim, na última parte, trazemos à tona que os indícios hauridos pelas pesquisas bibliográficas e documentais (BECALLI, SCHWARTZ, 2011, 2015, 2016; GONTIJO, SCHWARTZ, 2015) mostram haver, no campo das relações entre Educação e Linguagem, certo esvaziamento da compreensão da língua como socio-histórico-culturalmente situada, e, assim, certo apagamento da dimensão enunciativo-discursiva da linguagem, opção teórico-metodológica que se desdobra em um ensino de língua materna incompatível com o projeto de formação humana omnilateral.

Visando a contribuir com a análise crítica deste quadro, retomamos alguns pontos centrais afins à defesa da educação escolar como necessária, em nosso contexto social, à emancipação humana – o que perpassa a apropriação e objetivação de conhecimentos sobre a linguagem em sua complexidade; ou seja, sobre a linguagem não reduzida apenas a uma dimensão de objetivista abstrata e nem a uma dimensão subjetivista idealista – tal como discutido por estudiosos do Círculo de Bakhtin (2000, 2012).

Nessa lógica, defende-se que um processo de ensino e aprendizagem consciente de suas bases epistemológicas é condição para a superação das fragilidades presentes, especialmente considerando-se a disciplina escolar Língua Portuguesa, bem como o papel da apropriação e objetivação dos conhecimentos sobre leitura, escrita e oralidade no desenvolvimento humano. Visando a contribuir com essa conscientização, apresentam-se, sistematizam-se e atualizam-se contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino-aprendizagem de língua materna (o que inclui, inelutavelmente, suas respectivas literaturas) na educação básica.

Um retrospecto histórico sobre a constituição da disciplina escolar Língua Portuguesa

Estudos de diferentes tendências sobre a constituição da disciplina escolar Língua Portuguesa realizados no Brasil (SOARES, 1998, PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO 2003; 2004; PIETRI, 2010) mostram que historicamente o ensino-aprendizagem nesse campo se transformou, assumindo contornos filosóficos e político-educacionais variados. Articuladamente à hegemonia de dadas tradições epistemológicas e à transformação paulatina das ideias pedagógicas no curso do tempo, o trabalho com a disciplina conferiu ênfase a alguns aspectos da linguagem (e, assim, da formação humana) em detrimento de outros.

Dalvi (2017, 2012), em esforço de sistematização, explicita como diferentes concepções de língua/linguagem e de sujeito se articulam a certas concepções de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento humano, se desdobrando em certos procedimentos didáticos e em certas práticas avaliativas. Em sua argumentação demonstra que, no processo pedagógico, a ênfase a alguns aspectos da linguagem requer, sem dúvida, o apagamento de outros – e, como sabemos, essas ênfases e apagamentos nunca são neutros ou isentos.

Ou seja, a tradição escolar que focaliza a dimensão normativa ou a dimensão estrutural do conhecimento linguístico tem como contrapartida ignorar a natureza enunciativo-discursiva de todo uso linguístico sócio-histórico-culturalmente situado. Desta feita, é muito relevante para a transformação das práticas de ensino e aprendizagem da disciplina escolar Língua Portuguesa compreender a articulação entre a constituição desta disciplina escolar com dadas escolhas teóricas e respectivos desdobramentos no ensino-aprendizagem, visto que não há opções científicas e pedagógicas neutras e sem consequências.

A partir dos estudos sobre a história da disciplina já aludidos, pode-se vislumbrar, sinteticamente, o curso do desenvolvimento: desde que o Marquês de Pombal, em 1750, instituiu a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas (visando ao projeto de uma violenta “unidade” nacional, que subsumiu as diferenças entre as línguas e povos que habitavam o extenso território brasileiro), as instituições educacionais reconhecidas e chanceladas pelo Estado foram produzindo diferentes formas e modos de ensinar a língua materna nas escolas afins ao projeto político de cada momento. Isso se deu articuladamente ao desenvolvimento da própria ciência linguística e pedagógica.

Resumidamente, do século XVIII até o fim do XIX, por exemplo, a Língua Portuguesa fazia parte do currículo das escolas sob a forma de três disciplinas: Retórica, Poética e Gramática; somente no fim do XIX é que a Língua Portuguesa passa a constituir-se como uma única disciplina chamada Português. Nesses séculos, notava-se, no ensino da Língua Portuguesa nas escolas, mesmo com as mudanças, uma forte tradição gramatical voltada aos

usos da língua pelas elites aristocrática e burguesa. Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa priorizava, nas escolas, a aprendizagem do que era considerado na época “bem falar”, prescrito pela gramática normativa de tradição europeia.

Conforme Razzini (2010), até os anos de 1940, permaneceu no ensino da Língua Portuguesa a característica de um ensino voltado para as classes e grupos que dominavam historicamente a variedade linguística de maior prestígio, porém, as escolas passaram a contar com materiais didáticos constituídos de coletâneas de textos e de estudos de gramática, voltados para formar a elite burguesa e fazer com que essa pudesse desenvolver o estilo de falar e de escrever dos escritores consagrados nessas épocas. Ao professor, cabia ensinar, com os textos dos compêndios e antologias, a gramática para a aprendizagem da chamada “norma culta” da língua – noção já devidamente rechaçada por estudos empíricos que demonstram que a variedade da cultura urbana brasileira não coincide com aquela preconizada pela tradição normativa⁹.

Com a luta pela democratização do direito à escola que ia se fortalecendo a partir dos anos de 1950, articuladamente ao projeto “desenvolvimentista” que atraiu ao Brasil inúmeras indústrias e abriu a economia ao mercado internacional (exigindo, assim, uma mão de obra mais especializada), o ensino da Língua Portuguesa era cobrado a responder às demandas também das classes populares, o que ocasionou mudanças no desenvolvimento da disciplina. Um exemplo dessas mudanças foi a expansão na produção e no uso dos livros didáticos. Assim, os novos materiais deixaram de ser antologias e seletas de textos e passaram a estruturar o programa, os conteúdos etc. Ou seja, os docentes das escolas não precisavam mais formular atividades, exercícios, tarefas, como antes, pois o livro didático já trazia atividades prontas e bastava ao professor seguir o que estava proposto no material, na mesma progressão. Continuava, contudo, com os livros didáticos, a ênfase no estudo da língua como sistema, portanto, no ensino da gramática normativa e evidenciava-se, assim, a permanência da centralidade da chamada língua padrão (SOARES, 1998). Mesmo com uma certa diversificação da origem social e econômica dos alunos das escolas públicas, permanecia a prioridade no ensino de uma única forma de língua reconhecida como a de maior prestígio social: a norma culta padrão da língua.

Nos anos de 1960, os estudos linguísticos passaram a contribuir para redimensionar o currículo dos cursos de Letras, e, com isso, o ensino da Língua Portuguesa foi obrigado a reconhecer as diferentes variedades linguísticas que povoavam as instituições educacionais.

⁹ Ver, por exemplo, os volumes de estudos publicados pelo projeto interinstitucional conhecido como NURC (Norma Urbana Culta), disponível em: <<http://www.nurcrj.lettras.ufrj.br/>>. Acesso em 08 set. 2019.

Nesse período, a escola brasileira era perpassada por sérios problemas em decorrência dos altos índices de abandono e repetência escolar desde a alfabetização, que se expressavam sobretudo pelos problemas na apropriação da linguagem escrita pelos alunos.

Mesmo assim, a prioridade do ensino da Língua Portuguesa, na maior parte das escolas, continuava a ser a norma culta pela via do ensino que valorizava sobretudo a linguagem escrita e que reduzia a oralidade a um aspecto lateral (quando não completamente ignorado) da reflexão sobre a língua. Logo, o reconhecimento das variedades linguísticas não contribuiu para desencadear mudanças significativas na configuração do ensino da Língua Portuguesa que vinha se constituindo desde as reformas pombalinas, pois a Língua Portuguesa que se ensinava nas escolas permanecia distante da que era utilizada pela maioria dos alunos fora da escola, o que se demonstrava também pelos baixos desempenhos e pelas altas taxas de reprovação.

A partir da década de 1970, a concepção da linguagem como instrumento de comunicação provocou a mudança da denominação da disciplina de Português para Comunicação e Expressão, que devia desenvolver nos alunos a capacidade de se comunicarem por meio de códigos verbais e não verbais. Porém, essa mudança também não contribuiu para romper com a prioridade dada nas aulas da nova disciplina ao estudo das estruturas linguísticas e nem para que os professores passassem a considerar a diversidade linguística das salas de aulas.

Nos anos de 1980, com as contribuições de novos ramos da Linguística (como a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise do Discurso), passou-se a defender nas escolas que o ensino da Língua Portuguesa pudesse considerar a diversidade de usos da língua pelos alunos, repensar a ênfase na linguagem escrita, considerar outras formas de se conceber a gramática. De certa forma, pelo menos teoricamente, com essas novas contribuições, tornou-se possível inserir nas aulas de Língua Portuguesa novos enfoques que fossem capazes de considerar também a dimensão enunciativa e discursiva da língua.

Contudo, conforme explicita Saviani (2008), a predominância teórico-metodológica na educação brasileira continua sendo das perspectivas pedagógicas que confirmam os interesses dominantes. Assim, mesmo com as mudanças de enfoques e de paradigmas no campo da linguística, ocasionadas pelas mudanças de concepções de linguagem e de língua, que orientaram modos e formas de se conceber o ensino da Língua Portuguesa na escola brasileira, o problema com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita continuava. É o tópico que discutiremos a seguir.

Problemas de aprendizagem, reprovações e fracassos: repensar o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas

Desde a redemocratização pós Ditadura Civil-Militar, estudiosos de diferentes áreas e abordagens teórico-metodológicas (SAVIANI, 1985; MARZOLA, 1986; PATTO, 1999; ARROYO, 2000; BOSSA, 2002) têm mostrado que a educação brasileira é marcada por histórias de fracassos que se evidenciam pelos altos índices de reprovação e pelos baixos índices de aprendizagens da leitura e da escrita de crianças, o que reforça a necessidade de se repensar o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil.

Os dados mais recentes, especialmente aqueles emanados de políticas de avaliação em larga escala, evidenciam que a realidade não se alterou substancialmente nesse aspecto. Desconsiderando-se tanto uma possível inconsistência de exames externos que comparam realidades educacionais bastante distintas quanto o eventual alarmismo de estatísticas e manchetes jornalísticas, é preciso reconhecer que, por exemplo, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em 2015, apenas 2,1% dos estudantes mais pobres conseguiram atingir um nível satisfatório (ou seja, igual ou superior a 3, em uma escala que vai de 1 a 6) nos testes de Ciência, Leitura e Matemática; e que, do total de estudantes submetidos ao teste (ou seja, incluindo aqueles mais favorecidos economicamente), 44,1% ficaram abaixo do nível 2 (que pressupõe conhecimentos muito elementares)¹⁰.

Sabemos que muitas têm sido as explicações para o baixo desempenho em leitura e escrita dos alunos ao longo da história da educação brasileira. Ora se atribuiu o fracasso à situação socioeconômica, ora à família, ora à própria criança, ora ao professor, ora às políticas públicas de formação, ora à qualidade dos materiais utilizados na escola (PATTO, 1999). O fato é que, independentemente das explicações oriundas de diferentes estudos, parece que o século XXI registra os mesmos problemas dos séculos anteriores no que diz respeito às dificuldades apresentadas pelos alunos para ler e escrever textos de gêneros variados, ou seja, para dominar a Língua Portuguesa em diferentes situações de uso, tanto dentro como fora da escola, como mostram os resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹¹.

Face a tais considerações, este artigo sistematiza reflexões sobre o processo ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na escola básica, correlacionando o momento presente à

¹⁰ Os resultados foram obtidos por meio de acesso a diferentes portais de notícias e ao sítio eletrônico institucional do Ministério da Educação brasileiro.

¹¹ Os resultados do SAEB/INEP estão disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>>. Acesso em 08 set. 2019.

historicidade desse objeto de reflexão, a partir das contribuições de teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, com o objetivo de discutir possibilidades para a compreensão dos problemas que afetam em particular a disciplina de Língua Portuguesa. Desse modo, o texto retoma teorizações sobre o processo ensino e aprendizagem, a partir das contribuições da Filosofia da Linguagem, mais especificamente com o Círculo de Bakhtin (2000, 2012); de estudos da Psicologia Histórico-Cultural, por meio dos trabalhos de Vygotsky (1991); bem como de autores do campo da Filosofia da Educação, com Duarte (1996).

Com esse propósito, o texto apresenta, nas seções subsequentes, as concepções de “trabalho educativo”, “educação escolar” e de “sujeito”, que são fundamentais para se refletir sobre o processo ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na educação básica. Em seguida, aborda a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e o papel da educação escolar no processo de formação de sujeitos. Com base nessas considerações, tomando por objetivo uma formação humana omnilateral, apresenta desafios e perspectivas para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para a formação de crianças, jovens e adultos que se efetiva na educação básica.

Primeiros pontos de ancoragem para se (re)pensar o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na escola básica

O ensino da Língua Portuguesa se constitui em um dos trabalhos educativos que se efetivam na escola básica e que tem como uma de suas finalidades desenvolver a capacidade de falantes e usuários da língua na leitura e na escrita de textos em diferentes gêneros e domínios discursivos. Os documentos oficiais que vêm apresentando as orientações para o trabalho de ensino da Língua Portuguesa na escola (como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, as Orientações Curriculares Nacionais e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular) são praticamente consensuais no sentido de que o ensino da Língua Portuguesa na escola deve ter como objetivo ampliar conhecimentos linguísticos de crianças, jovens e adultos. Tais documentos oficiais vêm fazendo isso principalmente a partir da organização em torno de competências e habilidades, a despeito das críticas que essa perspectiva teórica tem ensejado por parte de diferentes intelectuais do campo especializado¹².

Por outro lado, faz-se necessário compreender que o trabalho educativo não envolve um sujeito único e isolado da realidade. Pelo contrário, o trabalho educativo é produção de

¹² Nossa discussão sobre a hegemonia (e o problemas) da lógica das competências está fundada em Gentili e Silva, 1995; Dias, 2004; Frigotto, 2008; Mészáros, 2008; Ramos, 2011; Chauí, 2014.

diferentes sujeitos, se levarmos em conta que o professor na sala de aula retoma conhecimentos de que se apropriou em diferentes momentos de sua formação, em diferentes orientações oficiais e em materiais didáticos variados que circulam nas escolas e nas mídias. Nesse sentido, o trabalho educativo se constitui como um processo interativo e dialógico, uma vez que todo professor, ao realizar o trabalho de ensino para que seus alunos aprendam os conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, dialoga com diferentes vozes.

Nessa perspectiva, é importante retomar a noção de diálogo que é apresentada por Bakhtin (2000, p. 294), autor russo, estudioso da Filosofia da Linguagem, que compreende que:

[...] 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.

Assim sendo, o trabalho educativo que se realiza na escola na disciplina de Língua Portuguesa se constitui a partir de processos de comunicação verbal e, desse modo, envolve inúmeras formas de diálogo entre o professor e os outros sujeitos com os quais ele interage para organizar as aulas. Portanto, toda e qualquer forma de organização do trabalho educativo do professor de Língua Portuguesa expressa e marca uma posição com relação aos processos de ensino e aprendizagem e revela diálogos e interações verbais que lhe foram possíveis constituir em seus contextos singulares, únicos, irrepetíveis. O autor russo ainda destaca:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2012, p. 117).

Os pressupostos bakhtinianos levam a reconhecer que o trabalho educativo do professor de Língua Portuguesa como processo interlocutivo que se ancora sempre em outras vozes, pois, como diz o filósofo da linguagem (BAKHTIN, 2012), não existe um Adão bíblico nos processos interlocutivos em que se produzem enunciados; esses se constituem em processos interativos que, por sua vez, se constituem a partir de apropriações de enunciados alheios aos quais todo professor nega, aceita, refuta, transforma, recria.

Pensar o ensino da Língua Portuguesa na escola básica é pensar a educação como um processo de formação de sujeitos datados e situados sócio, histórica e culturalmente, visando a

atingir objetivos estabelecidos de antemão. Contudo, de acordo com pesquisas sobre o ensino de leitura e escrita em contexto escolar (BECALLI, SCHWARTZ, 2011, 2015, 2016; GONTIJO, SCHWARTZ, 2015), as orientações oficiais e as práticas mais recorrentes, embora com frequência aludem ao pensamento filosófico do Círculo de Bakhtin, não se organizam preponderantemente a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem.

No bojo dessa discussão, é fundamental reconhecer que as aulas de Língua Portuguesa se constituem como processo educativo e como espaço-tempo de formação humana. Como formação humana, as aulas de Língua Portuguesa que se efetivam nas escolas básicas pressupõem o desenvolvimento dos seres humanos, individual e coletivamente. Disso resulta a relevância de o professor de Língua Portuguesa e demais profissionais responsáveis pela formação de crianças, jovens e adultos nas escolas se apropriarem de um corpo de conhecimentos que dê conta de explicar e organizar o processo de formação humana em sua articulação com a realidade social na qual tomam parte os diferentes sujeitos. Nas palavras de Saviani (2015, p. 287) sobre o processo de educação:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem [...]. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Na mesma direção, Duarte (2007) alerta que o indivíduo precisa ser compreendido pelo educador em sua concreticidade e que, para isso, é preciso ir além do conhecimento do que o indivíduo *é*, buscando conhecer o que ele pode *vir a ser*. Segundo o autor, “Esse conhecimento, por seu lado, implica um posicionamento em favor de algumas das possibilidades desse vir a ser e, conseqüentemente, contra outras” (DUARTE, 2007, p. 22). Adotando um ponto de partida filosófico, o autor explica que o ato de nascimento do ser humano é a história, e que esse ato se supera. Duarte (2007, p. 23) destaca:

[...] o homem, ao produzir as condições de sua existência, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. Essa apropriação e essa objetivação geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação e incorporação.

Cada indivíduo nasce situado especial e temporalmente nesse processo e, para dele participar, isto é, para se objetivar no interior dele, precisa se apropriar das objetivações (nesse caso entendidas como os produtos da atividade objetivadora humana, resultado do processo histórico de objetivação).

O autor complementa que o movimento entre objetivação e apropriação deve ser entendido no interior do processo de humanização do gênero humano por meio das relações sociais, uma vez que a objetivação do ser humano se realiza de forma tanto alienadora como humanizadora.

As reflexões de Duarte (2007) levam ao entendimento de que o processo formativo que se empreende nas aulas de Língua Portuguesa atua como mediador na vida dos indivíduos em sociedade: um processo complexo em que se pode desenvolver tanto as potencialidades do gênero humano como as condições limitadoras e cerceadoras de seu desenvolvimento, como assinala o referido autor. Vale esclarecer que o autor faz uso da categoria de “gênero humano” para se referir às características humanas formadas ao longo da história social e que não são transmitidas por herança genética. A categoria de gênero humano expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele dado momento e serve para diferenciar as características do gênero das da espécie humana, que são entendidos como os elementos biológicos que diferenciam o homem dos demais seres vivos e que são transmitidos pela herança genética. Como exemplo, Duarte (1996) cita que a linguagem é uma objetivação humana. Todos os seres humanos precisam se apropriar da linguagem para se relacionarem com o mundo, para sobreviverem. No entanto, a apropriação da linguagem escrita, objetivação genérica, não está acessível a todos, em virtude das relações sociais de dominação, o que impede apropriação de outras objetivações que exigem a mediação dessa linguagem.

Esses pressupostos que explicam a formação humana a partir do movimento entre objetivação e apropriação fazem considerar que a formação do sujeito não se efetiva somente em espaços escolares. Eles possibilitam considerar que a educação está sempre presente na vida das pessoas, mesmo quando não é reconhecida no amontado de tarefas do cotidiano por essas próprias pessoas. A educação está na voz dos que cuidam da gente, desde quando nascemos, e nos seus gestos, quando nos ensinam a lidar com os objetos mais corriqueiros.

Fontana e Cruz (1997) alertam que o processo educativo está, por exemplo, nas intervenções das mães para nos acalmar, para nos ensinar a inventar brincadeiras (quando nos ensinam a transformar vassouras em cavalinhos, papel em barquinhos e aviõezinhos), e tantos outros exemplos que nos mostram que nos constituímos sujeitos por meio de práticas que se

dão a partir das mediações de outros sujeitos com os quais convivemos e que medeiam as apropriações das objetivações genéricas. De acordo com as autoras, estamos a todo momento nos (re)fazendo por meio de práticas que medeiam as nossas relações no e com o mundo.

Desse modo, apesar de as crianças, os jovens e adultos iniciarem a sua vida escolar produzindo textos orais e demonstrando certos conhecimentos sobre a língua que foram apropriados nas interações com outros sujeitos que não fazem parte do corpo de profissionais que são responsáveis pelo ensino da Língua Portuguesa na escola, é preponderantemente na instituição escolar que eles irão desenvolver capacidades de utilizarem de forma consciente os recursos linguísticos e discursivos da língua. Nesse sentido, é fundamental reconhecer a especificidade do trabalho docente para o ensino da língua que se realiza na escola.

Ou seja, é na escola, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa que crianças, jovens e adultos se apropriam dos conhecimentos específicos da língua e aprendem a fazer uso deles para realizar inúmeras atividades que envolvem as práticas de leitura e de escrita que a vida em sociedades letradas exige. Vale destacar que, nesse processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, alunos e professores produzem práticas e se constituem nessas práticas que medeiam os processos de apropriação de conhecimentos, ou seja, de objetivações humanas.

A partir das reflexões de Duarte (1996), é possível compreender que, nesse processo, é preciso considerar a concreticidade da vida de alunos e de professores. Portanto, a formação humana omnilateral, ou melhor, a reprodução em cada indivíduo singular do conjunto de objetivações do gênero humano, sobre o qual a instituição escolar tem responsabilidade destacada, inclusive nas aulas de Língua Portuguesa, deveria não reduzir a concreticidade do ato educativo à situação imediata do indivíduo, mas considerar também as possibilidades do *vir a ser*.

É importante lembrar que a escola como instituição formativa tem uma história. Ao longo da história, os sujeitos foram constituindo formas de organização e de ensinar e, para isso, produziram normas, materiais, métodos e práticas que ansiavam processos formativos exitosos para o desenvolvimento dos estudantes como sujeitos. Essas produções tomaram como referências concepções de sujeitos e de relação desenvolvimento e aprendizagem. Nessa linha de raciocínio, torna-se importante evidenciar que esse modo de compreender a educação e a educação escolar, e em especial o ensino da Língua Portuguesa, pressupõe conceber a relação entre desenvolvimento e aprendizagem para além da formação de sujeitos meramente adaptados à realidade social. Ou seja, entendemos que a educação escolar demanda organizar a prática educativa de forma a contribuir para que os indivíduos não apenas reproduzam em si

o que foi produzido pela humanidade (os conhecimentos), mas que promovam meios de participação ativa e interventiva (portanto, crítica e transformadora) dos indivíduos na sociedade.

A relação desenvolvimento e aprendizagem

Para promoção de um processo formativo na escola que propicie aos alunos se apropriarem de objetivações que os levem não apenas a reproduzir o que foi produzido na sociedade, mas que também favoreça uma atuação de forma crítica e transformadora, tornam-se fundamentais as contribuições de Vygotsky (2007) sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem. Isso porque o psicólogo soviético considera que nós, seres humanos, nos diferenciamos de outras espécies justamente pela especificidade de nossa vida em sociedade, que se constitui histórico-culturalmente.

É por meio das relações sociais, no seio de práticas histórico-culturais, que, segundo o autor, os indivíduos elaboram modos de representar, de explicar, de agir, de ver o outro e a si mesmos. É nos processos interativos que os sujeitos significam o mundo. As reações naturais de respostas a estímulos do meio imbricam-se aos processos culturalmente organizados na processualidade histórica de produção de sentidos e, assim, vão se constituindo e se transformando em modos de ação, de relação e de representação caracteristicamente humanos.

Vygotsky (2007) considera que, pelo fato de nascermos em um mundo criado pelos sujeitos que nos antecederam, as relações entre os seres humanos e o meio social não podem ser concebidas como naturais e determinadas pela estimulação ambiental. Para ele, a relação entre o indivíduo e o meio social é uma relação em que o homem, pelo trabalho, transforma o meio, produzindo cultura. Nessa linha, ele considera a relação do homem com o meio (que inclui a relação com os outros homens) como uma relação mediada pelas criações e produções humanas. Portanto, trata-se de relações mediadas por produtos, instrumentos, signos, enfim, pelo Outro.

A perspectiva denominada de histórico-cultural, com as reflexões de Vygotsky (2007), contribui para uma compreensão mais ampliada da relação desenvolvimento e aprendizagem, ao diferenciar instrumento de signo. O signo é considerado como tudo que é utilizado pelo homem para representar o que está ausente (palavra, desenho, símbolos) e é internamente orientado para modificação do funcionamento psicológico do homem. O instrumento está orientado externamente para a codificação do ambiente. A utilização dos instrumentos e dos signos não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, uma vez que instrumentos e signos são invenções humanas fruto de acúmulos e conquistas históricos. Um exemplo é a

escrita, as suas convenções, os significados das palavras que se efetivam e se transformam nas relações com os outros.

Portanto, o Outro tem um papel fundamental nos processos formativos que constituem os sujeitos. Considerando que a apropriação de instrumentos e de signos se fazem nas relações com o Outro, é notório que os sujeitos não estão sozinhos no mundo e são constituídos em práticas de linguagem – que, por sua vez, se dão não como meras realizações de potencialidades de um sistema de regras, mas na forma de produções enunciativas (ou seja, situadas) e discursivas (ou seja, orientadas e interessadas) que, por sua vez, se relacionam com produções enunciativo-discursivas que as antecedem. Nesse sentido, os seres humanos não se constituem sujeitos sozinhos, mesmo quando se isolam das pessoas, pois estão lidando com os outros e com suas ações a todo momento em que seus atos se materializam em instrumentos e em signos.

Por essa lógica, os sujeitos (crianças, jovens e adultos) são concebidos como históricos e culturais e não podem ser vistos apenas como seres biológicos. Ao nascerem, os sujeitos passam a estabelecer relações com o mundo mediadas pelo outro e pela linguagem. O adulto ensina às crianças a utilizar os objetos, a nomeá-los e a ressignificá-los. É um processo complexo esse caminho que a criança constrói entre ela e o objeto e do objeto até ela. Vygotsky (2007, p. 33) afirma que “essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e história social”.

Tal pensamento sustenta a premissa de que lidamos nas escolas com sujeitos que se constituem sujeitos, e não meramente como organismos que se adaptam ao meio para se desenvolver, como pensavam os inatistas e comportamentalistas; mas como sujeitos que, a partir de suas relações com o outro, (re)elaboram internamente formas culturais de ação, de pensamento, de significações, de usos da linguagem que foram com ele compartilhados. É a partir, segundo Vygotsky (2007), de suas relações com o Outro que os seres humanos reconstroem internamente operações externas, o que ele denomina por internalização.

Por isso mesmo, diferentemente do que preconizam as contemporâneas diretrizes oficiais nacionais para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica, esse processo formativo não poderia ser reduzido a um rol de competências e habilidades verificáveis abstratamente, por exemplo, por meio de exames objetivos em larga escala (como acontece com exames como a Avaliação Nacional da Alfabetização, a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo). Para usar um argumento quase grosseiro, o fato de em um dado contexto um sujeito ser capaz de estabelecer relações intertextuais não é garantia

de que ele será capaz de exercer a mesma habilidade qualquer que seja a situação enunciativa ou discursiva.

Para a perspectiva com a qual trabalhamos, o processo de desenvolvimento humano segue do social para o individual e, dialeticamente, se orienta do individual para a prática social. Elaboramos nosso pensamento e nossas ações a partir de apropriações de formas culturais de ação e de pensamento. Para Vygotsky (2007), é nas interações sociais que os indivíduos passam a ter acesso aos instrumentos e aos sistemas de signos que promovem o desenvolvimento de formas culturais de atividades e possibilitam reconstituir a realidade e o próprio pensamento. Dessa feita, o desenvolvimento humano é concebido como processo de internalização de modos culturais de pensar e agir que se inicia nas relações sociais, e que, uma vez apropriados, transformam o psiquismo, possibilitando ao sujeito humano, pois, viver em sociedade. Assim, para Vygotsky (2007), aprendizado e desenvolvimento caminham juntos, mas é o aprendizado que impulsiona o desenvolvimento – e não o contrário. Tudo que os indivíduos aprendem com os outros vai sendo ressignificado, modificando modos e formas de agir e pensar. Ou seja, o conhecimento de mundo passa pelo outro; a educação é tida, pois, como “controle artificial dos processos de desenvolvimento natural. A educação faz mais do que exercer influência sobre um certo número de processos evolutivos: ela reestrutura de modo fundamental todas as funções do comportamento” (VYGOTSKY, 1985, p. 45).

Nessa perspectiva, é possível compreender que os processos de aprendizagem se transformam em processos de desenvolvimento. Logo, o ensino da Língua Portuguesa é entendido como um processo constituído culturalmente, e o desenvolvimento psicológico de crianças, jovens e adultos na escola se efetiva a partir das condições sociais em que o ensino é produzido, além dos modos de como as relações sociais cotidianas são organizadas e vividas e do acesso às práticas culturais que a escola e as aulas de Língua Portuguesa propiciam aos estudantes. Por isso é tão fundamental indagarmos quais têm sido as perspectivas hegemônicas neste processo.

Vygotsky (2007), ao dar centralidade ao aprendizado e às suas condições sociais de produção no processo de desenvolvimento dos sujeitos, deu destaque aos indicadores de desenvolvimento utilizados pela psicologia da sua época. Chamou atenção do autor russo o fato de que os psicólogos consideravam apenas as tarefas e as atividades que as crianças eram capazes de realizar sozinhas, sem a ajuda de outras pessoas, para avaliar o desenvolvimento delas. Assim, os psicólogos, segundo Vygotsky, apreendiam apenas o nível de desenvolvimento real das crianças, isto é, “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já

completados” (VYGOTSKY, 2007, p. 95).

Ao notar que muitos psicólogos, em suas pesquisas, consideravam apenas o desenvolvimento real, Vygotsky (2007) priorizou os avanços que as crianças conseguiam ao realizarem tarefas com a mediação de adultos. Ele comprovou que os psicólogos que consideravam somente o desenvolvimento real da criança se detinham aos processos de desenvolvimento já concluídos por elas. Ele considerou que, nas situações de vida diária e mesmo na escola, as atividades que a criança realizava sozinha como comer com a colher, amarrar os sapatos, realizar montagens com peças de tamanhos variados, escrever, eram realizadas pelas crianças porque eram compartilhadas com outras pessoas antes.

Para Vygotsky (2007), o correto seria trabalhar com indicadores que revelassem os modos de agir e de pensar ainda em elaboração e que requeressem a ajuda do outro para serem realizados. Esses indicadores é que revelariam o desenvolvimento proximal, ou seja, indicariam soluções encontradas pela criança a partir do que ela não conseguiria resolver sozinha, mas sim com a orientação e a colaboração de um adulto ou de outra criança que soubesse mais do que ela. Essa atuação compartilhada com o outro na realização de tarefas revelava o que a criança conseguiria fazer no futuro pela mediação do outro. De acordo com o autor russo, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Desse modo, Vygotsky (2007) chamava atenção para a importância da mediação do outro no processo de aprendizagem, o que impulsionava o desenvolvimento das faculdades superiores da criança, no processo de consolidação e domínio autônomo e consciente de operações culturais. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem não é tido como uma ação individual entre a criança e os objetos de conhecimento. Ela necessita de alguém que saiba mais do que ela para poder recriar para si os conhecimentos produzidos pelos que antecederam.

Sob essa ótica, o papel da escola deve transcender as relações com os conhecimentos cotidianos e operar justamente no processo de aprendizagem de conhecimentos científicos produzidos historicamente e organizados intencionalmente para oportunizar reelaborações pelo estudante por meio de novas relações com o mundo e com os conhecimentos que ele detém a partir de experiências cotidianas.

Ao chegar à escola, crianças, jovens e adultos já vivenciaram inúmeras experiências com a linguagem escrita, por exemplo, ao se relacionarem com adultos que utiliza em várias situações. Nessas experiências e relações é que os sujeitos reelaboram vários conhecimentos,

obedecendo as condições da própria vida. Mas, na escola, a atividade de ensino – para oportunizar igualdade de condições para a aprendizagem e para que todos possam se desenvolver de forma equânime na relação com o conhecimento – passam a ser intencionais e planejadas.

Todos os sujeitos entram na escola para aprender a linguagem escrita para ler e escrever textos em diversas situações de interação que estabelecem no mundo. Portanto, a escola, de acordo com a produção teórica de Vygotsky (1985), é uma instituição que tem o papel de mediar a relação dos sujeitos com os conhecimentos e, desse modo, propiciar a apropriação de conhecimentos e de modos de pensar e de explicar o mundo, que foram previamente organizados para assegurar as aprendizagens.

Nas situações mediadas pelos professores é que os estudantes aprendem novos significados, modos e formas de agir e de pensar o mundo, elaboram, ressignificam, criam e recriam conhecimentos; portanto, as teorizações vygotskianas permitem compreender a escola como instituição responsável pelo acesso ao conhecimento organizado e, sendo assim, como potencializadora do processo de desenvolvimento.

Considerações finais

Iniciamos este texto mostrando como a publicação de novos documentos oficiais, bem como as alterações no rumo das políticas públicas para o campo educacional (em correlação com as transformações políticas vividas pelo país) demandam dos pesquisadores e professores reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da disciplina escolar de Língua Portuguesa. Na sequência, visando a correlacionar o momento atual à historicidade da constituição desta disciplina na educação brasileira, retomamos diversos estudos, evidenciando que diferentes concepções de língua/linguagem, sujeito e desenvolvimento dão origem a práticas pedagógicas afins aos interesses hegemônicos (mas frequentemente não majoritários) a cada momento.

Com base em resultados de pesquisas conduzidas por outros estudiosos como Becalli e Schwartz (2011; 2015; 2016) e Gontijo e Schwartz (2015), ressaltamos que tem havido um esvaziamento da compreensão da língua/linguagem como socio-historico-culturalmente situada, e, assim, um apagamento da dimensão enunciativo-discursiva da linguagem. Conforme sinalizamos, isso acontece no presente, entre outros motivos, pelo fato de o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa estar sendo orientado pela lógica de organização curricular pautada em competências e habilidades, e não com o objetivo da formação humana

omnilateral (ou seja, que permita o desenvolvimento crítico e a capacidade de transformação intencional da realidade).

Na sequência, explicamos, desde as perspectivas de Duarte (1996, 2007) e Vygotsky (1985, 2007) as noções de formação e genericidade humanas, bem como de signo e de instrumento – esclarecendo o papel desses últimos na dialética entre indivíduo e sociedade. Insistimos, com os autores, na ideia de que a apropriação e objetivação de conhecimentos sobre a linguagem em sua complexidade é fundamental para o desenvolvimento humano.

Com base nessas considerações, um desafio que se coloca para o ensino da Língua Portuguesa na educação básica é o acesso dos profissionais que atuam na educação a conhecimentos que oportunizem pensar o processo formativo que se realiza nas escolas a partir de teorizações e perspectivas que favoreçam a compreensão das contradições que perpassam o contexto escolar e limitam a formação do sujeito para adaptar as condições de vida e não para transformar a realidade.

Referências

- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Tradução de M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BECALLI, F. Z.; SCHWARTZ, C. M. O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos. **Revista de Educação Pública**, v. 24, p. 13-32, 2015.
- BECALLI, F. Z.; SCHWARTZ, C. M. Por entre os arquivos pessoais: uma história do ensino da linguagem escrita em escolas públicas (2001- 2008). **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 2, p. 187-207, 2016.
- BECALLI, F. Z.; SCHWARTZ, C. M. Uma leitura acerca de vinculações entre o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e reformas político-educacionais desencadeadas no Brasil a partir da década de 1990. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 243-266, 2011.
- BOSSA, N. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: Artmed, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2018.
- CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DALVI, M. A. Educação linguístico-literária: contribuições – concepções de aprendizagem. In: LUQUETTI, E. C. F.; MOURA, S. A. (Orgs.). **Linguística em perspectiva: cognição e ensino de língua e literatura**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 170-185.

DALVI, M. A. Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: UYENO, E. Y.; PUZZO, M. B.; RENDA, V. L. B. S. (Orgs.). **Linguística Aplicada, Linguística e Literatura: intersecções profícuas**. Campinas: Pontes, 2012. p. 15-43.

DIAS, R. E. A recontextualização do conceito de competências no currículo da formação de professores no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, a. 5, n. 9-10, jan./dez. 2004.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. Considerações sobre o ensino da leitura e a aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, p. 39-58, 2015.

MARZOLA, N. M. Reprodução e contradição: escola e classes populares. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 43-46, 1986.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. A história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil através dos manuais didáticos (1870-1950). **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1/2, 2003/2004.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p.70-83, 2010.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2011.

RAZZINI, M. P. G. História da disciplina Português na escola secundária brasileira. **Revista Tempos e Espaços da Educação**, v. 3, n. 4, p. 43-58, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 8. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1985.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista Ideação do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, jul./dez. 2008.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998. [s. p.].

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Sobre as autoras

Cleonara Maria Schwartz ([Orcid iD](#))

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio pós-doutoral na mesma instituição; mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); graduada em Letras - Português pela UFES. É professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Maria Amélia Dalvi ([Orcid iD](#))

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Goiás (UFG); mestra em Letras pela UFES; graduada em Letras - Português pela mesma instituição. É professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFES.

Mariana Passos Ramalhe ([Orcid iD](#))

Doutora e mestra em Educação pela da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); graduada em Letras - Português e em Pedagogia pela mesma instituição. É professora do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) - campus Venda Nova do Imigrante, onde atua no Ensino Médio, na Licenciatura em Letras-Português em curso de pós-graduação.

Recebido em setembro de 2019.

Aprovado em março de 2020.

O gênero de texto relato histórico explicativo em livro didático de História: organização e relação de eventos sobre a ditadura civil-militar no Brasil

The text genre explanatory historical report in a History textbook: organization and relationship of events about the civil-military dictatorship in Brazil

Sabrine Weber¹
Cristiane Fuzer²

Resumo: Este trabalho soma-se a estudos sobre o discurso da História em livros didáticos sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), com o objetivo de evidenciar particularidades da linguagem usada para explicar eventos históricos no contexto escolar. Mais especificamente, analisam-se recursos linguísticos do sistema de Conjunção (principalmente relações de adição, tempo e consequência) em textos sobre a Ditadura Civil-militar brasileira, no livro didático para o 9º Ano do Ensino Fundamental da coleção mais distribuída para as escolas públicas do Brasil no triênio 2017-2019. Tendo por base pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, os procedimentos de análise envolveram descrição das variáveis de contexto situacional de cada texto, análise das relações entre eventos por meio do sistema de Conjunção e sistematização em esquemas das relações entre os eventos que constituem relatos históricos explicativos no corpus analisado. Marcas linguísticas de tempo, causa-consequência e adição evidenciam que os relatos históricos explicativos usados para construir conhecimentos sobre a Ditadura Civil-militar brasileira, no livro didático em estudo, foram organizados, predominantemente, por meio de explicação sequencial e, com menor frequência, consequencial e fatorial.

Palavras-chave: Gênero de texto. Livro Didático de História. Linguística Sistêmico-Funcional. Relato histórico explicativo.

Abstract: This paper adds to studies on the discourse of History in textbooks from the perspective of Systemic Functional Linguistics (LSF), with the aim of highlighting particularities of the language used to explain historical events in the school context. More specifically, we analyze linguistic resources of the Conjunction system (mainly addition, time and consequence relationships) in texts about the Brazilian Civic-Military Dictatorship, in the 9th grade textbook of the most distributed collection for public schools of Brazil in the 2017-2019 triennium. Based on assumptions of Systemic-Functional Linguistics, the analysis procedures involved description of the situational context variables of each text, analysis of the relationships between events through the Conjunction system and systematization in schemas of the relationships between events that constitute historical accounts in the analyzed corpus. Linguistic marks of time, cause-consequence, and addition show that the historical accounts used to construct knowledge about the Brazilian Civic-Military Dictatorship in the textbook selected were predominantly organized by sequential explanation and, less frequently, consequential and factorial.

Keywords: Text Genre. History Textbook. Systemic Functional Linguistics. Historical Account.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis; Instituto Federal de Santa Catarina, Xanxerê, SC, Brasil. Endereço eletrônico: sabrinegweber@gmail.com.

² Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, RS, Brasil. Endereço eletrônico: crisfuzerufsm@gmail.com.

Introdução

A leitura, habilidade pautada e entendida pelos Parâmetros Curriculares Brasileiros (BRASIL, 1998) como uma prática social, apresenta diversos níveis, dos quais o mais elaborado – após uma leitura de nível conotativo e de nível interpretativo – a ser realizado é o crítico (KLEIMAN, 2004). Uma leitura crítica implica a “percepção das relações entre texto e contexto” (FREIRE, 2000) e conecta a experiência individual às experiências sociais e às condições sócio-históricas de produção, distribuição e consumo dos textos na sociedade (FAIRCLOUGH, 1989). Ler criticamente significa analisar textos e discursos e não há outro caminho, segundo Fairclough (1989), senão a análise da linguagem.

A linguagem, conforme Halliday (1994, 2004, 2014), é um sistema complexo que as pessoas usam de acordo com o contexto de situação e de cultura, razão pela qual é possível pensar que as diferentes áreas do conhecimento apresentam uma organização distinta do aparato de recursos que a linguagem dispõe para a construção de significado nos textos que são produzidos e compartilhados via interação. Essa premissa norteia a abordagem de gênero de texto que tem por base princípios da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) (HALLIDAY, 1989, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), teoria sociosemiótica que permite analisar sistematicamente e objetivamente os usos da linguagem na sociedade (GHIO; FERNANDES, 2008). Estudos e aplicações sob essa perspectiva vêm sendo desenvolvidos em diferentes línguas e em diversos contextos³.

Também conhecida como Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012), essa abordagem concebe o gênero de texto como processo social orientado por propósito comunicativo e organizado em etapas e fases que se desdobram no texto por meio de padrões de uso da linguagem (MARTIN, ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012). Nesse sentido, os gêneros de texto são realizações do plano cultural no plano textual, o qual, por sua vez, realiza-se por via da língua. A partir do mapeamento de gêneros presentes em escolas australianas, o grupo de pesquisadores coordenado por Martin e Rose têm sistematizado uma metodologia para ensino explícito da linguagem que parte do princípio de que, se os alunos

³ Na Oceania, o programa de letramento “Reading to Learn”, coordenado por David Rose, disponibiliza, em uma plataforma online (<https://www.readingtolearn.com.au>), resultados de pesquisas, e-books e DVDs de treinamento na metodologia proposta. Em Portugal, o Núcleo Temático Discurso e Práticas Discursivas Acadêmicas (DPDA) do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra (CELGA-ILTEC), disponibiliza no “Portal de Gêneros Escolares & Acadêmicos” (<https://sites.ipleiria.pt/pge>) informações sobre os principais gêneros de utilizados em diferentes áreas disciplinares do Ensino Básico, Secundário e Superior de Portugal. No Brasil, o projeto de extensão “Ateliê de Textos” (FUZER, 2016) disponibiliza, em seu site institucional (www.ufsm.br/ateliedetextos), informações sobre implementações da metodologia com foco em gêneros das famílias das histórias e histórias na educação básica, bem como resultados de pesquisa (FUZER, 2018).

leem com eficiência um texto de determinado gênero, eles também poderão compreender o conteúdo e produzir conhecimento em diferentes campos. Navarro e Alzari (2014) destacam que, para poder incorporar-se a um campo disciplinar, é necessário considerarem-se as convenções próprias da disciplina, o que significa tornar-se um participante ativo dos gêneros que nela circulam.

Neste artigo, é focalizado o campo disciplinar da História, o qual, de acordo com os PCN's (BRASIL, 1998b), assume um importante papel de construtor e portador de memórias da sociedade. Este trabalho soma-se a estudos sobre o discurso da História em materiais didáticos sob a perspectiva da LSF, dentre os quais se destacam os estudos de Coffin (2006; 2008), Amézola (2008), Munakata (2004), Oteíza (2006; 2009), Moyano (2013), Henríquez et al. (2018), que mostram usos particulares da linguagem com características que desafiam, conforme Moyano (2013, p. 33), “a compreensão não só pelo uso termos técnicos – como é geralmente apontado – mas, acima de tudo, pelas particularidades gramaticais e discursivas”.

O objetivo, neste artigo, é evidenciar particularidades da linguagem usada para explicar eventos históricos em contexto escolar. Mais especificamente, analisam-se recursos linguísticos do sistema de Conjunção (principalmente relações de adição, tempo e consequência) em textos sobre a Ditadura Civil-militar⁴ brasileira⁵, no livro didático para o 9º Ano do Ensino Fundamental da coleção mais distribuída para as escolas públicas do Brasil no triênio 2017-2019.

Na próxima seção, são apresentadas as bases teóricas utilizadas para a análise das instanciações⁶ do gênero relato histórico explicativo no livro didático selecionado para este estudo. Em seguida, é descrita a metodologia empregada, a partir da qual é empreendida a análise dos dados obtidos nos textos selecionados e, por fim, sistematizadas conclusões a que o estudo permitiu chegar.

Gênero de texto na Linguística Sistêmico-Funcional

A partir dos pressupostos da teoria sistêmico-funcional hallidayana, Hasan (1989) defende a ideia de que existem princípios de coerência, subjacentes à sociedade, para orientar a seleção e a organização dos significados relevantes em uma comunidade e que tais

⁴ A nomenclatura Ditadura Civil-Militar é utilizada neste trabalho por ser a definida pelos Parâmetros Curriculares Brasileiros e também pela atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

⁵ Convém salientar que o período da Ditadura Civil-Militar brasileira, passados mais de 50 anos, é considerado um “tema sensível nas escolas” por historiadores como Araújo et al. (2013, p. 34), que destaca a “abordagem crucial de suas permanências e efeitos no presente como parte de um ensino de História voltado para a construção de uma sociedade mais democrática”.

⁶ Instanciação é a relação entre sistema e texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 28).

princípios são expressos por meio de padrões do uso da linguagem. A autora apoia-se na ideia de Bernstein (1971, p. 144 *apud* HASAN, 1989, p. 22) de que as relações sociais influenciam os padrões de seleção “do que é dito, quando é dito e como é dito”. O texto, nessa concepção, é a forma visível da relação social em que o indivíduo se posiciona. Para Hasan (1989), a interação ocorre conforme uma Estrutura Potencial Genológica, que se configura de três possibilidades de elementos estruturais: (1) os elementos obrigatórios, que ocorrem em todos os textos exemplares de um gênero e são considerados definidores desse gênero; (2) os elementos opcionais, que podem aparecer em um texto, mas não em todos de um mesmo gênero; e (3) os iterativos, que aparecem várias vezes no texto, mas nem sempre são obrigatórios. Dessa maneira, todo texto corresponde a uma Estrutura Potencial Genológica, uma unidade semântica construída por elementos em uma dada ordem. Dentro de um sistema de possibilidades, há uma estrutura esperada para organizar a interação humana em um contexto de situação específico (HASAN, 1989).

A partir dos conceitos de Hasan (1989) e Martin (1992) propõe uma ampliação da noção de gênero ao associá-lo ao contexto de cultura. A concepção de gênero como “processo social organizado em etapas e orientado por propósito” (MARTIN; ROSE, 2007, p. 08) foi influenciada, assim, por conceitos-chave da teoria de Halliday (1989), como a relação bidirecional entre texto e contexto. Para exemplificar essa teoria em funcionamento, Martin e Eggins (1997) analisaram textos cujos propósitos sociocomunicativos são os mesmos, porém diferenças nos contextos influenciam a construção léxico-gramatical dos textos.

O contexto de cultura é mais amplo e envolve a observação de como a língua é estruturada para o uso. De acordo com Martin (1992), o contexto de cultura agrupa os textos de acordo com os propósitos comunicativos socialmente compartilhados; já o contexto de situação separa os textos, pois diferentes instanciações de registros podem ocorrer em um mesmo gênero. O campo diz respeito a aspectos como conteúdo, objetivo, meio e lugar de circulação do texto; as relações implicam os papéis sociais dos participantes no texto e na interação (THOMPSON; THETELA, 1995); o modo diz respeito aos elementos linguísticos como um todo estruturante do texto. Dessa forma, a estratificação do contexto se dá em contexto de situação – registro – e contexto de cultura – gênero de texto:

[...] o registro desenha a interface da análise do contexto social com a organização multifuncionalmente diversificada dos recursos linguísticos. O gênero está acima e além das metafunções (em um nível mais alto da abstração) para explicar as relações entre processos sociais, em termos mais holísticos, com um foco especial nas etapas através das quais a maioria dos textos são construídos. (MARTIN, 1997, p. 6)

Registro e gênero constituem-se como as duas principais partes do contexto, que têm impacto no texto e, portanto, são as duas principais dimensões de variação entre os textos. Ademais, registro e variação de gênero são dois planos de realização em uma visão social semiótica do texto. Essa visão é inerentemente dialógica e interativa: o texto é tanto a realização de tipos de contexto quanto a exposição do que interessa aos membros culturais em situações. Considera-se também que os textos não são neutros, de uma realidade natural, mas construções semióticas de significados socialmente construídos, razão pela qual a tarefa dos analistas não é, conforme Martin (1997), apenas a descrição de variações linguísticas entre textos, mas expor e explicar como textos divergentes influenciam e são influenciados pela construção do discurso da vida social – incluindo os interesses dos próprios analistas do discurso.

Em seus estudos sobre gêneros escolares, Rose e Martin (2012) apontam a existência de uma grande família de gêneros tripartida de acordo com “o propósito central ou comum”⁷ (ROSE; MARTIN, 2012, p. 128) de cada partição: envolver, avaliar ou informar. Junto a cada propósito, existem famílias de gêneros, que, por sua vez, alojam os gêneros. As famílias de gêneros mapeadas em contexto escolar pelos pesquisadores do projeto *Learning to Write, Reading to Learn* são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Família de gêneros e propósitos sociocomunicativos

PROPÓSITO CENTRAL/COMUM	FAMÍLIA DE GÊNEROS	PROPÓSITO SOCIOCOMUNICATIVO DA FAMÍLIA
Informar	Histórias	Reconstruir o passado
	Explicações	Explicar causas e efeitos
	Procedimentos	Orientar ações
	Relatórios	Descrever coisas
Avaliar	Argumentos	Persuadir
	Opiniões	Criticar
Envolver	Estórias	Engajar em eventos

Fonte: traduzido e adaptado de Rose e Martin (2012, p. 128 e p.130).

Com relação às histórias, foco deste artigo, Martin e Rose (2008, p. 99) destacam que a análise da linguagem nos gêneros dessa família pode mostrar “como o tempo é manipulado para ordenar eventos passados, como ele é usado para explicá-los e como a avaliação é usada para valorar uma ou outra interpretação”. Os gêneros descritos como pertencentes a essa família são o relato autobiográfico, o relato biográfico, o relato histórico, o relato histórico

⁷ Os autores utilizam as expressões originalmente em inglês *central purpose* e *common purpose* como distinção do propósito sociocomunicativo de cada família de gêneros.

explicativo, a recontagem de experiência pessoal, o estudo do espaço e o estudo do período (MARTIN; ROSE, 2008, 2012; CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008).

O gênero de texto analisado neste estudo é o relato histórico explicativo, que tem por propósito explicar eventos históricos e é estruturado nas seguintes etapas: Orientação^Explicação de eventos⁸. No relato histórico explicativo, “os historiadores se comprometem a explicar por que um episódio surgiu de outro” (MARTIN; ROSE, 2012, p. 112), informando as razões e consequências, incluindo circunstâncias de tempo. Assim, os eventos do relato histórico explicativo são encadeados por conectivos de causa e consequência, ou seja, “se desenvolve casualmente, explicando como um evento conduz a outro” (MARTIN, 2002, p. 306).

Martin (2002) chama à atenção os gêneros de fronteira, quando, por exemplo, a distinção entre gêneros da família das explicações e das histórias não é assegurada. Essa situação é aplicada ao relato histórico explicativo, que está na família das histórias por apresentar o propósito de reconstruir o passado, mas utiliza relações entre os eventos por meio de explicações que encadeiam os acontecimentos, como na família das explicações. Os gêneros de fronteira também são caracterizados como aqueles que fazem a transição de um gênero menos elaborado para um mais elaborado. Martin (2002, p. 305) apresenta um caminho em que os alunos passam a ler e escrever de maneira do menos complexo para o mais complexo. O relato histórico explicativo encontra-se no meio do caminho, entre o relato histórico e a explicação fatorial, quando o aprendiz inicia a interpretação de eventos por meio da explicação de causa e consequência.

Por ser considerado um gênero de fronteira entre a família das histórias e das explicações, o relato histórico explicativo pode apresentar os eventos encadeados de três maneiras: explicação sequencial, explicação fatorial e explicação consequencial. Conforme Martin e Rose (2008, p. 151), a primeira ocorre quando “o processo x acontece, então ocorrem os resultados y, o que, por sua vez, causa o processo z, e assim por diante”; a segunda quando um único fenômeno envolve múltiplas causas; a terceira quando um único fenômeno envolve múltiplas consequências. Cada uma dessas maneiras é sinalizada nos textos por recursos linguísticos que realizam significados ideacionais, especialmente os que configuram o sistema semântico-discursivo de Conjunção, apresentado na seção a seguir, com ênfase nas categorias que auxiliam a analisar o gênero relato histórico explicativo.

⁸ A tradução das etapas foi adaptada conforme o nosso contexto de análise. No original em inglês, são utilizados os termos *Background* e *Account* (ROSE e MARTIN, 2012); na tradução em espanhol, são utilizados os termos *Antecedentes* e *Explicación de Eventos* (ROSE e MARTIN, 2018); em português de Portugal, no Portal dos Gêneros Escolares e Acadêmicos (CELGA, 2018), são utilizados os termos Fenômeno e Explicação.

Sistema semântico-discursivo de Conjunção: relações lógicas de adição, tempo e consequência

Em seu texto sobre os estudos do discurso no âmbito da LSF, Martin e Rose (2007) afirmam que, historicamente, o interesse no discurso deriva da preocupação de Firth com o sentido e sua função no contexto. Os autores, com base na visão sistêmica de Halliday, reconhecem que a noção de estratificação da linguagem em relação ao contexto social deve estar presente em toda e qualquer análise linguística. O estrato da semântica do discurso se ocupa do significado além da oração, pois “a análise do discurso faz uma interface com a análise gramatical e com a atividade social” (MARTIN; ROSE, 2007, p. 4).

Para tanto, Martin e Rose (2007) apresentam seis sistemas semântico-discursivos, os quais estão relacionados às três metafunções da linguagem propostas na teoria hallidiana: ideacional (representação das experiências); interpessoal (relação com os outros) e textual (organização da mensagem). À medida que o discurso social se desenvolve, essas três metafunções se entrelaçam umas com as outras, alcançando as três funções sociais simultaneamente. O Quadro 2 fornece um resumo da função geral de cada sistema.

Quadro 2 – Sistemas semântico-discursivos, funções e metafunções

Sistema discursivo	Função	Metafunção
Avaliação	Negociar atitudes	Interpessoal
Ideação	Representar experiências	Ideacional
Conjunção	Conectar eventos	Ideacional
Identificação	Referenciando pessoas e coisas	Textual
Periodicidade	Mostrar o fluxo de informação	Textual
Negociação	Realizar trocas	Interpessoal

Fonte: traduzido de Martin e Rose (2007, p. 8).

Conforme análises desenvolvidas em pesquisa prévia (WEBER, 2019), verificou-se que o sistema de Conjunção se destaca em relação aos demais sistemas nos gêneros da família das histórias. O sistema de Conjunção examina a inter-relação entre processos. Martin e Rose (2007, p. 117) sistematizam significados lógicos que ligam atividades e mensagens em sequências, os quais podem adicionar unidades, compará-las como semelhantes ou diferentes, sequenciar o tempo, ou relacionar causalmente – como causa e efeito, ou evidência e conclusão.

Esses significados são realizados por meio de conjunções e por outros tipos de palavras, que são frequentemente deixados implícitos, para o leitor ou ouvinte inferir as relações. As conjunções podem ser usadas para ligar orações independentes (relação paratática) ou dependentes (relação hipotática) e podem ser de duas dimensões: externa e

interna. A dimensão externa organiza a relação entre atividades – por isso estabelece relação com o sistema de Ideação –, e a dimensão interna introduz uma organização lógica por ondas de informação – por isso estabelece relação com o sistema de Periodicidade. Ambas as dimensões usam os mesmos tipos de relações lógicas já descritas por Halliday: adição, tempo e consequência, apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Conjunções básicas para relações de adição, tempo e consequência

Adição	Soma	e, além disso, além
	Alternância	ou, se não, então, alternativamente
Tempo	Sucessivo	então, depois, subsequentemente, antes, anteriormente
	Simultâneo	enquanto, enquanto isso, ao mesmo tempo
Consequência	Causa	assim, porque, desde que, logo
	Meio	por, assim, por meio
	Finalidade	para, a fim de, por meio de
	Condição	se, desde que; a menos que

Fonte: traduzido de Martin e Rose (2007, p. 122).

Diretrizes metodológicas

Este estudo, de base qualitativa, teve seu universo de análise definido com base nos seguintes critérios: coleção de livros didáticos de História para os anos Finais do Ensino Fundamental com maior disponibilização nas escolas públicas brasileiras no período de realização da pesquisa (triênio 2017-2019) e unidade de livro didático sobre a temática Ditadura Civil-militar no Brasil.

A partir do levantamento no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a partir do Sistema de Controle de Material Didático (SIMAD), verificou-se que a coleção “História: Sociedade & Cidadania”⁹ (BOULOS JR., 2015), publicada pela editora FTD, foi a mais distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para as escolas públicas do Brasil no triênio. Nessa coleção, o conteúdo curricular Ditadura Civil-militar é trabalhado no livro didático do 9º ano. Definido como universo de análise, foram utilizados três critérios, listados a seguir, para a seleção dos textos a serem analisados.

1º) Abordagem do conteúdo curricular: o conteúdo referente à Ditadura Civil-Militar está presente no Capítulo 13, “Regime Militar”, fazendo parte da Unidade 3, “Movimentos Sociais: passado e presente”.

⁹ Conforme dados divulgados pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), foram distribuídos 3.387.161 exemplares dessa coleção às escolas públicas de todo o país (BRASIL, 2017).

2º) Abordagem de texto verbal: seleção de textos cuja linguagem verbal é constitutiva¹⁰. Por meio desse critério, foram descartados boxes de textos complementares (charges, tiras, gráficos, glossários, anúncios publicitários e questões). Foram mantidos aqueles textos em que a imagem (muitas vezes acrescentada pelos organizadores do livro, sem pertencer ao próprio texto em seu contexto de produção) é apenas ilustrativa. Neste último caso, apenas o texto verbal é considerado para análise.

3º) Abordagem do propósito sociocomunicativo: seleção dos textos que compartilham o propósito central de reconstruir o passado (família das histórias) e propósito específico de explicar fatos históricos (gênero relato histórico explicativo). Com a aplicação desse critério, foram selecionados 08 (oito) textos, referidos na análise com o código FTD junto da numeração de 1 a 8, conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Textos que compõem o *corpus* de análise

CÓDIGO	TEXTO	PÁGINA NO LD
FTD1	O governo do general Castelo Branco	227-228
FTD2	Governo Costa e Silva	230-231
FTD3	Governo Médici	231 – 234
FTD4	O “milagre econômico”	234-236
FTD5	Governo Geisel	237-239
FTD6	Dois passos atrás no processo de abertura	239-240
FTD7	Governo João Figueiredo	240-241
FTD8	Governo José Sarney	243-244

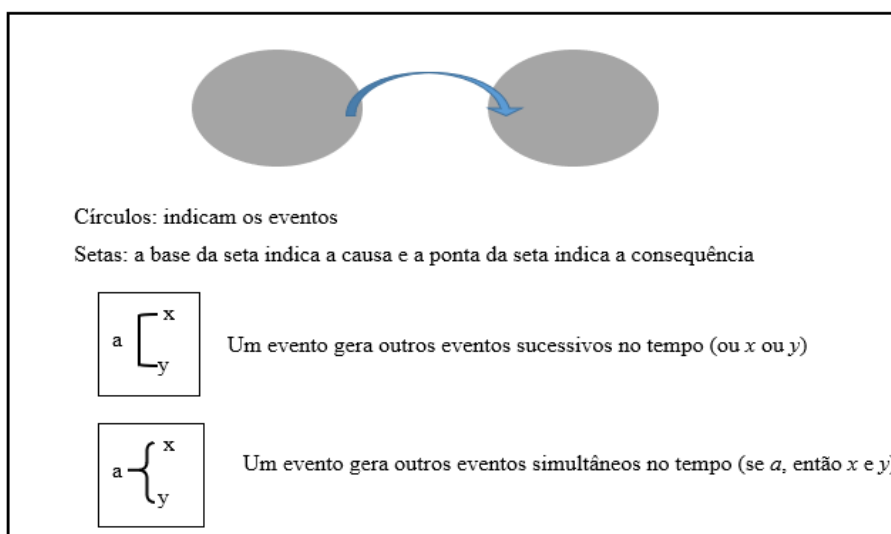
Fonte: organizado pelas autoras.

Para a análise dos textos, adotaram-se os seguintes procedimentos: (a) descrição das variáveis de contexto situacional de cada texto; (b) análise do gênero de texto com base no conteúdo e nas marcas linguísticas cujas funções semântico-discursivas do sistema de Conjunção servem de evidências; (c) sistematização, em esquemas, da relação entre os eventos apresentados em cada texto do gênero textual.

Para a representação esquemática das relações encontradas nos textos, são utilizadas convenções gráficas conforme Martin e Rose (2008, p. 152) e Halliday (2014, p. x) de acordo com a legenda apresentada na Figura 1.

¹⁰ Kress e Van Leeuwen (1996, p. 17) apresentam a distinção entre linguagem constitutiva e complementar, sendo a primeira aquela em que a linguagem não-verbal é necessária e dependente para a compreensão do texto verbal, e a segunda o texto não-verbal apenas ilustra expandido a mensagem do texto verbal, mas não dependendo dele.

Figura 1 – Legenda para representar relação entre eventos nos gêneros de texto



Fonte: Organizado pelas autoras.

Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, são apresentadas as análises dos oito textos que instanciam o gênero relato histórico explicativo ao longo do capítulo “Regime militar” do livro didático “História: Sociedade & Cidadania”, de Boulos Jr. (2015). Inicialmente, são descritas as variáveis do contexto encontradas em cada texto. Destacamos que, na variável modo, todos os textos apresentam-se no meio escrito e, na variável relações, os participantes da interação são os mesmos: Alfredo Boulos Junior (autor do livro didático) e leitores (alunos e professores). Os participantes do texto, entretanto, apresentam variações quanto aos presidentes do país durante o regime militar até a era democrática e algumas recorrências quanto a integrantes da sociedade civil.

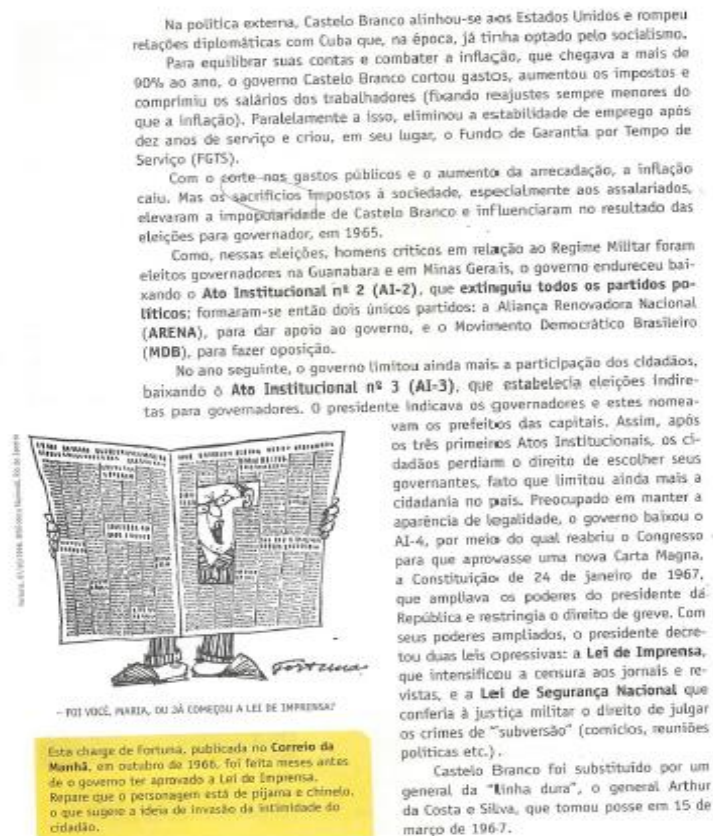
As informações reunidas com base nas variáveis do contexto, quando comparadas, evidenciam que o campo direciona-se ao governo em foco, e a violência das ações dos governantes de cada período vai se intensificando até o período de transição para a democracia. Evidência disso são os processos em que os participantes aparecem envolvidos nos textos. Em FTD1, governo Castelo Branco é apresentado por meio de eventos que indicam ações iniciais do período ditatorial (*alinhou-se aos EUA e rompeu relações diplomáticas, comprimiu os salários...*). Em FTD2, o governo Costa e Silva é apresentado com uma gradação da violência das ações (*invadiu o local, prendeu cerca de setecentos estudantes, prendeu quatrocentos trabalhadores, cassou mandato de centenas de políticos prendeu milhares de pessoas, desrespeitou a Constituição...*). Em FTD3, o governo Médici aparece como participante de processos que representam ações ainda mais violentas (*liquidaram focos*

de guerrilha, *praticavam espancamentos, afogamentos, choques elétricos* e outras formas de *tortura...*). Em FTD5, o governo Geisel é apresentado por meio de processos associados a participantes que indicam o foco das atividades na economia (*estimou* a produção de bens de capital, *aumentou* a produção de insumos básicos, *investiu* na substituição parcial da gasolina pelo álcool...). Em FTD7, o governo João Figueiredo aparece apenas em um evento (*enfrentava* grave crise econômica); o foco recai nas manifestações de resistência da população. Em FTD8, o participante governo José Sarney é apresentado em processos de carga semântica positiva em relação aos processos utilizados para evidenciar as ações dos governos anteriores (*reestabeleceu* eleições diretas, *estendeu* o direito ao voto aos analfabetos, *prometeu* ao país uma nova constituição). Quando o campo não é o governo, o foco recai em um dos setores da administração pública, como a economia, em FTD4, e a abertura do processo de Democracia em FTD6.

A variável relações é constituída, em geral, pelos mesmos participantes no texto: de um lado, os generais, presidentes da época, os quais são retomados ora por seu nome próprio, ora por um grupo, como governo, militares, polícia; do outro lado, oposto ao primeiro grupo, estão líderes sindicais e estudantis, cidadãos, estudantes, políticos, artistas, trabalhadores, religiosos, jornalistas e mulheres, que são afetados pelos processos, desempenhando, em grande parte, o papel de Meta. O primeiro grupo é representado, em grande parte, como Ator dos processos que são, nos textos iniciais, violentos, os quais vão se intensificando, aumentando o distanciamento e a rivalidade entre os dois grupos. Esse distanciamento é menor apenas nos dois textos finais, FTD7 – Governo João Figueiredo e FTD8 – Governo José Sarney, em que os participantes do segundo grupo aparecem na função de Dizente de processos verbais, ocupando maior espaço na sociedade e tendo suas reivindicações ouvidas. Historiadores aparecem como participantes somente em FTD4 O “milagre econômico”, como uma voz trazida ao texto para justificar fatores que fizeram com que a economia crescesse no período do governo Médici (“a maioria dos historiadores afirma que o milagre ocorreu devido a fatores externos e internos”), indicando o uso de uma característica do discurso acadêmico.

A variável modo revela uma forma de organização escrita do texto, em alguns casos acompanhada por linguagem não verbal como constitutiva, expandindo a mensagem do texto verbal, mas não dependendo dela. Isso ocorre, por exemplo, em FTD1 – Governo do general Castelo Branco, em que é apresentada uma charge, de autoria de Fortuna, publicada em 1966, que sugere a ideia de invasão de intimidade do cidadão com a Lei da Imprensa, conforme Figura 2.

Figura 2 – Charge acompanhando o texto FTD1



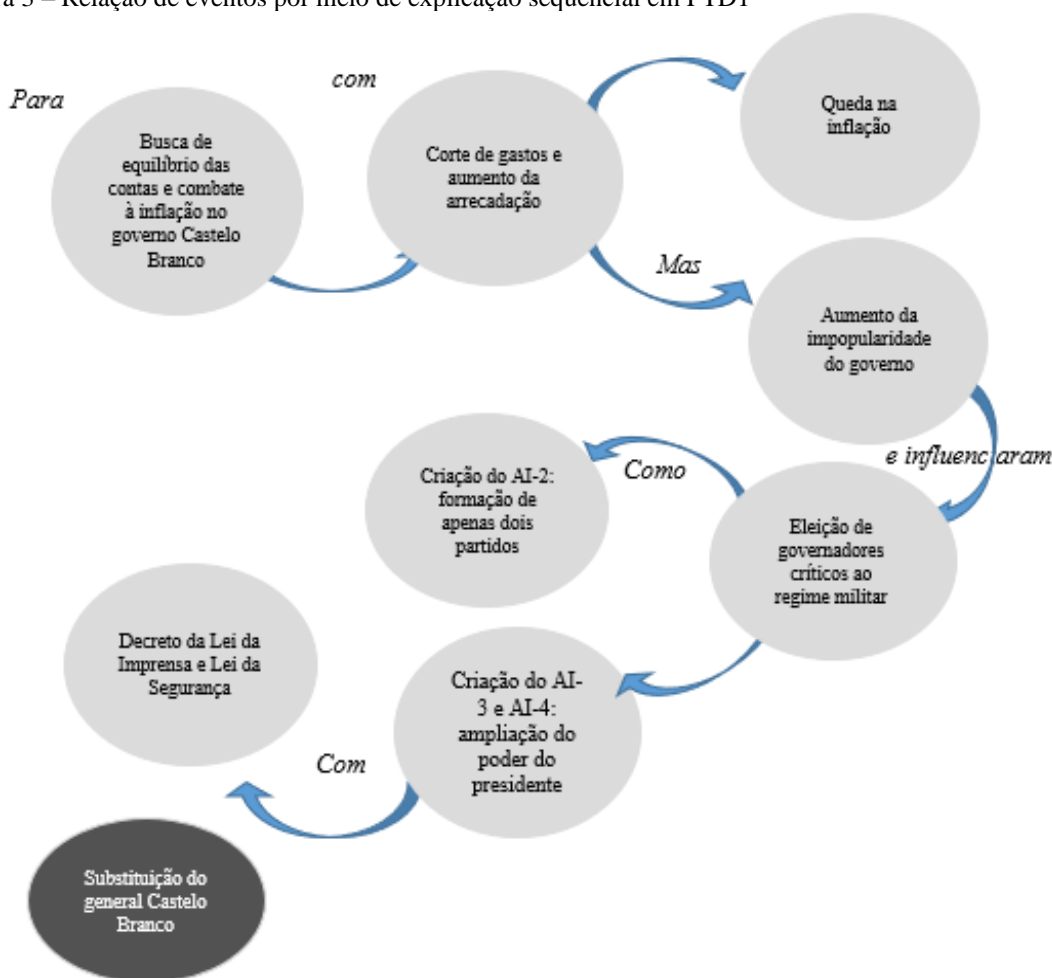
Fonte: Boulos Jr. (2015, p. 228).

Com relação ao gênero, os textos em análise têm seu propósito (explicar eventos históricos) tipicamente realizado nas duas etapas previstas para o gênero relato histórico explicativo: Orientação^Explicação de eventos. As análises das ocorrências do sistema de Conjunção evidenciaram diferentes tipos de relações entre os eventos representados nos textos, configurando explicação sequencial, consequencial e fatorial.

As informações sobre os períodos de governo durante a ditadura civil-militar são apresentadas como eventos (sucessivos ou simultâneos) por meio de seis (6) explicações sequenciais, quando a consequência de um evento torna-se a causa para outro; duas (2) explicações consequenciais, quando há destaque para as múltiplas consequências de um evento, e uma (1) explicação fatorial, quando há destaque para as múltiplas causas de um evento.

Um exemplo de relato histórico com explicação sequencial é apresentado na Figura 3, que ilustra as relações de causa e efeito entre os eventos no texto FTD1.

Figura 3 – Relação de eventos por meio de explicação sequencial em FTD1

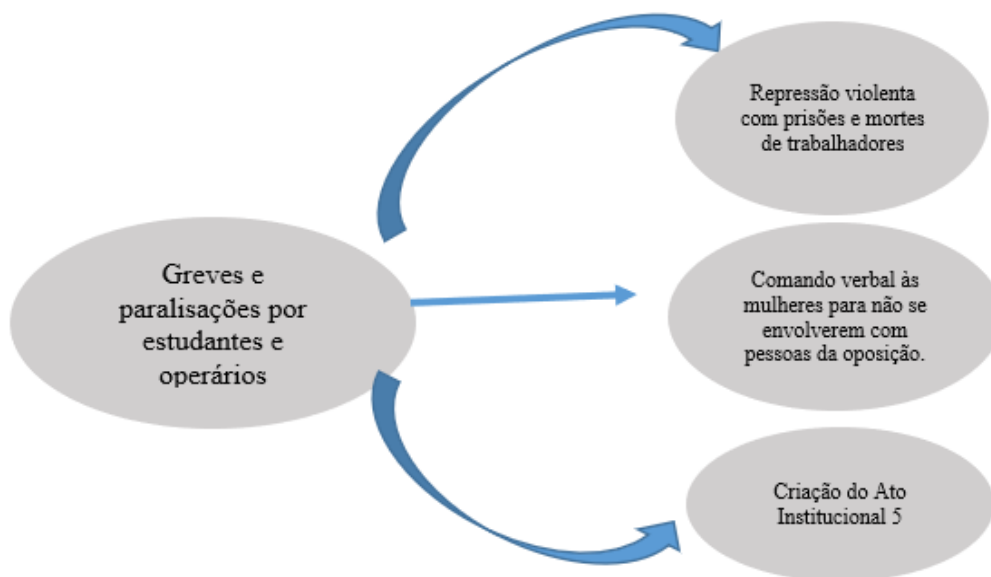


Fonte: elaborado pelas autoras.

As setas, na Figura 3, apontam as causas em direção às consequências conforme a organização e os elementos linguísticos do sistema de Conjunção que aparecem expressas no texto. Conforme o esquema, a queda da inflação é consequência do corte de gastos e aumento da arrecadação; o aumento da impopularidade do governo é outra consequência do corte de gastos e aumento da inflação, gerando a eleição de governadores críticos ao RM; a eleição faz com que se tenham novas consequências que são os três Atos Institucionais (AI); o aumento do poder do presidente, possibilitado pela AI-4, gera o decreto de duas leis opressivas: Lei da Imprensa e Lei da Segurança.

Um exemplo de relato histórico com explicação consequential é o texto FTD2 – Governo Costa e Silva, esquematizado na Figura 4.

Figura 4 – Relação de eventos por meio de explicação consequential em FTD2



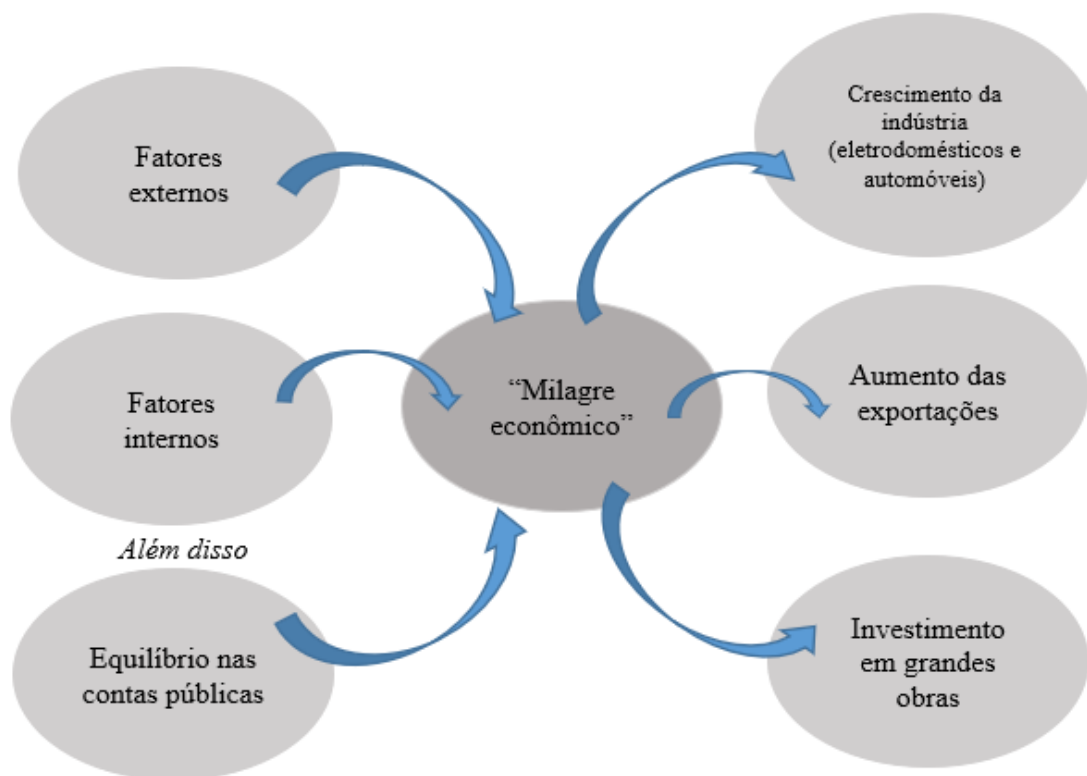
Fonte: elaborado pelas autoras.

A Figura 4 ilustra a relação entre um evento (greves e paralisações por estudantes e operários) representado como fenômeno que provocou, como consequências, outros três eventos.

A explicação fatorial foi encontrada no texto FTD4, marcado por um subtítulo – O fim do “milagre”, no qual também são usadas relações que configuram a explicação consequential. A Figura 5 apresenta o diagrama das relações entre os eventos representados nesse texto.

A sistematização dos eventos de FDT4, representada pelo esquema na Figura 5, mostra um evento principal – o qual é o campo do texto. Este evento é explicado por meio de três causas (fatores que influenciaram o “Milagre econômico”), sendo dois sequenciados por vírgula e o último pela conjunção aditiva *além disso*. Após um parágrafo apresentando as três causas do evento, são explicadas três consequências, ou seja, efeitos do “milagre econômico”. Salienta-se aqui que o uso de aspas para marcar o evento principal do texto é avaliativo e indica um sentido produzido pelo termo sem aspas, compartilhado pelo governo e mídias à sociedade da época ou àqueles favoráveis do golpe ainda hoje e o sentido produzido pelo uso de aspas para indicar, pelos autores, que não houve o milagre, pois ter a economia melhorado significa, naquele contexto, um desmonte de outras áreas. Entretanto, o uso da Avaliatividade nos textos é uma categoria que pode ser explorada em estudos posteriores.

Figura 5 – Relação de eventos por meio de explicação fatorial e consequencial em FTD4



Fonte: elaborado pelas autoras.

As marcas linguísticas externas do sistema de Conjunção (categorias de causa e consequência, tempo e adição) empregadas nos oito relatos históricos explicativos analisados estão reunidas no Quadro 5.

Quadro 5 – Conjunções externas utilizadas nos relatos históricos explicativos

TEXTO	EXPLICAÇÃO	SISTEMA SEMÂNTICO-DISCURSIVO DE CONJUNÇÃO		
		CAUSA-CONS.	TEMPO	ADIÇÃO
FTD1 – O governo do general Castelo Branco	Sequencial	para, com, como, com	paralelamente a isso, então, no ano seguinte	mas, e
FTD2 – Governo Costa e Silva	consequencial	o que provocou	nesse mesmo ano	mas, também, além disso, mas
FTD3 – Governo Médici	Sequencial	com, porém	no ano seguinte, nessa época	também, ainda, além de, também, outro
FTD4 – O “milagre econômico”	fatorial e consequencial	devido a, por motivos, provocou, já que, para, devido aos	ao mesmo tempo	além disso, também, também
FTD5 – Governo Geisel	Sequencial	para, estimulada por, mas, porém	no dia seguinte, dessa vez	e, mas, mas
FTD6 – Dois	Sequencial	por sua vez	no ano seguinte	Outro

passos atrás no processo de abertura				
FTD7 – Governo Joao Figueiredo	Sequencial	e, com isso, no entanto, resultou, com isso, pois, devido	naquele mesmo ano, no ano seguinte	também, além, também
FTD8 – Governo José Sarney	Sequencial	com, com, para, mas, com, com isso, apesar disso, com isso, com	ao mesmo tempo	e

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os relatos históricos explicativos analisados revelam, por meio de marcas de causa-consequência, tempo e adição, o propósito de explicar eventos históricos, mas, as relações estabelecidas entre esses eventos ocorrem de forma fatorial, consequential ou sequencial, sinalizando propósitos mais específicos e, por conseguinte, diferentes tipos de relatórios históricos explicativos. Reiteramos, assim, que as escolhas linguísticas constroem um propósito para o gênero de texto, confirmando a tese de que “as ferramentas linguísticas funcionam como um meio de promover a nossa compreensão do mundo social e cultural em que habitamos” (COFFIN, 2008, p. 2).

Considerações finais

Os resultados das análises apresentadas neste artigo confirmam uma premissa fundamental da proposta de letramento na visão sistêmico-funcional: a análise linguística associada ao propósito sociocomunicativo e às etapas de gênero propiciam uma leitura detalhada dos textos, a qual possibilita acesso e controle da escrita no ensino regular. A abordagem pretende trazer à consciência (tanto para professores como para alunos) a forma como que esses textos são linguisticamente estruturados e moldados e como os escritores recorrem à gramática e ao léxico para criar diferentes efeitos comunicativos.

No que se refere à linguagem usada para construir conhecimentos sobre a Ditadura Civil-militar brasileira, no livro didático em estudo, a análise de recursos do sistema semântico-discursivo de Conjunção mostrou que marcas linguísticas de tempo, causa-consequência e adição evidenciaram preponderância do gênero relato histórico explicativo. Tais recursos são usados para organizar e relacionar eventos históricos com o propósito de explicá-los, principalmente, por meio de explicação sequencial e, com menor frequência, consequential e fatorial.

O acesso e a leitura de textos de cada componente curricular são fundamentais para explicar e relacionar conceitos, explicitando-se “como o significado é construído e como esses significados e escolhas fazem parte do contexto social mais amplo” (MOYANO, 2013, p. 194). Nessa perspectiva de linguagem como um sistema dinâmico que constrói e é construído pela realidade social (HALLIDAY, 1994; 2004; 2014), o letramento é visto como espaço que “possibilita a construção de novas formas de participação no mundo através da e com a linguagem” (OTEÍZA, 2006, p. 194). No caso do campo disciplinar focalizado neste trabalho, aprender História é aprender uma linguagem e uma forma de pensamento disciplinar, é adquirir um conjunto de habilidades que permitem dar sentido ao passado humano por meio do discurso oral ou escrito (HENRÍQUEZ *et al.*, 2018).

Referências

AMÉZOLA, G. Currículo Oficial y Memoria. El pasado Reciente em la Escuela Argentina. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, n. 7, p. 47-55, 2008.

ARAÚJO, M. P. N.; SILVA, I. P.; SANTOS, D. R. **Ditadura militar e democracia no Brasil**: história, imagem e testemunho. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013. p. 9-10.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; 2017.

BOULOS JR, A. **História, Sociedade & Cidadania**. 9. ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

CELGA – Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra. **Os gêneros em manuais de História (2º e 3º ciclo do Ensino Básico)**. Exemplos textuais. 2018. Disponível em: <<http://sites.ipleiria.pt/pge/textos-modelo/>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

COFFIN, C. **Historical Discourse**: the language of time, cause and evaluation. London: Continuum, 2006.

COFFIN, C. **Learning the language of school history**: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. University of Lisbon: Taylor & Francis, 2008. p. 412-429.

CHRISTIE, F.; DEREWIANKA, B. **School Discourse**: learning to write a cross the years of schooling. 2. ed. New York: Continuum, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FUZER, C. **Leitura e escrita em Língua Portuguesa na Perspectiva Sistêmico-funcional**. Registro GAP/CAL nº 048931. Santa Maria: CAL, UFSM, 2018.

FUZER, C. Ateliê de Textos: práticas orientadoras para produção e avaliação de textos na perspectiva sistêmico-funcional. Registro GAP/CAL nº 040190. Santa Maria: CAL, UFSM, 2016. Disponível em: <www.ufsm.br/ateliedetextos>. Acesso em: 06 set. 2019.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. **Linguística Sistêmico Funcional**: Aplicaciones a la lengua española. Santa Fé: Waldhuter Editores, 2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. Londres: Routledge, 1996.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1985 [1994].

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. C. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004 [2014].

HASAN, R. Part. II. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, Context and Text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HENRÍQUEZ, R.; CARMONA, A.; QUINTEROS, A.; GARRIDO, M. **Leer y escribir para aprender História**. Secuencias para la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico. Colección Educación UC. Santiago, Chile: Ediciones UC, 2018.

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

MARTIN, J. R. **English text**: system and structure. Sydney: John Benjamins Publishing Company, 1992.

MARTIN, J. R. Analysing genres: functional parameters. In: MARTIN, J. R.; CHRISTIE, F. (Orgs.). **Genres and institutions**: social process. In workplace and schools. London: Continuum, 1997. p. 3-39.

MARTIN, J. R. A Universe of Meaning: How many practices? In: MARTIN, J. R. **Genre Studies**. Collected Works of J. R. Martin. v. 3. Shanghai Jiao Tong University Press, 2002.

MARTIN, J. R.; EGGINS. Analysing genres: functional parameters. In: MARTIN, J. R.; CHRISTIE, F. (Orgs.). **Genres and institutions**: social process. In workplace and schools. London: Continuum, 1997. p. 3-39.

MARTIN, J. R; ROSE, D. **Working with Discourse: meaning beyond the clause**. London and New York: Continuum, 2007.

MARTIN, J. R; ROSE, D. **Genre Relations: Mapping Culture**. London: Equinox, 2008.

MOYANO, S. **Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura: aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística**. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.

MUNAKATA, K. Two History Manuals for Teachers: Histories of Theirs Production. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 513-529, 2004.

NAVARRO, F.; ALZARI, I. Manual de escritura para carreras de humanidades. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2014.

OTEÍZA, T. **El discurso pedagógico de la historia**. Santiago: Frasis, 2006.

OTEÍZA, T. Solidariedade ideológica no discurso da história: a tensão entre as orientações monoglossic e heteroglóssica. **Revista Sinais**, Valparaíso, v. 42, n. 70, 2009.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012.

THOMPSON, G.; THETELA, P. The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse. **Text**, v. 15, n. 1, p. 103-127, 1995.

WEBER, S. **Ditadura civil-militar em livro didático de História: uma análise de gêneros textuais pela perspectiva Sistêmico-Funcional da linguagem**. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

Sobre as autoras

Sabrina Weber ([Orcid iD](#))

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); mestra em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); graduada em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela UFSM. É professora substituta do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Xanderê. Bolsista CAPES.

Cristiane Fuzer ([Orcid iD](#))

Doutora e mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); com estágio doutoral na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL) e estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); graduada em Letras pela UFSM. É professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM.

Recebido em setembro de 2019.

Aprovado em março de 2020.

Revisão textual e produção de dissertação de mestrado: uma reflexão sobre o risco de plágio

Textual review and master thesis production: a reflection about the plagiarism risk

Márcia Helena de Melo Pereira¹
Patrícia Souza Lemos²

Resumo: A revisão textual é uma das etapas da produção de textos, realizada pelo profissional revisor. Assim, o objetivo deste artigo é verificar se o revisor de textos se atém à questão do plágio, e, se sim, em quais critérios se pauta. Seleccionamos uma dissertação de mestrado em etapa de revisão e recortamos trechos de interações. Teoricamente, discutimos sobre os gêneros discursivos em Bakhtin (2011), sobre revisão textual em Oliveira (2016) e sobre a prática de plágio baseando-nos na Lei nº 9.610, dos direitos autorais. Mediante análise, verificamos que o revisor identifica informações que necessitam ser devidamente referenciadas, a fim de evitar o risco de plágio em trabalhos acadêmicos.

Palavras-chave: Revisão textual. Produção textual. Gênero dissertação de mestrado. Plágio.

Abstract: The textual review is one of the textual production stages, carried out by the professional reviewer. Thus, the objective of this paper is to verify if the textual reviewer is sticking to the plagiarism question and, if so, on what criteria he/she is based. We select a master thesis in a review stage and we cut interactions excerpts. Theoretically, we discuss about the discursive genres on Bakhtin (2011), about textual review on Oliveira (2016) and about the plagiarism practice we based on the Law nº 9.610, of copyrights. Through analysis, we verify that the reviewer identifies information which needs to be properly referenced, in order to avoid the plagiarism risk in academic works.

Keywords: Textual review. Textual production. Master thesis genre. Plagiarism.

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória da Conquista, BA, Brasil. Endereço eletrônico: marciahelenad@yahoo.com.br.

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória da Conquista, BA, Brasil. Endereço eletrônico: patricianoslemos@hotmail.com.

Introdução

Todo enunciado, falado ou escrito, possui caráter dialógico, isto é, “representa um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, o qual requer uma atitude responsiva, seja ela imediata ou não, e apresenta em seu interior a presença de outras vozes, além da do falante/escrevente (BAKHTIN, 2011, p. 272). Nessa perspectiva, na produção textual acadêmica, escrita especificamente, podemos dizer que o dialogismo pode ser observado de maneira mais explícita, por meio do diálogo que o escrevente-pesquisador estabelece com os autores citados ao longo de seu texto.

Uma vez que os textos com os quais o pesquisador dialoga possuem autores, estes, por sua vez, detêm o direito sobre suas produções garantido por lei. No Brasil, a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, conforme informa o Art. 1º, “regula os direitos autorais, entendendo-se sob esta denominação os direitos de autor e os que lhes são conexos”. Ademais, a NBR 6023, atualizada no ano de 2018, aborda como deve ser organizada a apresentação de documentos citados em uma produção, identificando o(s) “autor(es) [como] Pessoa(s) física(s) responsável(eis) pela criação do conteúdo intelectual ou artístico de um documento” (ABNT, 2018). Vemos, portanto, que a autoria de uma obra possui amparo legal, sendo de extrema importância, na produção de trabalhos acadêmicos, a devida referência quando utilizadas as palavras de outrem.

Assim, as autoras Pithan e Vidal (2013), ao discorrerem a respeito do plágio acadêmico, abordam a temática sob quatro perspectivas: ética, jurídica, institucional e pedagógica. Afirmam, então, que a prática do plágio na academia deva ser discutida de forma interdisciplinar, pois envolve valores culturais-morais, o cumprimento daquilo que está fixado na lei, a política da instituição e a função pedagógica do professor orientador. Pautando-nos nesta última perspectiva, a pedagógica, quanto à função do professor orientador, estendemos essa ação educativa de prevenção ao plágio, também, para o profissional revisor de textos.

Na revisão textual, não basta aplicar regras gramaticais ou fazer correções ortográficas, pois isso não “responde a vários questionamentos detectados pelo revisor relacionados com o querer-dizer do autor, os lapsos de memória, as falhas de escritura, entre outros aspectos que só um profissional com certa experiência pode identificar” (OLIVEIRA, 2016, p. 44). Cabe ao revisor, portanto, lidar com questões de natureza linguístico-discursivas, conhecer o gênero com o qual está trabalhando, enfim, analisar o texto de forma global.

Nesse sentido, o principal objetivo deste artigo é verificar se o revisor se atém à questão do plágio, e, em caso afirmativo, em quais critérios se pauta para identificá-lo no texto.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva, do ponto de vista do objetivo, uma vez que reunimos dados não manipulados pelo pesquisador, os quais são organizados a fim de descrevermos e interpretarmos fatos que ocorrem em determinada situação (PRODANOV; FREITAS, 2015, p. 52). No tocante aos procedimentos, pode ser classificada como um estudo de caso, pois trabalhamos na análise de dados coletados de apenas um indivíduo, em condições contextuais. Prodanov e Freitas (2015) salientam, com base em Yin (2001), que o estudo de caso se define como a investigação empírica de um fenômeno em seu contexto da vida real, ainda que as fronteiras entre fenômeno e contexto não estejam bem definidas.

Para a realização deste estudo, selecionamos uma dissertação de mestrado em processo de revisão: uma versão revisada pelo profissional e encaminhada ao autor e outra versão do mesmo texto apreciada e ajustada pelo autor, e encaminhada novamente ao revisor, para revisão final. Assim, recortamos trechos de interações entre autor e revisor, no intuito de observar se há preocupação do revisor em relação ao risco do plágio ser cometido pelo autor, conforme consta em nossas análises, apresentadas adiante, além de verificar o procedimento do autor, após alerta.

Inicialmente, discutiremos a respeito do gênero discursivo dissertação de mestrado, com base em Bakhtin, descrevendo-o quanto aos pilares que o sustentam: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo de linguagem; e a respeito da atividade profissional da revisão de textos, especialmente de textos acadêmicos. Em seguida, realizaremos algumas considerações sobre o estabelecimento da autoria, sobre o plágio/ Violações dos Direitos Autorais, fundando-nos na Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998 e em produções que tratam do plágio no contexto do ordenamento jurídico brasileiro e do ensino superior. Logo depois, apresentaremos a análise do *corpus* da pesquisa, ou seja, recortes de trechos de uma dissertação de mestrado, com balões interativos, nos quais revisor e escrevente dialogam sobre o ‘risco de plágio’; fazemos, ainda, comparação entre a versão em etapa de revisão e a versão pós-ajustes do autor, a fim de observar as decisões tomadas por este. Finalmente, teceremos as nossas considerações, acreditando que a revisão de textos possa contribuir para a identificação e prevenção do plágio em textos acadêmicos.

Compreendemos que este estudo representa uma contribuição, ao propor reflexões sobre uma questão pertinente ao meio acadêmico aliada aos estudos linguísticos, em uma perspectiva sociodiscursiva.

Desse modo, na seção seguinte, descrevemos o gênero dissertação de mestrado e discutimos a respeito da revisão textual.

Gênero dissertação de mestrado e a revisão de textos acadêmicos

Tecnicamente, a dissertação de mestrado é definida como um “documento que representa o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico retrospectivo, de tema único e bem delimitado [...], com o objetivo de reunir, analisar e interpretar informações” (ABNT, 2011). Além disso, sua produção deve ser orientada por um doutor, a fim de se alcançar o título de mestre. Em termos linguísticos, a dissertação é caracterizada como um gênero discursivo secundário, visto que resulta de “condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2011, p. 263).

De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros discursivos, ou tipos relativamente estáveis de enunciados, se assentam sobre três pilares: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo de linguagem; no caso da dissertação, verificamos que sua estrutura, primeiro pilar, corresponde à organização do texto, ou seja, apresenta elementos pré-textuais, textuais, que, por sua vez, se dividem em introdução (problematização, hipótese(s), objetivos), desenvolvimento (teorização, metodologia, análises, resultados) e conclusão, além dos elementos pós-textuais (anexos e apêndices). Quanto ao segundo pilar, o conteúdo temático, refere-se não apenas ao tema tratado, mas representa, principalmente, sua orientação discursiva, aquilo que direciona a comunicação (RIBEIRO, 2010), pois sem tema não há pesquisa (SERRANO, 2011). A respeito do terceiro pilar, estilo de linguagem, sua escrita obedece à variedade formal da língua, em tom mais impessoal – o que não significa dizer que não haja aparição da subjetividade de quem escreve. Conforme o autor russo, “os estilos de linguagem [...] não são outra coisa senão estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 266).

É especialmente ao pilar estilo, tanto de linguagem quanto de formatação (ABNT, APA, Vancouver), que a revisão de textos está atrelada. Assim, independentemente de se escrever bem ou mal, a revisão de um texto destinado à apresentação pública torna-se pertinente, pois “todo indivíduo pode cometer equívocos na escrita, como falhas na digitação, deslizes gramaticais, produção de ambiguidades, de obscuridades” (LEMOS; PEREIRA, 2017a, p. 204-205). Em geral, dissertações de mestrado, bem como outros trabalhos da mesma natureza, costumam ser apresentadas a bancas de qualificação e examinadora, depositadas nos bancos de dissertações dos programas de pós-graduação e nos repositórios das bibliotecas etc., além de servirem de fonte para novas pesquisas.

Nessa perspectiva, a revisão textual apresenta-se como uma etapa da produção de um texto (OLIVEIRA, 2016), principalmente aqueles com vistas à apresentação a um público,

sendo o revisor um leitor com objetivos específicos, dentre eles favorecer “a construção e apreensão do sentido por parte dos futuros leitores” (LEMOS; PEREIRA, 2017a, p. 222), ao atentar para a verificação e ajuste de questões linguístico-discursivas e relativas à estrutura do gêneros (ortografia, gramática, textualização, formatação/normalização etc.), visando organizar o texto como um todo.

No âmbito da revisão, podem ser identificados quatro principais tipos. Ruiz (2010), citando Serafini (1989), elenca três tipos de revisão: resolutivo (resolução dos desvios encontrados no texto), indicativo (marcação dos desvios pelo revisor) e classificatório (uso de metalinguagem na indicação dos desvios). Ruiz (2010), então, amplia essas categorias, e propõe o tipo interativo, caracterizado pela inserção de balões no texto, por meio dos quais ocorre o diálogo entre autor e revisor, o qual “subsidiaria muito mais a construção da autoria e a aprendizagem da escrita” (RIBEIRO, 2009, p. 6).

Conforme veremos, em nossas análises, o revisor da dissertação aqui analisada recorre ao tipo resolutivo e ao tipo interativo. Vale destacar que a revisão interativa, com o auxílio da “ferramenta do editor de textos Word Novo Comentário”, permite que

[...] os parceiros [estabeleçam] um diálogo a respeito do texto. Essa ferramenta possibilita uma interação eficaz, levando em consideração o fato de que existem fatores que podem impossibilitar uma discussão pessoal (prazos muito curtos, dificuldades para encontros pessoais, distância em relação à localização geográfica etc.) (LEMOS; PEREIRA, 2017a, p. 222).

Outra questão importante atrelada à revisão de textos acadêmicos é o fato de, quase sempre, o revisor atuar em caráter *freelancer*, pois, embora seja um profissional com experiência na revisão, com formação em Letras, Comunicação, Direito e/ou áreas afins (OLIVEIRA, 2016) e que atue ou já tenha atuado em ambientes editoriais, a realização da revisão de gêneros discursivos produzidos na academia não costuma acontecer em editoras, revistas ou jornais, mas, sim, como um serviço particular do próprio profissional, sem a mediação de uma empresa, conforme mencionam Lemos e Pereira (2017a).

Dessa maneira, acreditamos que o revisor que trabalha com textos acadêmicos especificamente conhece as particularidades do gênero, especialmente em relação ao seu caráter explicitamente dialógico, ou seja, no processo de produção da pesquisa – escrita –, há tanto a leitura de referenciais bibliográficos quanto a menção deles, por meio de citações, a fim de contextualizar o objeto de pesquisa, dar autoridade ao discurso do pesquisador, mediante outras vozes, outros enunciados (BAKHTIN, 2011; SERRANO, 2011).

Uma vez que a concepção de linguagem em Bakhtin é dialógica, o dialogismo é seu princípio fundador, sendo o sentido dependente da relação entre os indivíduos e desses com a sociedade (BARROS, 1997). De acordo com Ribeiro (2010), o dialogismo é essencial para a comunicação, pois é por meio dele que há produção e compreensão do sentido. Assim, destacamos que o revisor de textos trabalha não apenas sobre questões linguísticas, no tocante à gramática e ortografia, mas, também, sobre questões de sentido, questões discursivas, questões relativas à comunicação.

Portanto, dentre os aspectos aos quais o profissional se atém, ao realizar seu trabalho, é possível que se encontre a identificação de informações que necessitam ser referenciadas no texto do autor, a fim de não incorrer no desrespeito aos direitos autorais, ou o chamado plágio acadêmico (BRASIL, 1998; PITHAN; VIDAL, 2013). No entanto, não sabemos se todos os revisores se atentam para esse risco nos textos que revisam ou se esta acaba sendo uma preocupação somente delegada ao professor orientador, à banca examinadora e aos comitês editoriais.

Dessa forma, na seção seguinte, apresentamos algumas considerações a respeito da violação aos direitos autorais ou plágio acadêmico.

Plágio acadêmico – algumas considerações

Conforme dissemos na introdução, todos os enunciados por nós proferidos são permeados por vozes, pois, de acordo com Bakhtin (2011, p. 300), “O falante [escrevente] não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez”, ou seja, nossos dizeres e escritos mantêm relações com outros dizeres e outros escritos, em uma relação de alteridade. Ademais, ainda segundo o autor,

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto de seu discurso se torna inevitavelmente palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto mas também para os discursos do outro sobre ele (BAKHTIN, 2011, p. 300).

Desse modo, vemos que nossos dizeres se cruzam com os dos outros e vice-versa. Nessa perspectiva, estando, então, todos os enunciados atravessados por vozes, poderíamos dizer que eles – os enunciados – não pertencem a ninguém? Certamente que não, uma vez que

a ascensão da figura autoral³ e os direitos atrelados a ela mostram o contrário. Conforme Chartier (1999), o estabelecimento da identidade autoral teve início na Idade Média, quando os livros censurados, em razão de serem considerados heréticos, eram queimados. Dessa forma, para que houvesse a punição dos que tais práticas cometiam, era necessário identificá-los como autores desses textos.

Ademais, o *copyright* – direito sobre a obra –, na condição de processo judicial, principalmente o que “se passou na Inglaterra a partir do começo do século XVIII, depois que o Estatuto da Rainha Ana, votado pelo Parlamento em 1709, transformou profundamente as práticas de publicação dos textos”, também é de extrema relevância para a invenção do “autor proprietário de sua obra” (CHARTIER, 2012, p. 42 e 44).

Chartier (2012), ao revisar a divisão cronológica de Foucault, no texto *O que é um autor?*, em que afirma que entre os séculos XVII e XVIII os textos científicos funcionariam em regime de anonimato, ressalta o contrário, isto é,

[...] a validade de uma experiência, a credibilidade de uma proposição, a garantia de uma descoberta, a autenticação de uma narrativa de descoberta ou de experiência reclamam o emprego de um nome próprio, não necessariamente o nome próprio do erudito, do técnico ou do profissional, mas o nome próprio daquele que tem autoridade o bastante para enunciar o que é verdadeiro em uma sociedade cuja hierarquia das ordens e do poder é ao mesmo tempo uma hierarquia das posições sociais e *da credibilidade da palavra* (CHARTIER, 2012, p. 52, destaque nosso).

Estabelecida, então, a autoridade científica, essa instância autoral revestida de um poder social, a cujas palavras podemos dar crédito, cabe salientar que nos dias atuais, na pesquisa científica, como afirma Serrano (2011, p. 120), “Não se pode contextualizar nenhum objeto de estudo, quer dizer, submetê-lo a um redimensionamento teórico e histórico consequente, sem recorrer às contribuições prévias de outros pesquisadores”; portanto, nas produções científicas acadêmicas, assim como nas pesquisas realizadas nas instituições de ensino superior, é comum – e necessária – a utilização de referências, tanto nos textos quanto nas divulgações de conhecimentos ali gerados, a fim de sustentar e dar crédito à pesquisa desenvolvida.

Ainda de acordo com Serrano (2011, p. 120), ao pesquisar, não devemos nos apropriar do que pertence aos outros, porque “Omitir as contribuições que recebemos de fontes externas

³ Não é nosso objetivo tratar a respeito da figura autoral neste artigo, porém, uma discussão sobre autoria e coautoria pode ser verificada no artigo *Produção do gênero sinopse de livro e revisão textual: coautoria ou intervenção no texto de outrem?* (LEMOS; PEREIRA, 2017b), a respeito de pistas que indicam a presença autoral em textos, principalmente com base em Possenti (2001, 2002).

supõe um ato ilegítimo que põe a perder toda a pesquisa, pois nos desacredita completamente e gera um halo de desconfiança que nos aniquila por completo”. Verificamos, dessa forma, que as mesmas palavras dotadas de crédito, se tomadas indevidamente em uma pesquisa, podem retirar sua credibilidade.

Nesse sentido, torna-se imperativo que a utilização de trabalhos alheios em nossas pesquisas seja informada de acordo com regras específicas, ou seja, o “procedimento de identificação padronizada da autoria é conhecido pelo nome de regras de citação” (SERRANO, 2011, p. 121). Essas regras de citação, no tocante ao estilo (ABNT, APA, Vancouver), se referem à padronização de citações em documentos, sendo a citação uma menção de informação retirada de outro documento/fonte (ABNT, 2002). As citações podem ser diretas (exatamente iguais ao texto original) ou indiretas (uma paráfrase do texto original), sendo obrigatória a indicação do nome do autor, ano da obra e número da página nas citações diretas, no corpo do texto. Já na seção referências, é obrigatória a indicação do nome do autor, título da obra, ano de publicação, além de dados que identifiquem se se trata de livro, revista, trabalho acadêmico, e também o meio de divulgação (impresso, eletrônico) etc.

Outro aspecto importante relacionado à autoria de produções intelectuais é o amparo legal. No Brasil, especificamente, a lei que protege os direitos do autor é a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. De acordo com o Capítulo IV, Título III, da referida lei, sobre as limitações dos direitos autorais, em seu Art. 46,

[...] Não constitui ofensa aos direitos autorais:
III - a citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra [...] (BRASIL, 1998).

Vemos, então, que está prevista em lei a citação de passagens de documentos já existentes em novos documentos produzidos, porém, desde que sejam indicados o nome do autor e informações adicionais que identifiquem a obra citada. O Capítulo II, no título II, desta lei, que trata da autoria das obras intelectuais, considera autor, conforme o Art. 11, “a pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica”, além de considerar titular da obra de um autor o tradutor, o adaptador, o arranizador (BRASIL, 1998). Em relação à coautoria, o documento dispõe que não se considera como tal aquele que apenas auxilia na produção da obra, mas, sim, aquele que participa de sua criação, como consta nos dois parágrafos em que se desdobra o Art. 15.

A respeito das Sanções às Violações dos Direitos Autorais, no Título VII, Capítulo II, a Lei nº 9.610 informa em seu Art. 102 que “O titular cuja obra seja fraudulentamente reproduzida, divulgada ou de qualquer forma utilizada, poderá requerer a apreensão dos exemplares reproduzidos ou a suspensão da divulgação, sem prejuízo da indenização cabível”.

Uma vez que estamos tratando do risco de plágio em produções acadêmicas, nas instituições de ensino superior, vale destacar, primeiro, que, embora o termo plágio não seja utilizado no ordenamento jurídico brasileiro, e sim a temática da violação do direito autoral (PITHAN; VIDAL, 2013), é assim que é conhecido no meio acadêmico. Segundo, a prática do plágio acadêmico pode gerar consequências como a perda de titulação e até a expulsão do aluno, dependendo do ordenamento jurídico adotado pela instituição de ensino, como acontece de forma mais rígida nos Estados Unidos, quando comprovada esta prática, segundo Pithan e Vidal (2013).

Conforme os autores, “O plágio trata-se de uma questão ética, antes do que jurídica”, sendo necessária, antes de tudo, uma ação pedagógica do professor orientador, e não só este, mas todos os professores, no decorrer do curso, ao adotarem a prevenção como objeto de ensino (PITHAN; VIDAL, 2013). Fossey (2017, p. 106) menciona que “o combate ao plágio em ambiente acadêmico vem associado à ideia de promoção da cultura de integridade acadêmica, que [...] estaria a cargo dos professores, uma vez que ela se encontra ameaçada pela [suposta] deterioração ética dos estudantes” – ou de alguns pesquisadores.

Dalla Costa (2016) ressalta, com base em Garschagen citado por Silva (2008), que os principais tipos de plágio são: o integral ou direto, ao copiar exatamente igual as palavras do autor; o parcial, ao construir o trabalho a partir de cópias de trechos dos textos de outros autores; e o conceitual ou indireto, ao utilizar a ideia do autor, parafrazeando-a – em todo os casos, sem citar a fonte. Desse modo, destacamos que, independentemente do tipo de plágio cometido, os estudantes, então pesquisadores, precisam estar atentos a este risco, pois nem sempre o professor orientador será capaz de detectar se há ou não a ocorrência de plágio no texto de seu aluno, uma vez que, de acordo com Kretschmann e Wiedemann Neto (2014), citando Gandelman (2005), nem sempre é fácil identificar o plágio, não apenas no sentido das ideias, mas relativo ao estilo ou modo de exprimir conceitualmente uma obra.

Nesse sentido, além de ser um papel importante do professor orientador prevenir a ocorrência de plágio nos trabalhos de seus alunos, conscientizando-os da importância de referenciar devidamente os autores utilizados na construção de suas pesquisas, há, também, no mercado, *softwares* para detecção de plágio em textos, a fim de contribuir para a identificação dessa prática. Ademais, outros parceiros podem participar desse processo de orientação para

prevenção ao plágio acadêmico, sendo este o caso do revisor de textos, um profissional com experiência no que tange à produção de gêneros discursivos que circulam no meio acadêmico, conhecedor das regras linguísticas e de construção do gênero.

Dessa forma, na seção seguinte, apresentamos nossas análises, tendo em vista verificar se o profissional revisor de texto se atém ao risco de plágio e de que forma lida com a questão.

Alertas do revisor para o risco de plágio – análises

Conforme dissemos na introdução, nosso *corpus* se constitui de recortes de trechos de uma dissertação de mestrado, com concentração na área das Ciências Humanas. Portanto, foram feitos *prints* de trechos que continham balões interativos, por meio dos quais autor e revisor dialogam principalmente a respeito da forma de referenciação de informações apresentadas pelo mestrando. Fizemos, então, o recorte de quatro excertos, os quais são apresentados duplamente: primeiro na versão revisada pelo profissional de textos e enviada ao autor e, em seguida, na versão apreciada e ajustada pelo autor e encaminhada ao revisor para nova revisão e finalização.

Destacamos, inicialmente, que o revisor realizou dois tipos de revisão no texto: a do tipo resolutiva (SERAFINI, 1989 *apud* RIBEIRO, 2009) e a do tipo interativa (RUIZ, 2001 *apud* RIBEIRO, 2009), ao realizar intervenções de natureza linguístico-gramatical de forma definitiva, apenas destacando algumas modificações por meio de realce (em amarelo) e dialogando sobre questões que não poderia modificar por conta própria, respectivamente. Dessa maneira, apresentamos, na Figura 1, a seguir, nossa primeira interação entre autor e revisor, sobre a necessidade de referenciação das informações apresentadas no parágrafo em questão, quando o revisor assim destaca: “Você utilizou como base para esta afirmação algum referencial teórico [?]. Se sim, referenciar aqui (autor e ano). Veja, por gentileza”.

Figura 1 – Solicitação de referência

Para um analista, a primeira coisa a se considerar é a constituição do *corpus*, que, por sua vez, não segue critérios positivistas e sim teóricos. A partir do momento em que se constrói o *corpus* a análise também se constitui, pois ambos estão ligados. A teoria intervém, a todo o momento, conduzindo analista e objeto.

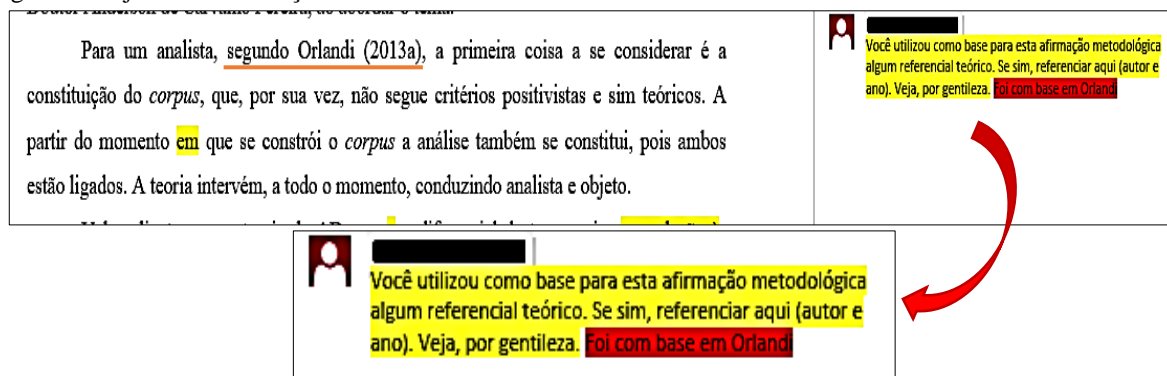
Você utilizou como base para esta afirmação metodológica algum referencial teórico. Se sim, referenciar aqui (autor e ano). Veja, por gentileza.

Você utilizou como base para esta afirmação metodológica algum referencial teórico. Se sim, referenciar aqui (autor e ano). Veja, por gentileza.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Ao verificarmos a versão pós-apreciação do autor, como ilustra a Figura 2, adiante, vemos que no balão interativo o autor responde ao revisor que “Foi com base em Orlandi”, além disso, inclui na primeira linha do trecho, conforme sublinhado, a expressão “segundo Orlandi (2013a)”. Não podemos afirmar que o autor tenha tido a intenção de se apropriar das palavras de outro autor, pois involuntariamente pode ter se esquecido de referenciar, ou em sua produção criativa passou a dialogar livremente com o autor; no entanto, Kretschmann e Wiedemann Neto (2014, p. 75) defendem que “em se tratando de um ambiente onde a ética acadêmico-científica deve imperar, não há espaço para qualquer espécie de plágio, nem mesmo o chamado ‘plágio involuntário’”.

Figura 2 – Ajuste de solicitação de referência



Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Neste caso, o revisor identifica a descrição de procedimento metodológico como uma informação que merece (exige) a devida referenciação, pois, na produção de dissertação de mestrado, o candidato não costuma fundar uma metodologia própria, mas aplica uma metodologia já existente na análise de seus dados. Ademais, se levarmos em consideração o caráter dialógico do gênero discursivo, o diálogo mantido com outros autores, citando-os no texto, também com a finalidade de dar credibilidade à pesquisa, podemos dizer que o mestrando em questão rompe essa lógica, ao não referenciar o autor/obra em que se fundamenta.

Assim, na segunda interação, conforme mostra a figura 3, a seguir, o revisor assim questiona o autor: “Estas informações foram pesquisadas com base em alguma referência específica? Se sim, é bom indicar ao final do parágrafo, entre parêntesis, o nome do autor e ano. Veja, por gentileza”, referindo-se às informações relativas a Michel Pêcheux – uma breve biografia do autor.

Figura 3 – Solicitação de indicação de referência

<p>Michel Pêcheux (1938-1983) é um filósofo francês, cuja formação se deu na Escola Normal Superior de Paris (1959-1963), onde recebeu, em 1963, o certificado para ensinar Filosofia. Durante seus estudos, foi fortemente influenciado por Louis Althusser, principalmente no que diz respeito à tese central do referido autor que na sua posição de filósofo, afirmou: a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos.</p>	<p>Estas informações foram pesquisadas com base em alguma referência específica? Se sim, é bom indicar ao final do parágrafo, entre parêntesis, o nome do autor e ano. Veja, por gentileza.</p>
	<p>Estas informações foram pesquisadas com base em alguma referência específica? Se sim, é bom indicar ao final do parágrafo, entre parêntesis, o nome do autor e ano. Veja, por gentileza.</p>

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

O mestrando apresenta, então, informações a respeito de Michel Foucault: “filósofo francês”, formado na “Escola Normal Superior de Paris”, “influenciado por Louis Althusser” e que “afirmou: a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”; além de datas: “(1938-1983)” e “(1959-1963)”, o que, para o revisor, necessita ser referenciado, visto serem detalhes que o escrevente não saberia se não tivesse pesquisado em alguma fonte, já que não se trata de senso comum. A respeito disso, Serrano (2011, p. 120) assevera que “Não se pode contextualizar nenhum objeto de estudo [...] sem recorrer às contribuições prévias de outros pesquisadores [...], o que permite, também, conferir credibilidade à pesquisa”.

Nesta ocorrência, verificamos, na versão retornada pelo autor, conforme a figura 4, adiante, ao revisor, que o mestrando limitou-se a informar que fez sua pesquisa “Através de vários textos lidos”, porém não menciona nenhum deles. Dalla Costa (2016), ao se referir à classificação de Garschagen, citado por Silva (2008), sobre os tipos de plágio: integral, parcial ou conceitual, informa que este último caracteriza-se pela utilização das ideias do autor, mediante paráfrase, porém sem citar o(s) nome(s) do(s) autor(es).

Figura 4 – Ajuste sem indicação de referência

<p>Michel Pêcheux (1938-1983) é um filósofo francês, cuja formação se deu na Escola Normal Superior de Paris (1959-1963), onde recebeu, em 1963, o certificado para ensinar Filosofia. Durante seus estudos, foi fortemente influenciado por Louis Althusser, principalmente no que diz respeito à tese central do referido autor que na sua posição de filósofo, afirmou: a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos.</p>	<p>Estas informações foram pesquisadas com base em alguma referência específica? Se sim, é bom indicar ao final do parágrafo, entre parêntesis, o nome do autor e ano. Veja, por gentileza. Através de vários textos lidos</p>
	<p>Estas informações foram pesquisadas com base em alguma referência específica? Se sim, é bom indicar ao final do parágrafo, entre parêntesis, o nome do autor e ano. Veja, por gentileza. Através de vários textos lidos</p>

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Não sabemos qual foi o procedimento realizado após esta etapa da revisão, mas vemos que o revisor alerta o autor sobre a necessidade de indicação de referência, no entanto, não é atendido até então, restando, assim, a possibilidade de que o professor orientador ou banca examinadora também o alertem, caso vejam a mesma necessidade que o revisor observou, porém ignorada pelo autor.

Em conformidade com Kretschmann e Wiedemann Neto (2014), não podemos nos enganar: plágio é plágio, mesmo quando feito sem querer. Porém, há casos em que não existe uma ação para esconder o verdadeiro autor, mas uma espécie de transformação da obra, um trabalho transformador, sem o intuito de aproveitar-se da obra de um autor. “Para todos os efeitos, o seguinte axioma é de aplicação universal: argumentar o que é próprio, dar crédito ao que é alheio” (SERRANO, 2011, p. 120).

No balão interativo seguinte, como ilustra a Figura 5, podemos observar, pela primeira vez, a utilização, pelo revisor, da palavra ‘plágio’, ao perguntar se “Algum autor foi tomado como base para desenvolver essas informações?”, pois, “Se sim, é bom referenciar, para evitar o risco de plágio. Veja.”, ao se referir ao parágrafo em que o autor discorre sobre ‘categorias de atos de fala’, na primeira linha, sendo este trecho parte da discussão teórica que embasa a pesquisa.

Figura 5 – Solicitação de referência para evitar o risco de plágio

Nas categorias de atos de fala, há uma regulamentação. Para ordenar, é preciso que haja uma relação de hierarquia entre quem ordena e quem obedece; o direito de interrogar é dado para quem tem autoridade para isso, não é para qualquer um; essa autoridade, uma vez dada, converte-se em poder de ordenar; portanto, há distinções, particularidades marcadas. Uma das características do DP é o mascaramento destas distinções. A natureza das informações presentes no DP é que ele se pretende científico, para tanto, se apropria da metalinguagem e da apropriação do cientista feita pelo professor.

Algum autor foi tomado como base para desenvolver essas informações? Se sim, é bom referenciar, para evitar o risco de plágio. Veja.

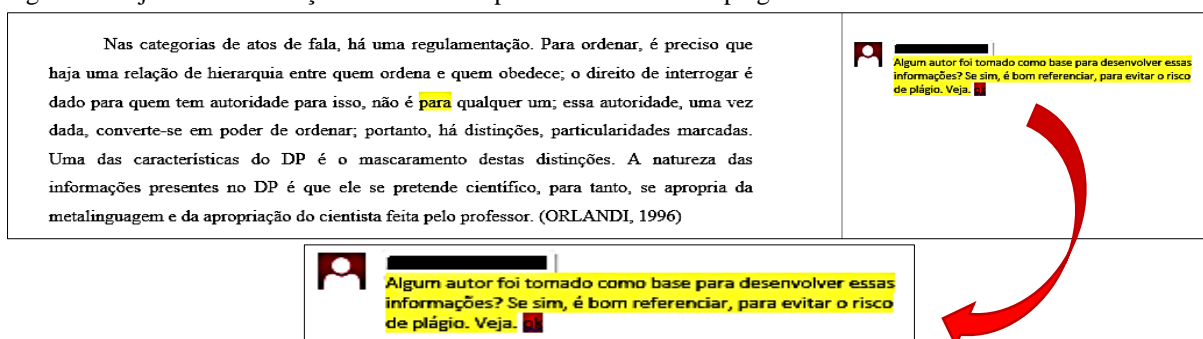
Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Plagiar, de acordo com o dicionário online Aulete Digital, significa “1. Apresentar como seu (obra, criação, ideia etc. de outrem), 2. Imitar ou copiar (obra alheia)”; plágio, por sua vez, implica “3. Jur. Apresentação de imitação ou cópia de obra intelectual ou artística alheia como sendo de própria autoria”. Conforme discutido anteriormente, podem ocorrer casos em que essa “imitação ou cópia” seja realizada de forma involuntária, o que, ainda assim, não deve ocorrer, como alertam Kretschmann e Wiedemann Neto (2014), tornando-se

relevantes ações preventivas contra o plágio, com destaque para a figura do docente e, no caso desta pesquisa, também do profissional revisor, dentre outros (PITHAN; VIDAL, 2013).

Dessa forma, ao averiguar a versão encaminhada ao revisor, após verificação e ajustes do autor, verificamos no balão interativo seu “ok” e no texto a referência “(ORLANDI, 1996)” inseridos pelo autor da dissertação, como mostra a Figura 6, evitando, desse modo, a apropriação indevida dos conceitos de outrem, uma vez que, segundo a Lei nº 9.610, não representa ofensa aos direitos do autor a citação de passagens de suas obras, desde que sejam indicados o nome do autor e a origem das obras (BRASIL, 1998).

Figura 6 – Ajuste de solicitação de referência para evitar o risco de plágio



Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Assim, para evitar esse risco, como alerta o revisor, destacamos a necessidade de se referenciar seguindo as regras de citação (SERRANO, 2011; ABNT, 2002), podendo contar, ainda, com a ação pedagógica do professor orientador ou professor de disciplina que verse sobre metodologia científica, com programas de computador que possam identificar o plágio e com o trabalho do revisor de textos, desde que este seja um profissional atento a esse aspecto.

Na quarta e última interação analisada, conforme mostra a Figura 7, que se segue, novamente o revisor indaga o autor a respeito das fontes utilizadas para composição do parágrafo destacado, ou seja, ele assevera: “Uma vez que você está apresentando informações que envolvem datas e fatos, é importante referenciá-las”, visto que o autor se refere a estudos realizados no decorrer do século XX, introdução do termo letramento no Brasil e traduções de textos importantes.

Figura 7 – Solicitação de referência a datas e fatos

Os estudos realizados, ao longo do século XX, a fim de compreender o impacto sociocognitivo e cultural da escrita, têm contribuído de forma bastante significativa para a ampliação das discussões, ao abordar o letramento como prática social. Segue-se que o termo letramento foi introduzido no Brasil, no início da década de 1980, quando começaram a circular nos meios acadêmicos, publicações inglesas e norte-americanas sobre “literacy”. Outro fator importante para a elucidação do tema foram as traduções para o inglês de obras escritas por Luria e Vygotsky.

Uma vez que você está apresentando informações que envolvem datas e fatos, é importante referenciá-las.

Uma vez que você está apresentando informações que envolvem datas e fatos, é importante referenciá-las.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Salientamos, aqui, a importância da comunicação entre autor e revisor, por meio dos balões interativos, pondo em destaque o caráter dialógico do gênero discursivo em questão, no encontro entre as vozes do produtor da dissertação – principal agenciador –, dos autores citados e do revisor de textos, que, por vezes, também agencia essas vozes (BAKHTIN, 2011).

Verificamos, portanto, que o revisor considera a menção a datas e fatos históricos informações dignas de serem referenciadas. Sendo o revisor um profissional com experiência no trabalho com textos, neste caso com gêneros de textos diversos (OLIVEIRA, 2016), em especial aqueles que circulam na academia, como artigos científicos, TCCs, dissertações de mestrado, teses de doutorado etc., ele tem condições de identificar informações que se mostram resultado de pesquisa e não constatação do próprio pesquisador.

Como demonstra a Figura 8, que se segue, mais uma vez, o autor dá o seu “ok”, concordando com o aconselhamento do revisor, no balão, e insere no corpo do texto, final do parágrafo, a devida referência, ou seja, “(TFOUNI; MONTE-SERRAT; MARTHA-TONETO, 2014)”, com realce em vermelho.

Figura 8 – Ajuste de solicitação de referência a datas e fatos

Os estudos realizados, ao longo do século XX, a fim de compreender o impacto sociocognitivo e cultural da escrita, têm contribuído de forma bastante significativa para a ampliação das discussões, ao abordar o letramento como prática social. Segue-se que o termo letramento foi introduzido no Brasil, no início da década de 1980, quando começaram a circular nos meios acadêmicos, publicações inglesas e norte-americanas sobre “literacy”. Outro fator importante para a elucidação do tema foram as traduções para o inglês de obras escritas por Luria e Vygotsky (TFOUNI; MONTE-SERRAT; MARTHA-TONETO, 2014).

Uma vez que você está apresentando informações que envolvem datas e fatos, é importante referenciá-las.

Uma vez que você está apresentando informações que envolvem datas e fatos, é importante referenciá-las.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Em consonância com Pithan e Vidal (2013) e Fossey (2017), reafirmamos que seja de extrema relevância que o professor orientador, cumprindo seu papel pedagógico, empreenda ações de prevenção ao plágio no texto de seu orientando, no intuito de contribuir, também, para a formação ética desse aluno, que, por vezes, pode não estar completamente ciente da gravidade deste ato, devendo compreender que há sérias consequências disso para sua vida profissional e acadêmica. Diante disso, pontuamos, conforme já dissemos, que o revisor, especialmente em caráter *freelancer*, é um profissional com experiência no trabalho com gêneros discursivos que circulam na universidade, tais como a dissertação de mestrado, portanto conhece especificidades discursivas e normativas relativas à padronização de citações/menção de informação retirada de outras fontes (ABNT, 2002).

Nem sempre o professor orientador, sozinho, será capaz de identificar a ocorrência de plágio ou não nos textos de seus alunos, no entanto, poderá contar com o auxílio de *softwares* direcionados para a verificação de textos, no tocante à possibilidade de plágio. Ademais, uma vez que observamos que o revisor de textos se ateve a esse risco no processo de produção de uma dissertação de mestrado, ressaltamos que esta etapa – a revisão do texto – também funciona como uma forma de identificação e prevenção de violação dos direitos autorais na produção de trabalhos acadêmicos, como nos mostraram as análises acima.

Considerações finais

Embora todos os enunciados proferidos pelos indivíduos, na comunicação, possuam caráter dialógico, ou seja, representem um elo com outros enunciados, sendo atravessados por vozes, em um processo de alteridade, conforme os postulados bakhtinianos, não podemos ignorar que alguns enunciados, ainda que constituídos por vozes, possuam autores, os quais detêm os direitos de sua autoria.

No tocante aos gêneros de textos produzidos na academia, verificamos que sua dialogicidade é explícita, uma vez que o autor dialoga com outros autores, mediante citação de suas obras, as quais devem ser devidamente referenciadas, seguindo regras de citação, em especial as normas estabelecidas pela ABNT, APA, Vancouver, etc. para trabalhos acadêmicos. A dissertação de mestrado, texto analisado neste estudo, é constituída, como todo enunciado, por três pilares: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo de linguagem, estando estes dois últimos pilares intimamente relacionados à atividade de revisão textual, isto é, uma das etapas da construção de um texto, principalmente aqueles com vistas à publicação e/ou apresentação a um público, pois se referem à formatação e adequação de linguagem.

Nesse ínterim, nosso objetivo, neste artigo, foi verificar se o revisor se atém à questão do plágio na revisão de um texto acadêmico, neste caso a dissertação de mestrado, e, em caso afirmativo, em quais critérios se pauta para identificá-lo no texto. Para tanto, recortamos trechos do texto, nos quais havia balões interativos, em que autor e revisor se comunicavam.

Quanto ao plágio, ressaltamos que esta palavra não se encontra no ordenamento jurídico, mas, sim, a legislação sobre os direitos autorais; no entanto, no domínio acadêmico, chamamos plágio a apropriação indevida das palavras de um autor, seja direta ou indiretamente (paráfrase), sem que sejam informados o nome do autor, ano da obra, tipo de publicação etc. No Brasil, a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, dispõe sobre os direitos do autor. Como vimos, de acordo com Roger Chartier, a figura do autor como proprietário de sua obra foi inventada por volta do século XVIII, na Inglaterra, com o estabelecimento do *copyright* – direito sobre a obra.

Conforme observamos em nossas análises, o revisor, nesse caso, se atém à questão do risco de plágio, no processo de revisão, principalmente ao questionar e solicitar a referenciação de informações, como na primeira interação: “Você utilizou como base para esta afirmação algum referencial teórico [?]. Se sim, referenciar aqui (autor e ano). Veja, por gentileza”; ao questionar e aconselhar o autor, na segunda interação: “Você utilizou como base para esta afirmação algum referencial teórico [?]. Se sim, referenciar aqui (autor e ano). Veja, por gentileza”; ao alertar sobre o risco de plágio, na terceira interação: “Algum autor foi tomado como base para desenvolver essas informações? Se sim, é bom referenciar, para evitar o risco de plágio. Veja.”; e ao reafirmar a importância de algumas informações serem referenciadas, na quarta interação: “Uma vez que você está apresentando informações que envolvem datas e fatos, é importante referenciá-las”.

Em resposta ao revisor, constatamos que o autor referenciou três dos quatro apontamentos, desconsiderando apenas um, construído com base em vários autores, sendo este um trecho que ainda seria analisado pelo professor orientador e pela banca, sobre a necessidade de ser referenciado ou não. Além disso, mencionamos que o revisor tomou como critérios para avaliação dos trechos em questão *procedimento metodológico, dados biográficos, discussão teórica e acontecimentos históricos* como informações que necessitam ser devidamente referenciadas, a fim de evitar o risco de plágio na produção textual acadêmica.

Portanto, embora não saibamos se todos os revisores se atentam para o risco de plágio, ou violação dos direitos autorais, nos textos que revisam, sendo esta uma questão a ser analisada e discutida, acreditamos que o processo de revisão de textos possa representar mais

uma ferramenta – eficaz – na identificação e prevenção do plágio em textos acadêmicos, uma vez que esta acaba sendo uma preocupação somente delegada ao professor orientador, à banca examinadora e aos comitês editoriais.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 10520**: Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação. Rio de Janeiro, ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 14724**: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, ABNT, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6023**: Informação e documentação - Referências - Elaboração. Rio de Janeiro, ABNT, 2018.

AULETE DIGITAL. Verbete atualizado. **Plagiar**. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/plagiar>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 27-35.

BRASIL. **Lei nº 9.610**, de 19 de fevereiro de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9610.htm . Acesso em: 28 jul. 2019.

CHARTIER, R. **A Aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CHARTIER, R. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. Tradução Luzmara curcino; Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

DALLA COSTA, R. M. C. Plágio acadêmico: a responsabilidade das associações científicas. **Intercom** – RBCC, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 187-200, set./dez. 2016.

FOSSEY, M. F. Plágio: considerações éticas no contexto de avaliação de escrita. **Intersecções**, ed. 23, ano 10, n. 2, p. 98-109, ago. 2017.

LEMOS, P. S.; PEREIRA, M. H. M. O gênero textual TCC e a revisão de textos acadêmicos: pontos de contato. **Intersecções**, ed. 24, ano 10, n. 3, p. 199-217, nov. 2017a.

LEMOS, P. S.; PEREIRA, M. H. M. Produção do gênero sinopse de livro e revisão textual: coautoria ou intervenção no texto de outrem? **Revista do SELL**, v. 6, n. 3, 2017b.

OLIVEIRA, R. R. F. **Revisão de textos**: da prática à teoria. Natal: EDUFRN, 2016.

PITHAN, L. H.; VIDAL, T. R. A. O plágio acadêmico como um problema ético, jurídico e pedagógico. **Direito & Justiça**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 77-82, jan./jun. 2013.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Ebook. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2015.

RIBEIRO, A. E. Revisão de textos e “diálogo” com o autor: abordagens profissionais do processo de produção e edição textual. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Educação. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4-7 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2050-1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

RIBEIRO, P. B. Funcionamento do Gênero discursivo. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 2010.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

SERRANO, F. P. **Pesquisar no labirinto**: a tese, um desafio possível. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KRETSCHMANN, A.; WIEDEMANN NETO, N. Ética na pesquisa científica: plágio involuntário e direito autoral. **Revista da AJURIS**, v. 41, n. 136, dez. 2014.

Sobre as autoras

Márcia Helena de Melo Pereira ([Orcid iD](#))

Doutora e mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); graduada em Letras pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). É professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Patrícia Souza Lemos ([Orcid iD](#))

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); mestra em Linguística pela UESB; graduada em Letras - Língua Portuguesa pela mesma instituição. Bolsista da CAPES. É revisora de textos e normalizadora técnica.

Recebido em fevereiro de 2020.

Aprovado em maio de 2020.

Português do Brasil para hispânicos: percurso de ensino e relato de experiência

Brazilian Portuguese for Hispanics: teaching path and experience report

Flavio Biasutti Valadares¹

Resumo: O artigo apresenta o percurso baseado na noção de competência comunicativa, adotado para o trabalho com hispânicos em uma turma de ensino de Português do Brasil, com o objetivo de mostrar a abordagem metodológica via atividades orais com foco na interação visando à compreensão oral tanto dos falantes quanto dos ouvintes. Para tanto, a partir das atividades propostas, selecionamos três categorias de ordem fonomorfológica para relato – uso de preposição sem contração, uso de vogais fechadas/abertas e pronúncias de fricativas alveolares vozeadas e desvozeadas. Como aporte teórico, relacionamos a perspectiva de competência comunicativa, de interlíngua e o método de aprendizagem por tarefas em contraponto com a análise contrastiva, cuja base está ligada à noção de estratégia eficiente para o êxito do objetivo sociocomunicativo. Conclui-se que os aprendentes hispânicos, ao frequentarem uma turma formada apenas por falantes de espanhol, tendem a se apropriar mais efetivamente dos conhecimentos linguísticos mobilizados nas aulas, ratificando nossa tese de que a interlíngua funciona como um acelerador de interações em seus diversos domínios.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Ensino de Português L2. Português do Brasil.

Abstract: The article presents the course based on the notion of communicative competence, adopted for the work with Hispanics in a class of Brazilian Portuguese, with the goal of showing the methodological approach through oral activities focusing on interaction aiming at oral comprehension for both the speakers and the listeners. Therefore, starting from the proposed activities, we selected three categories from a phonomorphological order for the report – use of preposition without contraction, use of open/closed vowels and pronunciation of alveolar fricative voiced and voiceless. As the theoretical base, we related the communicative competence perspective, of interlanguage and the task-based learning method in counterpoint with the contrastive analyses, whose base is connected to the notion of effective strategy for the socio-communicative goal. It concludes that the Hispanic learners, when attending a class formed only by Spanish speakers, tend to appropriate more effectively of the linguistic knowledge mobilized in the classes, ratifying our theses that the interlanguage acts as an accelerator of interaction in its several domains.

Keywords: Applied Linguistics. Portuguese Teaching a 2nd language. Brazilian Portuguese.

¹ Instituto Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Endereço eletrônico: flaviusvaladares@ifsp.edu.br.

Introdução

Partindo-se do pressuposto, amplamente aceito por pesquisadores e docentes de ensino de segunda língua, de que língua e cultura são indissociáveis, trazemos, neste artigo, a partir de aulas de Português do Brasil para Hispânicos, um relato do percurso de ensino-aprendizagem relativo à produção oral no que se refere à apreensão de pronúncia do Português do Brasil, com o auxílio da L1/Espanhol, conjugando o movimento para se chegar o mais próximo possível de uma pronúncia que se distancie das semelhanças entre as duas línguas, minimizando a influência da L1.

Ressaltamos que o Português para Falantes de Espanhol (PFE), conforme Alonso (2017, p. 3544), “é considerado como um campo de pesquisa (CARVALHO, 2001), uma área ou campo de conhecimento (SCARAMUCCI, 2013 e SIMÕES; CARVALHO; WIEDEMANN, 2004, respectivamente) ou uma especialidade (RABASSA, 2010) dentro do quadro geral do ensino de Português como Língua Estrangeira”. Nesse sentido, destacamos que este artigo se propõe a conjugar as linhas de estudo que se enquadram na competência comunicativa, na interlíngua e na metodologia por tarefas, fazendo um contraponto com a abordagem de análise contrastiva.

Alonso (2017, p. 3546) sustenta que o Português para Falantes de Espanhol tem como objeto de estudo “o processo de ensino/aprendizagem do português no caso dos aprendentes falantes de espanhol” cuja importância se manifesta na constatação de que os hispânicos apresentam particularidades que resultam na necessidade de um tratamento pedagógico específico, a fim de que possa investir em ações efetivamente que priorizem a aprendizagem por meio de práticas que levem o aprendente a entender que as semelhanças entre as línguas precisam ser utilizadas em favor de seu desenvolvimento sociolinguístico e sociocomunicativo.

Nessa perspectiva, pretendemos apontar como os aprendentes hispânicos mobilizam e articulam conhecimentos da L1 segundo interações sociais naturais cujo propósito reside em situá-los linguisticamente no espaço de uso do Português do Brasil para fins comunicativos. Também, a partir da ideia de transferência, conceitualmente “um processo que consiste na presença, em determinado sistema linguístico, de unidades ou de modos de organização pertencentes a um outro sistema”, de acordo com Frosi (1997, p. 40), procuramos assinalar como esse recurso pode ser utilizado em favor do aprendente de origem hispânica.

Sob esse mote, abarcamos, em nossa abordagem, os quatro componentes da Competência Comunicativa, de acordo com Canale e Swain (1980): a competência gramatical relativa ao domínio da gramática da língua (léxico, sintaxe, morfologia e semântica); a

competência sociolinguística, cujo objetivo se situa na compreensão do contexto social no qual a língua é usada; a competência discursiva, referindo-se à produção de textos com coesão e coerência; e a competência estratégica baseada no uso de estratégias para compensar falhas na comunicação.

Envolvemos tais competências com o intuito de expor alguns fatos linguísticos verificados nas aulas e como o itinerário pedagógico quanto ao ensino por competências pode promover um caminho de domínio sociocomunicativo dentro da cultura de maneira a produzir efeitos de reorganização de pronúncia margeando a natural associação de estrutura linguística entre o Português do Brasil e a língua espanhola e ressaltando a importância da interlíngua e da análise contrastiva, por meio da metodologia por tarefas.

Para a consecução de nossos objetivos, como procedimento metodológico para conferir cientificidade a nosso estudo, utilizamo-nos de observação direta com anotações, aqui relatadas sem identificação do aprendente, e uso das informações sob a ótica de relato de experiência de ensino, justificando não ser necessária autorização dos alunos para uso de tais informações, visto que tratamos dos fenômenos sociolinguísticos e sociocomunicativos do ponto de vista do docente e da metodologia adotada e não dos indivíduos produtores.

Selecionamos, então, 3 categorias de ordem fonomorfológica para nossa apresentação – uso de preposição sem contração, uso de vogais fechadas/abertas e pronúncias de fricativas alveolares vozeadas e desvozeadas. Tal seleção ocorre em função da proximidade etimológica das palavras exemplificadas e de ser um item que, de fato, torna a trajetória desse aprendente, a seu ver, de sucesso sociolinguístico e sociocomunicativo ao obter êxito em sua expressão oral condizente com as regras de uso do Português do Brasil.

Nesse ponto, ainda que o público-alvo seja o de bolivianos, esclarecemos que há outras nacionalidades, como colombianos, peruanos e cubanos, por exemplo, mas partimos do princípio da oferta para hispânicos de origem boliviana, com o propósito de atender à demanda do entorno da instituição. Além disso, é significativo frisarmos que a proposta do curso visa à inserção dos hispânicos no mercado de trabalho formal, o que nos remete a motivações de ordem instrumental e de integração, nos termos de Tragant e Muñoz (2000), visto que os aprendentes hispânicos matriculam-se para usar o Português do Brasil em seu cotidiano tanto laboral quanto social.

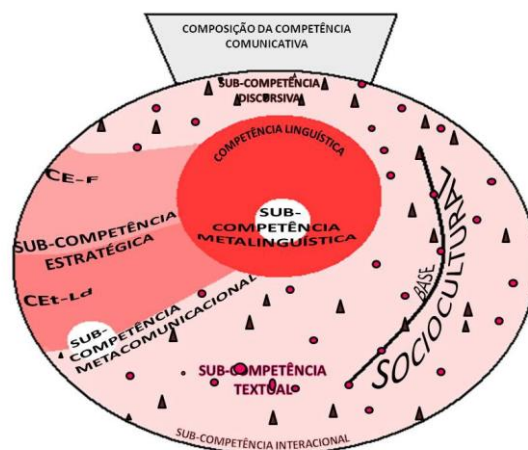
Avaliada a motivação de oferta, evidenciamos, citando Resende (2018), que já há uma configuração de oferta de turmas especializadas, de acordo com a nacionalidade/origem dos alunos, como de Português do Brasil para Hispânicos, para línguas asiáticas, para anglófonos, para árabes *etc*, isto é, a distinção metodológica de alunos consoante sua filiação linguística

“se vale do grau de familiaridade com a gramática do português (em termos estruturais) e igualmente do nível de intercompreensibilidade (no caso das línguas românicas e, mais fortemente, do espanhol)” (RESENDE, 2018, p. 881).

Percurso teórico

Almeida Filho (1993, p. 47-48) ratifica a ideia de que “o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua”, com a defesa de que este tipo de ensino “toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz”. A seguir, reproduzimos o que o autor denomina como “um arcabouço com características próprias de CC, com o intuito de operacionalizar o uso desse importante construto”:

Figura 1- Representação da CC a partir de discussões no projeto Pró-Formação, por Almeida Filho *et al.* (2009)



Fonte: Franco; Almeida Filho (2009, p. 13)

Considerando a Competência Comunicativa como área de pesquisa e de aplicação de ensino-aprendizagem, entendemos com Mulon e Vargas (2014, p. 69-70) que “o método de ensino calcado no funcionamento da linguagem, a partir do uso linguístico, tem oportunizado o desenvolvimento da Competência Comunicativa” e que isso vem contribuindo para que metodologias que impliquem a interação se fortifiquem a ponto de caminharmos para um desenvolvimento mais efetivo de práticas pedagógicas no ensino de segunda língua.

Em relação à análise contrastiva, é basilar a consideração de que, em sua versão mais recente, não há uma concepção negativa sobre a interferência língua materna/língua estrangeira, visto que o entendimento se localiza na esfera de que elas “são mecanismos cognitivos acionados pela mente humana como primeiro passo para a aquisição de uma

língua”, ou seja, “as interferências e os erros de produção na LE passam a ser entendidos como parte de um período transitório do processo de aprendizagem chamado **interlíngua**” (ALVES, 2011, p. 90).

Magro (1980, p. 124) assevera que a Análise Contrastiva (AC) foi “a princípio muito valorizada graças à afirmação de que o Ensino de Línguas Estrangeiras seria melhorado se se conhecessem os pontos de dificuldades que os alunos teriam quando em situação de sala de aula ao aprender uma segunda língua”. Fulgêncio (2013, p. 78), ao tratar da língua italiana, advoga que “o apoio na língua materna tem também seu lado positivo: se a estrutura das duas línguas é coincidente, o aluno lucra ao aproveitar um conhecimento linguístico que já possuía”.

Dessa maneira, ainda que haja divergências sobre a aplicabilidade ou mesmo êxito da Análise Contrastiva, adotamos aqui a noção pelo viés de conscientização da diferença, seguindo os postulados de Almeida (1995) e de Grannier (2002, 2004); em outros termos, entendemos que o aprendente de origem hispânica necessita desenvolver a concepção de que as diferenças e as semelhanças entre os dois sistemas linguísticos – Português do Brasil e Espanhol – precisam ser contrastadas para que seu desempenho em cada uma das línguas possa estar bem desenvolvido e que a consciência disso possa conduzir sua aprendizagem mais efetivamente, evitando o simples contraste explícito ou a conscientização apenas do erro em comparação à diferença ou mesmo na hipótese do *noticing* de Schmidt (1990).

Portanto, outro ponto conceitual é referente à interlíngua que, no caso específico de ensino para hispânicos, torna-se primordial, visto que os aprendentes, principalmente os iniciantes, tendem a fazer uso do portunhol como uma manifestação da interlíngua em desenvolvimento, tentando conformar o espanhol e o português. Nesse sentido, pensamos a interlíngua como uma maneira bastante profícua de subsidiar nossas ações no processo de ensino da língua adicional.

A partir disso, observados enfoques relacionados à interlíngua no ensino de línguas próximas, comungamos da afirmação de Alvarez (2012) sobre o fato de os sistemas de comunicação intermediários – língua materna/língua adicional – exercerem papel importante no processo de aquisição. Adicionalmente, trazemos Grannier (2002) com sua visão de que a análise contrastiva pode servir de base como uma estratégia eficiente para se chegar ao objetivo sociocomunicativo no uso de uma língua em um determinado contexto.

Para a autora, ideia de que a interlíngua funciona, de fato, como uma espécie de esforço natural de comunicação pode promover ao ensino um desenvolvimento de automonitoramento, inclusive pensando na consciência que os aprendentes possam construir

sobre seus usos em contraste tanto no aspecto gramatical quanto lexical e pragmático, evidenciando que as experiências podem levar a um acelerar de suas interações em diversos domínios sociocomunicativos. Moreno e Fernández (2013, p. 107) reiteram que se trata da “criação de hipótese através da LM formulada pelos estudantes para alcançar a LE”.

Sobre Metodologia das Tarefas, observamos que as tarefas têm objetivos comunicativos e são elaboradas a partir de atividades, gêneros e/ou pré-gêneros textuais orais e escritos de forma sequenciada (SWALLES, 1990). Nesse sentido, entendemos que o centro ocorre no aprendente, respeitando seu tempo e seu *background* na realização da tarefa, ou seja, aprendentes em estágios de desenvolvimento diferentes demandam estratégias de ensino diversas que possam contemplar da melhor forma efeitos que garantam êxito a seu cumprimento. Nessa condição, a aprendizagem por tarefas tende a facilitar um desenvolvimento que respeita as individualidades ao mesmo tempo em que valoriza interesses e motiva o aprendente.

Long (2011) atenta para o fato de uma didática baseada em tarefas não necessariamente utilizar um texto para objetivo do ensino. O autor faz um resumo de estudos sobre os princípios e características metodológicas do ensino baseado em tarefas, ressaltando: (1) o uso de tarefas e não de textos para nortear a didática; (2) a promoção da aprendizagem por meio da prática; (3) a elaboração de insumo para além dos textos autênticos; (4) o fomento à indução por parte do aprendiz; (5) a promoção de repertório linguístico rico e diferenciado; (6) o foco na forma contextualizado; (7) o retorno de avaliação; (8) o respeito ao desenvolvimento individual do aluno; (9) a promoção da aprendizagem colaborativa e cooperativa; (10) a coerência entre ensino e uso futuro da língua.

Norris (2001) legitima que tarefas constituem planos teórico-pedagógicos e empíricos com vistas a alcançar, efetivamente, objetivos reais, isto é, concebe-se que o aprendente poderá, sim, desenvolver sua capacidade de colocar em uso o que tiver sido proposto em determinada tarefa na língua-alvo, sendo essencial a compreensão, para o professor, de que a abordagem baseada em tarefas, sobretudo, é holística, procurando oferecer ao aprendente experiências e informações que podem ser entendidas e aplicadas em seu cotidiano sociocomunicativo, ensejando oportunidades de desenvolvimento de sua aprendizagem.

Santos (2018, p. 1002) salienta que estudos empíricos vêm confirmando a percepção, via registro cognitivo, de aprendentes durante a realização de tarefas orais quanto às lacunas e às diferenças entre a língua materna, a língua-alvo e seu sistema de interlíngua, “estabelecendo novas relações entre forma/significado, que resultam na modificação do *output* e no desenvolvimento da língua”. A autora cita Gass e Selinker (2008), Mackey

(2012), Swain e Lapkin (1995) e Swain (1985, 2000, 2005) para subsidiar sua perspectiva. Contudo, assinalamos que a hipótese *noticing* – Schmidt (1990) é controversa entre os pesquisadores na atualidade.

Percurso de ensino e relato de experiência

Inicialmente, é precípuo enfatizarmos o que Mendes (2016, p. 294) explicita sobre as línguas pluricêntricas:

[...] caracterizam-se por apresentar mais de um centro de referência, de onde emanam variadas normas linguísticas, nem sempre coincidentes do ponto de vista de seus usos. As normas variam internamente, porque apresentam diferenças dentro de uma mesma variedade de uso, e também variam externamente, como é o caso de normas que diferem entre países e regiões. (MENDES, 2016, p. 294)

A partir dessa noção, entendemos que ensinar língua portuguesa, necessariamente, passa pela compreensão de que se trata de muitas línguas e de que isso leva à adoção de estratégias de ensino variadas, consoante o lugar onde se ministra um curso, por exemplo, além do público de cursistas. Nesse aspecto, ofertar uma turma de Português do Brasil para Hispânicos na cidade de São Paulo igualmente significa pensar o lugar desses hispânicos e que expectativas eles têm, assim como que demandas apresentam.

Posto isso, recuperamos Resende (2018, p. 882), que destaca o fato de que a relação linguística,

[...] no caso dos hispanofalantes, é muito mais estreita, além da semelhança estrutural, há ainda a semelhança lexical que faz com que o grau de inteligibilidade nos estágios iniciais e/ou nos primeiros contatos seja bastante alto – ainda que isso possa se apresentar como uma dificuldade para níveis mais avançados, devido à alta quantidade de falsos cognatos etc. (RESENDE, 2018, p. 882)

Nesse sentido, é patente uma separação metodológica quanto aos aprendentes hispânicos, bem como materiais didáticos específicos que contemplam as dificuldades/facilidades inerentes ao cotejamento das duas línguas, principalmente nos níveis fonético e fonológico. Grannier (2002) assegura que uma abordagem/metodologia diferenciada para hispânicos apresenta como procedimento mais consensual a necessidade de estimular o estudante que é falante de espanhol a compreender conscientemente as diferenças entre o português e a língua espanhola; ela também sinaliza que há, indiretamente, uma concordância sobre os benefícios de se levar em consideração a análise contrastiva.

Para além, frisamos que somente práticas comunicativas e contextualizadas, tanto orais quanto escritas, poderão conduzir a uma aquisição do Português do Brasil, em específico, dotando o aprendente de condições para combinar as estruturas linguísticas das duas línguas, com a finalidade de obter êxito, ao se utilizar do contraste em sua aprendizagem não como possibilidade de erro, mas sim, como recurso intralinguístico sem associá-lo a erro.

Assim, ao se trabalhar com palavras cujos sons em Português do Brasil apresentam tantas possibilidades, como por exemplo o fonema [s], que pode ser representado na escrita por “s” (*sapo*), “ss” (*passo*), “c” (*cerca*), “ç” (*calçado*), “x” (*máximo*), “sc” (*piscina*), “xc” (*exceção*), “sç” (*nasça*); por outro lado, o grafema ‘x’ pode representar diferentes sons como [ks] (*sexo*), [s] (*máximo*), [z] (*exaltar*), [ʃ] (*xícara*), o aprendente hispânico, inevitavelmente, recorrerá a sua língua materna para os contrastes. Nesse momento, a Análise Contrastiva auxilia para o desenvolvimento da pronúncia ao se conseguir realçar ao aluno semelhanças e diferenças fonéticas das duas línguas para fonemas que existem nas duas línguas.

No entanto, um outro ponto crucial nesse processo de aprendizagem é o da entonação, mais especificamente, a paralinguística, uma vez que ultrapassa o valor linguístico e permite ao aprendente dominar mais adequadamente intenções na interação, conseguindo congrega o aspecto emocional do processo, o foco relativo ao objetivo comunicacional e as relações pragmáticas inseridas no âmbito cultural, como polidez. Araújo (2014) ressalta que a entonação paralinguística deve ser interpretada em conjunto com os conteúdos léxico-gramaticais e fatores pragmáticos. A autora explicita que

[...] na entonação emocional, podemos verificar os traços de expressão pessoal do interlocutor, seus laços de afetividade e espontaneidade. Já a entonação de foco incide sobre a melodia do enunciado, apontando para determinadas partes onde está presente a relevância do discurso do interlocutor. A entonação de cortesia, por sua vez, se ocupa dos efeitos de intensificação ou atenuação da mensagem transmitida no discurso. [...] Por isso, acreditamos que o fenômeno linguístico da entonação não ocupa um lugar secundário no processo de aquisição da Competência Comunicativa, mas influencia de maneira direta nas várias competências (ou subcompetências) que a conformam. (ARAÚJO, 2014, p. 36-37)

Disso decorre que a competência sociocomunicativa é desenvolvida pensando a esfera cultural, sem se desconsiderar a dimensão fonética e enfatizando a relevância de se associar a isso o desenvolvimento de habilidade pragmática, principalmente se observando contexto de uso. Nesse ponto, pronúncia e entonação respaldam o falante para que esse conjunto possa se desenvolver, dimensionando suas competências nos domínios interacional, discursivo e estratégico; em outros termos, como assegura Araújo (2014, p. 38), “um falante necessita

‘saber agir’ diante de regras de intenção e atos de fala, ‘saber selecionar’ enunciados adequados a um determinado contexto e ‘saber usar’ estratégias para evoluir no seu processo de comunicação”.

Dessa forma, fundamentalmente, a percepção de que uma atividade oral poderia ser resumida a apenas decodificação não encontra eco na nossa abordagem, visto que primamos pela pronúncia e pela entonação, e sobretudo, pela construção sociocultural de significação para o que o aprendente diz, ou seja, nossa compreensão prevê que o trabalho com a pronúncia passa pela interlíngua, com as adequações na pronúncia de entonações que denotem as perspectivas de ordem sociocultural para uma construção de interações que ratifiquem a ideia de que o hispânico desenvolveu a competência comunicativa esperada para se inserir em situações reais de uso da língua com brasileiros.

A primeira categoria selecionada para o relato é **uso de preposição sem contração**; para sua consecução, foi solicitada uma narrativa simples, após exposição pelo docente sobre o uso de preposições no Português do Brasil, do trajeto que eles faziam de casa até a escola. Trata-se de um aspecto inerente à gramática espanhola e que no Português do Brasil só se usa em casos nos quais o núcleo do sujeito vem precedido de artigo, o verbo na posição canônica está no infinitivo e a preposição antecede o artigo (Chegou o momento de os alunos hispânicos entenderem o uso de preposições!) ou com aquelas que não admitem contração, como por exemplo entre e até.

Para os alunos hispânicos, principalmente em se tratando de uma turma iniciante, é bastante complexo alterar seu uso em relação a preposições, ocasionando sempre muita dificuldade no processo de oralidade (a escrita não está em pauta neste artigo), o que ficou comprovado no decorrer da audição das narrativas. A partir do resultado inicial, explanamos por contraste os usos diversos nas duas línguas, o que propiciou que eles pudessem utilizar os conhecimentos da língua espanhola² e aplicá-los para uma transferência positiva.

Como resultado, em uma tarefa posterior, com uma atividade prevendo a composição de um mapa de localização no qual as preposições foram usadas como forma de indicar lugar, origem e meio, os aprendentes alcançaram um domínio muito consistente das preposições a, até, de, em, entre, para e por. Eles conseguiram utilizar as preposições que não admitem contração sem dificuldades e conseguiram desenvolver o entendimento para as preposições que necessitam de contração, redimensionando a regra da língua espanhola e realizando a

² Os conhecimentos a que nos referimos são da ordem do uso, uma vez que boa parte dos alunos não tem domínio das regras prescritas pela gramática normativa.

transferência conceitual para adequação ao uso em Português do Brasil, inclusive relativamente a utilizações típicas de oralidade, como pra/pro/pras/pros, dum, num.

A outra categoria selecionada para este relato é **uso de vogais fechadas/abertas**, que configura uma outra dificuldade bastante verificada entre hispânicos. A tarefa consistia em pares de palavras com vogais abertas e fechadas para repetição em voz alta; na sequência, palavras em contraste com o espanhol e, por fim, frases com palavras que apresentavam os dois casos.

Cabe ressaltar que a variação de uso no Brasil precisou ser observada para que os alunos pudessem entender que fechamento e abertura de vogal no Português do Brasil têm relação direta com regiões específicas que realizam de um modo ou de outro as pronúncias. Para eles, esse esclarecimento foi bastante revelador, já que viver em São Paulo também é estar em contato com diversidade linguística brasileira em várias situações sociocomunicativas.

Na realização da tarefa, a primeira dificuldade foi a percepção de que o ritmo em espanhol é silábico e em português é acentual, ou seja, os hispânicos demonstraram problemas para a realização da sílaba tônica em suas pronúncias, por vezes, confundindo o som aberto ou o som fechado com a tonicidade e a atonicidade, mais especificamente nos casos sem acento gráfico. Apesar disso, por contraste, foi possível fazê-los perceber como identificar a tonicidade e diferenciá-la de som aberto e de som fechado, nas vogais anteriores /é/ e /ê/ e posteriores /ó/ e /ô/, foco da tarefa.

A 3ª categoria selecionada para o relato, **pronúncias de fricativas alveolares vozeadas e desvozeadas – [s] e [z]**, foi trabalhada tanto para exercitar a pronúncia quanto de entender entonações fundamentais que levam o aluno a compreender como as palavras em Português do Brasil são faladas, visto que, neste caso, a surda constitui-se apenas de um ruído e a sonora apresenta também pulsos glotais, o que gera grande dificuldade ao falante de espanhol, principalmente os de /z/ intervocálico, como em ‘mesa’, ‘lisa’.

Em Português do Brasil, em início de sílaba, o uso é uniforme, o que não ocorre em final de sílaba, com variedades diversas conforme as regiões brasileiras. Disso decorrem três questões a se trabalhar com os hispânicos: a produção desvozeada em início de sílaba, a vozeada e ainda as variadas possibilidades de acordo com a região brasileira. Para tanto, salientamos a distinção das fricativas vozeadas no que respeita às desvozeadas pela duração da fricção, para que os alunos pudessem perceber que as surdas são mais longas que as sonoras e que, em início de sílaba, a consoante surda tem aproximadamente o dobro da duração da sonora.

Outro dado pertinente para o entendimento dos hispânicos relaciona-se ao fato de que, no Português do Brasil, a fricativa /s/ é que tem assimilação do traço de vozeamento regressivo, tanto em posição interna (te[s]te, me[z]mo) quanto em posição de fronteira (mai[s] forte, mai[z] velho); todavia, em posição final de palavra antecedendo pausa, permanece o desvozeamento (CÂMARA JR., 2001[1970]), o que gera mais dificuldades para o hispânicos por igualmente precisar entender como funcionam as variações fonéticas de acordo com as regiões.

Com vistas a trabalhar as pronúncias, propusemos exercícios de repetição a partir de palavras faladas isoladamente, com recurso de exercícios fonoaudiológicos, bem como frases curtas nas quais havia a presença de palavras com os casos a exercitar. A partir disso, elaboramos uma atividade com travalínguas que contivessem palavras em sequência tanto com os sons vozeados quanto com os sons desvozeados. Nesta atividade, eles escolheram um travalíngua para estudar e dizer em voz alta lendo e depois sem realizar a leitura, falando com a entonação declarativa.

O trabalho com travalínguas trouxe respostas importantes, já que uniu pronúncia e entonação, além de se conseguir fazer contrastes com travalínguas em espanhol. Nesse sentido, cumprimos nosso objetivo por os aprendentes terem se dedicado ao aspecto entonacional e nesse item isso ter valido para que a pronúncia chegasse muito próxima à totalidade de acertos em fala espontânea por meio dos travalínguas, ou seja, foi perceptível que os alunos puderam constatar as diferenças entre surda e sonora, inclusive na posição de fronteira, inicialmente pela audição e na sequência pela própria pronúncia e pela pronúncia dos colegas de sala.

Um à parte imprescindível refere-se a alguns alunos que associaram a grafia distinta ao som idêntico, pronunciando o som quando a grafia era correspondente, mas apresentaram dificuldade quando não o era, como em beleza e Brasil, questionando-se sobre a grafia que eles conheciam para Brasil como Brazil e por isso a associação com o som vozeado, apesar de a grafia ser com s.

Posto isso, entendemos que a metodologia por tarefas compôs um cenário de aprendizagem profícuo, observado o processo utilizado para a consecução das propostas a partir dos objetivos pretendidos, isto é, ocorreu uma dinâmica na execução da tarefa que proporcionou aos aprendentes uma prática que uniu aspectos linguísticos e paralinguísticos sempre em direção ao uso real em situações reais de interação.

Além disso, é significativa a certeza de que a aprendizagem é um processo que leva o aluno a acumular conhecimentos e habilidades que permitirão, por exemplo, evitar

transferência por generalização ou algo que decorra de semelhanças das línguas, o que com a Análise Contrastiva nos permitiu, ao longo do processo de realização das tarefas, identificar e avaliar a produção do aluno, com intervenção do docente como aquele mediador que refletirá o que e o porquê da dificuldade, propondo uma reelaboração do processo de aprendizagem com vistas ao êxito.

Assim, com base em Long (2011) e em Savignon (1983), podemos afirmar que o contexto comunicativo fundamenta, em certa medida, o sucesso dos aprendentes hispânicos em relação às três categorias por nós analisadas, uma vez que é necessária uma múltipla visão do processo, em que variáveis de aprendizagem precisam ser observadas. Savignon (1983, p. 57) apresenta quatro categorias, a saber:

[a] Quem: as variáveis do aprendiz, incluindo sexo, faixa etária, nível de educação formal, conhecimento de outras línguas, inteligência, necessidades, atitudes e personalidade;

[b] O que: competência comunicativa, compreendendo seus quatro componentes: competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica;

[c] Onde: contextos ou situações de aprendizado de L2, envolvendo o nível de formalidade do processo de instrução, quantidade de tempo dedicada, modelos e tipo de acesso à L2; e

[d] Como: estratégias e processos que permeiam o processo de aprendizagem, tais como a interação com a L2, estilos de aprendizagem, processos cognitivos e abordagens para o ensino e aprendizagem. (SAVIGNON, 1983, p. 57)

Para além dos dados linguísticos e do processo de aprendizagem, em nosso relato, aditivamente é fundamental o entendimento de que os hispânicos mantêm interesse em aprender o Português do Brasil sob objetivos variados, mas que nessa relação de interculturais de aprendizagens, eles não prescindem de suas origens, principalmente os bolivianos, tanto que não preterem suas origens socioculturais, com efetiva participação nos coletivos de bolivianos que funcionam em vários locais da cidade de São Paulo, sendo o ¡Sí, yo puedo!³ o que mais se destaca, além da feira na Praça Kantuta⁴.

Nesse ponto, citamos Resende (2018, p. 884) que acentua: “a resistência à aculturação e/ou ao entrosamento com os brasileiros faz com que esses imigrantes formem guetos, dentro dos quais continuam falando sua língua materna”, o que corrobora nossa percepção dos perfis que reconhecemos em sala de aula, isto é, há o interesse pela aprendizagem do Português do Brasil como uma maneira a mais de acesso e não como uma troca de *status* sociolinguístico.

³ <<https://www.facebook.com/ProjetoSiYoPuedo>>.

⁴ <<http://www.boliviacultural.com.br/port/artigo/praca-kantuta-prepara-se-para-revitalizacao-em-2018>>.

Conclusão

O artigo propôs um relato de experiência via percurso de ensino baseado na competência comunicativa, área de pesquisa bastante desenvolvida nas últimas décadas quando se trata de ensino de L2. No nosso caso, valemo-nos deste arcabouço teórico-metodológico para mostrar nossa abordagem metodológica via atividades orais com foco na interação visando à compreensão oral tanto dos falantes quanto dos ouvintes.

Nesse princípio, ressaltamos que a seleção de três categorias de ordem fonomorfológica para nosso relato – uso de preposição sem contração, uso de vogais fechadas/abertas e pronúncias de fricativas alveolares vozeadas e desvozeadas – revela como nossa defesa de que é necessário elaborar metodologias específicas para o ensino de Português do Brasil para falantes de espanhol encontra sustentação teórica nos vários trabalhos que aqui citamos.

Além disso, nosso aporte teórico, ao relacionar a competência comunicativa, interlíngua e o método de aprendizagem por tarefas em contraponto com a análise contrastiva, sustenta nossa estratégia de busca pelo êxito do objetivo sociocomunicativo em nossas aulas, isto é, que os aprendentes hispânicos, ao frequentarem uma turma formada apenas por falantes de espanhol, apropriam-se mais efetivamente dos processos sociolinguísticos mobilizados nas aulas, o que corrobora nossa perspectiva de que a interlíngua funciona como um acelerador de interações em seus diversos domínios.

Dessa forma, amparados em Grannier (2002), assumimos que, no ensino de línguas, especificamente no de Português do Brasil para Hispânicos, metodologias variadas devem ser adotadas, de modo a situar isso num contínuo de distâncias e de proximidades entre a língua do aprendente e a língua-alvo. Assim, acreditamos que possamos chegar a resultados mais satisfatórios tanto da perspectiva do aluno quanto de nossas práticas.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALONSO, R. Português para falantes de Espanhol: aspectos chave na formação de professores. **Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. Simpósio 27. Università del Salento, 2017.

ALVAREZ, M. L. O. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 2012. Salvador. **Anais**. Bahia: UFBA, 2012.

ALVES, C. F. A contribuição da análise contrastiva e de um corpus de erros para o desenho de um dicionário de espanhol para aprendizes brasileiros. **Cadernos de Letras**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 89-98, jul. 2011.

ARAÚJO, M. L. **Entonação das interrogativas e das declarativas do português brasileiro falado em Minas Gerais: Modelos para o Ensino de Línguas**. 2014. 235 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CÂMARA JR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2001 [1970].

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 10, n.1, p. 4-22, jun. 2009.

FROSI, V. M. **Estudo de erros produzidos com artigos por aprendizes de língua italiana: Um subsídio para o ensino/aprendizagem**. 1997. 432 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

FULGÊNCIO, L. A otimização de estratégias didáticas através da Análise Contrastiva. **Revista de Italianística**, XXVI, p. 73-90, 2013.

GASS, S. M.; SELINKER, L. **Second Language Acquisition: an introductory course**. 3. ed. New York: Routledge, 2008.

GRANNIER, D. M. Uma proposta heterodoxa para o ensino de Português a falantes de espanhol. In: JÚDICE, N. (Org.). **Português para Estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002. p. 57-80.

GRANNIER, D. M. Dificuldades de comunicação devidas a faltas de pronúncia. In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. M.; WIEDEMANN, L. (Orgs.). **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 175-182.

LONG, M. H. Methodological principles for language teaching. In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. **The handbook of language teaching**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011. p. 373-397.

MACKAY, A. **Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

MAGRO, M. C. Análise Contrastiva e Análise de Erros: um estudo comparativo. **Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura Ensaio de Linguística**, Belo Horizonte, v. 3, p. 124-133, 1980.

MENDES, E. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPEL. In: ALVAREZ, M. L. O. GONÇALVES, L. (Orgs.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas: Pontes, 2016. p. 293-310.

MORENO, C.; FERNÁNDEZ, G. M. E. **Gramática Contrastiva del español para brasileños**. Madri: SGEL, 2007.

MULON, K. B. G.; VARGAS, S. L. Materiais didáticos na internet para ensino de português como língua estrangeira. **Revista Ao Pé da Letra**, v. 16.1., 2014.

NORRIS, J. M. Identifying rating criteria for task-based EAP assesment. In: HUDSON, T. D.; BROWN, J. D. (Eds.). **A focus on language test development: expanding the language proficiency construct across a variety of tests**. Honolulu, III: University of Hawai Press, 2001.

RABASSA, Y. A Emergência da Especialidade de Ensino de Português para Hispanofalantes no Brasil. **Revista Helb**, ano 4, n. 4-1, 2010.

RESENDE, M. Notas sobre o ensino de português como língua estrangeira: aspectos universais e particulares – das línguas e dos falantes. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 871-891, abr./jun. 2018.

SANTOS, S. A competência oral: uma abordagem por tarefas. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1000-1020, abr./jun. 2018.

SAVIGNON, S. **Communicative Competence: theory and classroom practice**. United States of America: Addison-Wesley, 1983.

SCARAMUCCI, M. A área de Português para Falantes de Espanhol no Brasil. **Portuguese Language Journal**, n. 7, 2013.

SCHMIDT, R. The role of conciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, n. 11, p. 129-158, 1990.

SIMÕES, A.; CARVALHO, A.; WIEDEMANN, L. **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Pontes, 2004.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. G. **Input in Second Language Acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235-253.

SWAIN, M. The Output Hypothesis: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. UK: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M. The Output Hypothesis: Theory and Research. In: HINKEL, E. **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Volume I. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p. 471-483.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. **Applied Linguistics**, Oxford, vol. 16, n. 3, p. 371-391, 1995.

TRAGANT, E.; MUÑOZ, C. La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. In: MUÑOZ, C. (Ed.). **Segundas lenguas: Adquisición en el aula**. Barcelona: Ariel, 2000. p. 81-105.

Sobre o autor

Flavio Biasutti Valadares ([Orcid iD](#))

Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); com estágio pós-doutoral na Universidade Presbiteriana Mackenzie. mestre em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); graduado em Letras - Português e especialista em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) - Campus São Paulo.

Recebido em março de 2020.

Aprovado em maio de 2020.

La traducción pedagógica en la enseñanza de E/LE: una propuesta didáctica

A tradução pedagógica no ensino de E/LE: uma proposta didática

Valdecy Oliveira Pontes¹
Livya Lea Oliveira Pereira²
Glauber Lima Moreira³
Dayane Monica Cordeiro⁴

Resumen: El objetivo de este estudio se centra en exponer los resultados de la aplicación de una secuencia didáctica con el uso de la traducción funcionalista para la enseñanza/aprendizaje de la variación lingüística en los usos de los pronombres de tratamiento de 2ª persona de singular en español con un grupo de estudiantes universitarios brasileños. Con este fin, se trata la variación diatópica de este fenómeno lingüístico desde una perspectiva sociolingüística, tanto en español, como en portugués, utilizando como recurso la traducción pedagógica directa (español-portugués). En este sentido el marco teórico se centra en la traducción funcionalista (NORD, 1994, 2012) y en las secuencias didácticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). La metodología elegida fue la investigación-acción en la cual a partir de la aplicación de una secuencia didáctica con la traducción del género obra teatral en español, estudiantes brasileños de la carrera de Letras de una universidad pública pusieron en práctica las premisas defendidas. Cabe señalar que esta investigación es un recorte dentro de un estudio más amplio desarrollado por Pereira (2016). Los resultados de esta acción pedagógica señalan que los participantes al final de esta acción didáctica reflexionan acerca de las relaciones entre los interlocutores, el contexto situacional y el origen geográfico de su público meta, alcanzando una mayor comprensión de los factores que influyen en la variación lingüística de las formas de tratamiento pronominal en español.

Palabras-clave: Pronombres de tratamiento. Enseñanza de Español. Variación lingüística. Traducción funcionalista.

Resumo: O objetivo deste estudo centra-se em apresentar os resultados de uma sequência didática com o uso da tradução funcionalista para o ensino da variação linguística nos usos dos pronomes de tratamento da 2ª pessoa do singular em espanhol para alunos brasileiros. Para isso, foi abordada a variação diatópica deste fenômeno linguístico em espanhol desde uma perspectiva sociolingüística, assim como em português, já que se propõe uma tradução pedagógica direta (espanhol-português). Além disso, o referencial teórico baseia-se na Tradução Funcionalista (NORD, 1994, 2012) e Sequências Didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A metodologia caracteriza-se por ser uma investigação-ação a partir da aplicação de uma sequência didática com a tradução do gênero obra teatral em espanhol com alunos brasileiros do curso de Letras de uma universidade pública, um recorte do estudo de Pereira (2016). Os resultados desta ação pedagógica pontuam que os participantes, ao final desta ação didática, refletem acerca das relações entre os interlocutores, o contexto situacional

¹ Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: valdecy.pontes@ufc.br.

² Instituto Federal do Ceará, Cedro, CE; Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, SC, Brasil. Endereço eletrônico: pluralizado@hotmail.com.

³ Universidade Federal do Delta do Parnaíba, Parnaíba, PI, Brasil. Endereço eletrônico: glauberlimamoreira@hotmail.com.

⁴ Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Letras, Recife, PE, Brasil. Endereço eletrônico: dayane_cordeiro@hotmail.com.

e a origem geográfica de seu público meta, alcançando uma compreensão maior dos fatores que influencian a variação linguística das formas de tratamento pronominal em espanhol.

Palavras-chave: Pronomes de tratamento. Ensino de Espanhol. Variação linguística. Tradução funcionalista.

Introducción

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, desde los niveles iniciales, el estudiante está expuesto a los pronombres personales sujeto. Estos elementos influyen en el paradigma verbal y pronominal del discurso, además de expresar, por ejemplo, grados de formalidad o informalidad, con respecto al contexto comunicativo. A nivel semántico, su uso marca las relaciones de poder o solidaridad, intimidad, confianza o desapego hacia los interlocutores. Por esta razón, emplearlos adecuadamente en el discurso es fundamental para una comunicación exitosa, ya que, en diferentes culturas, las formas de tratamiento tienen diferentes usos y significados, condicionados por las variables diacrónicas, diatópicas, diafásicas o diastráticas, entre otros factores lingüísticos.

En este sentido, el conocimiento sobre los usos de las formas de tratamiento en una determinada lengua es relevante, desde la perspectiva de la teoría lingüística o de la práctica comunicativa, es decir, los hablantes, los profesores, los aprendices, los lingüistas y los traductores deberían conocer las especificidades de este tema. Por este motivo, en este estudio se presenta una propuesta didáctica para la enseñanza de la variación lingüística en las formas de tratamiento personal del idioma español, basada en la aproximación existente entre los Estudios de Traducción, Enseñanza de la Lengua Española y Sociolingüística Variacionista. La justificación de este paradigma se debe a un vacío investigativo sobre la variación lingüística en las formas de tratamiento en los libros de texto de lengua española (NASCIMENTO, 2007; BRASIL, 2014). En este sentido, el proceso de traducción pudo contribuir a la concienciación de la variación lingüística (BARRIENTOS, 2014).

Es importante señalar que la traducción en el aula no debe ser menospreciada, en el sentido de que es algo que se emplea en contextos reales de manera cotidiana, siempre que exista una necesidad de traducir enmarcada en una circunstancia de uso oportuna. La traducción pedagógica se refiere al uso de la traducción en el aula por el docente de una forma didáctica para perfeccionar la lengua meta a través de la manipulación de textos, el análisis contrastivo y la reflexión consciente. En esta traducción, existen dos tipos de aplicación: la traducción explicativa y el ejercicio de traducción. La primera es una traducción hecha en aula por el profesor, pero es recomendable, por Hurtado Albir (1994), que se utilice en casos específicos. La segunda puede ser una traducción directa o inversa. Según la autora, en el

proceso de traducción directa, hay tres etapas: la primera es comprender el sentido original del texto, en segundo lugar, nos olvidamos de las palabras, reteniendo ese sentido de un modo no verbal en nuestra mente, a continuación, se busca una manera de expresarlo en la lengua meta, de modo que el destinatario de la traducción pueda comprender el mismo mensaje que el destinatario del texto original (HURTADO ALBIR, 1998).

Para acotar el tema, este estudio se restringe a las formas de tratamiento pronominales de 2ª persona del singular del par lingüístico portugués/español, una vez que estas lenguas presentan amplia variación lingüística en los usos de estas formas y además es un contenido relevante en la formación inicial de los futuros docentes. Se presenta una secuencia didáctica diseñada para estudiantes de nivel inicial del curso de Letras Español de una universidad pública brasileña, como un recorte de una investigación más amplia desarrollada por Pereira (2016). La secuencia didáctica sigue las premisas de la traducción funcionalista con el objetivo de presentar la variación lingüística en el uso de los pronombres personales de 2ª persona de singular, contrastando con en el portugués brasileño y en las variedades hispánicas a partir de textos del género teatral.

¿Vos, tú o usted? / ¿Tu o você? La variación lingüística en el uso de las formas de tratamiento en español y en portugués

Las formas de tratamiento pueden dividirse en nominales y pronominales. Debido a la complejidad del tema y los límites de este estudio, hemos restringido este análisis a la variación lingüística en el uso de formas pronominales de la 2ª persona de singular, tanto en portugués como en español. Este fenómeno lingüístico, en el contexto de la sociolingüística variacional en ambos idiomas, contempla una amplia literatura, que destaca la influencia de una serie de factores extralingüísticos en el uso de estas formas lingüísticas: la relación de intimidad, confianza o distancia entre los interlocutores, jerarquías de poder o relación de solidaridad entre los interlocutores, la situación de formalidad o informalidad, la edad de los hablantes, el género, el estado sentimental, el origen geográfico, el estilo, la identidad local, regional o nacional, las estrategias de cortesía, entre otros (CARRICABURO, 1997; MORENO FERNÁNDEZ, 2009; CALDERÓN CAMPOS, 2010).

A continuación, se sintetizan algunos usos de las formas del tratamiento pronominal en las variedades de la lengua española y del portugués brasileño, desde la variación diatópica. En cuanto a la variación lingüística en el uso de esas formas, Calderón Campos (2010) distingue los términos “tuteo”, “ustedeo” y “voseo”. Pero es necesario aclarar que el tuteo corresponde al uso del pronombre tú para el tratamiento de la 2ª persona de singular,

acompañado de su paradigma verbal y pronominal canónico, así como el ustededeo corresponde al uso de la forma usted, acompañado de su paradigma verbal y pronominal canónico en contextos que no corresponden simplemente a la formalidad.

Con respecto al voseo, Ramírez (2011, p. 22) afirma que este consiste en el uso de vos como 2ª persona pronominal de singular en lugar de tú. Además, el autor destaca la existencia de, como mínimo, tres tipos de voseo: el pronominal-verbal (tenés), el pronominal (vos tienes) y el verbal (tú tenés); los cuales se presentan en coexistencia o no con otras formas de tratamiento. A continuación, sistematizamos el paradigma tuteante, voseante y ustededeante en el Cuadro 1.

Cuadro 1 - Paradigma tuteante, voseante y ustededeante

SUJETO	OBJETO	REFLEXIVO	ADJUNTO	POSESIVO	CONJUGACIÓN
TÚ	<i>Te</i>	<i>Te</i>	<i>ti/contigo</i>	<i>tu/tus</i> <i>tuyo(as)</i>	2ª persona singular
USTED	<i>lo/la/le</i>	<i>Se</i>	<i>Usted</i>	<i>su/sus</i> <i>suyo (as)</i>	3ª persona singular
VOS	<i>Te</i>	<i>Te</i>	<i>vos/ de vos</i>	<i>tu/tus/ tuyo(as)</i>	2ª persona singular

Fuente: basado en Fontanella de Weinberg (1999).

El análisis de los datos expuestos en el cuadro 1 señala que el paradigma tuteante comparte formas de objeto directo, pronombre reflexivo y posesivo con el voseante. No obstante, Fontanella de Weinberg (1999) expone que en la conjugación verbal de 2ª persona las formas verbales se difieren en algunos modos y tiempos, como el presente de indicativo e imperativo. A diferencia, el paradigma ustededeante posee formas pronominales referentes a la 3ª persona gramatical, aunque funciona como forma de tratamiento para 2ª persona del discurso.

Además, debido a los diversos usos de las formas de tratamiento pronominal en 2ª persona singular en español, autores como Fontanella de Weinberg (1999), Calderón Campos (2010) y Carricaburo (1997) proponen divisiones en los sistemas de tratamiento pronominal utilizados en esta lengua. A pesar de las posibles limitaciones al dividir los sistemas pronominales, esta categorización auxilia a la hora de diseñar una propuesta didáctica que tiene en cuenta la variación lingüística en el uso de las formas de tratamiento. A partir de las reflexiones propuestas por los autores mencionados, a continuación, se presenta el resumen los usos pronominales en algunos países representativos de cada sistema.

Cuadro 2 - Divisiones del sistema de tratamiento pronominal español

Fontanella de Weinberg (1999)	Carricaburo (1997)	Calderón Campo (2010)	Ejemplos de países/regiones	
SISTEMA I (bidimensional)	<i>tú - usted</i> <i>vosotros – ustedes</i>	norma peninsular	español peninsular	La mayor parte da España
SISTEMA II (bidimensional)	<i>tú - usted</i> <i>ustedes</i>	norma hispanoamericana tuteante	español americano y canario tuteante	En la mayor parte de México, Perú, Puerto Rico, etc.
SISTEMA III (tridimensional)	<i>tú - vos -usted (IIIA)</i> <i>Tú/vos – usted (IIIB)</i> <i>Ustedes</i>	norma hispanoamericana voseante-tuteante	español americano voseante-tuteante	Chile, Uruguay, Chiapas (México), El Salvador, Honduras, etc.
SISTEMA IV (bidimensional)	<i>vos – usted</i> <i>ustedes</i>	norma hispanoamericana voseante	español americano voseante	Argentina, Paraguay, mayor parte de Costa Rica, Nicaragua, Guatemala, etc.
Regiones <i>ustedeantes</i> (no son exclusivas)				Argentina, Costa Rica, Colombia (Bogotá), Venezuela (Mérida, Táchira), Guatemala, El Salvador, Panamá,

Fuente: diseño propio.

Las clasificaciones de estos autores coinciden en segregar la norma peninsular (excluyendo o mencionando la diferencia de Canarias y Andalucía con otras regiones españolas) de la norma hispanoamericana, esta última dividida en: América tuteante (que podemos correlacionar con el sistema II de Fontanella de Weinberg), América voseante (Sistema IV) y América tuteante-voseante (Sistema III). Los sistemas pronominales presentados se basan en la división de las relaciones íntimas, de confianza y de formalidad/diferencia entre los interlocutores, aunque la concepción en cada cultura sobre estos ejes relacionales es variable. En cuanto a la diferenciación de los sistemas, el primero (Sistema I) correspondería al uso mayoritario en España, donde existen dos formas de tratamiento en el singular, *tú* para confianza y *usted* para formalidad, además de dos formas correspondientes en plural, *vosotros/as* para el tratamiento informal y *ustedes* para relaciones más formales.

El sistema pronominal II difiere del sistema pronominal I solo en su tratamiento plural, en el que la forma de *ustedes* predomina indistintamente en las relaciones de confianza y formalidad. A su vez, el sistema III es el más complejo, según Fontanella de Weinberg (1999) presenta una subdivisión en III A y III B según la variedad en el uso de las formas en singular *tú*, *vos* y *usted*. En el sistema III A, existe una alternancia muy generalizada de las formas en singular, además de la forma *ustedes* para el tratamiento plural. Según la autora, lo que influye en la elección entre un pronombre u otro en este sistema es la preferencia de los

hablantes más cultos y con estilos más cuidadosos para el uso de tú, mientras que, con mayor frecuencia, los hablantes de menor nivel sociocultural prefieran el uso de vos. Algunos países que siguen este sistema son: gran parte de Bolivia, el sur de Perú, parte de Ecuador, algunas regiones colombianas, entre otros.

En su turno, el sistema III B posee tres niveles de formalidad expresados por las formas de tratamiento: vos (íntimo) - tú (confianza) - usted (uso formal). Para Fontanella de Weinberg (1999), un país que caracteriza este sistema de tratamiento es Uruguay, en el que, especialmente en la oralidad, el uso del voseo es completo (vos cantás) con personas íntimas o familiares, mientras que el voseo verbal (tú cantás) se usa en relaciones donde hay confianza, pero no íntima, mientras que el uso de usted conserva el respeto y el carácter formal. El sistema IV, por otro lado, se caracteriza por la presencia de la forma vos para el tratamiento informal en el singular, la forma usted para el trato de respeto o formalidad en singular y la forma ustedes para el tratamiento plural, formal o informal.

A su vez, en el caso de las variedades portuguesa/ brasileñas, existe la variación en los usos de las formas pronominales de tratamiento para la 2ª persona “tu” y “você” (cê y oce) en las diferentes regiones brasileñas. Según Menon (2000), la concurrencia entre “tu” y “você” persiste en varias regiones brasileñas, aunque haya un predominio de la forma “você”, principalmente en el área central del país. En este sentido, Castilho (2014, p. 479) indica dos tendencias principales en el uso de las formas de tratamiento en 2ª persona en portugués brasileño: (i) donde el pronombre “tu” permanece vigente, el uso de la forma “você” expresa distanciamiento; (ii) donde existe predominancia del pronombre “você” en los diversos contextos de interacción, el uso de “tu” puede expresar distanciamiento, aunque estas no serían las únicas variables dialectales en el uso de “tu” y “você”, tal y como señala Scherre *et al.* (2015, p. 142).

En un intento de dividir y sistematizar la variación diatópica de estas formas en Brasil, Scherre *et al.* (2015) propone la existencia de seis subsistemas de tratamiento pronominal en el portugués brasileño, que se resume en el Cuadro 3. Los autores proponen esta división basada en la investigación sociolingüística sobre el tema y afirman que los aspectos sociales, como el género del hablante, la edad y la escolarización, así como los aspectos interactivos y lingüísticos, tales como el tipo de discurso (directo o narrativo) y referencia (genérica o específica), el grado de intimidad con el interlocutor, etc., pueden desempeñar papeles importantes en la elección de una forma u otra (SCHERRE *et al.*, 2015, p. 135-136).

Cuadro 3 - Subsistemas de tratamiento Tu x Você en portugués brasileño

Subsistema <u>você</u>	Uso exclusivo de las variantes <u>você/cê/ocê</u> , empleado en la región centro-este (excepto Distrito Federal); en la región sudeste, en la mayor parte de Minas Gerais, Espírito Santo y São Paulo; en la región nordeste, en la capital baiana; en la región norte, la parte central, sur y sudeste de Tocantins; y, en la región sul, Paraná.
Subsistema <u>tu</u> con concordancia baja	Frecuencia del uso de <u>tu</u> superior a 60% con concordancia verbal menor de 10%. Utilizado en la región norte, en el Amazonas (por ejemplo, Tefé), en la región sur, en el estado de Rio Grande do Sul (por ejemplo, Porto Alegre y Flores da Cunha).
Subsistema <u>tu</u> con concordancia alta	Uso mediano de <u>tu</u> superior a un 60%, con concordancia verbal entre un 40% y un 60%. Este subsistema es empleado en la región norte, en la provincia de Pará (Belém y Mocajuba) y en la región Sur, en el estado de Santa Catarina (por ejemplo, Florianópolis).
Subsistema <u>tu/você</u> con concordancia baja	Uso mediano de <u>tu</u> inferior a un 60% con concordancia baja de un 10%. Se utiliza en la región nordeste (norte y nordeste del estado de Maranhão), norte (algunas partes de Tocantins) y sur (en las ciudades de Chapecó y Concordia, en Santa Catarina).
Subsistema <u>tu/você</u> con concordancia media	Uso de <u>tu</u> inferior a un 60% con concordancia verbal entre un 10% a un 39%. Utilizado en regiones del norte (Manaus, Amazonas) y sur (Blumenau e Lages, en Santa Catarina), y en las capitales de diversos estados nordestinos, tales como Teresina (Piauí), João Pessoa (Paraíba), Recife (Pernambuco), Fortaleza (Ceará).
Subsistema <u>você/tu</u> sin concordancia	Uso de <u>tu</u> entre el 1% y el 90% sin concordancia verbal. Se presenta en la región centro-este, en Distrito Federal, y en la región sudeste, en el estado de Rio de Janeiro, Santos – SP, São João da Ponte- MG. En la región norte, en Roraima, Acre, y en la região nordeste, Feira de Santana, Sapé, Rio de Contas y Poções en Bahia, además de Bacabal, Balsas, Pinheiro y Alto Parnaíba en Maranhão.

Fuente: Scherre *et al.* (2015).

En la división presentada por Scherre *et al.* (2015), observamos la complejidad en el uso de las formas de tratamiento del portugués brasileño en diferentes regiones del país. En este sentido, Scherre *et al.*, (2015, p. 136) destacan que “El hecho es que cualquiera de las cuatro formas “você”, “cê”, “ocê” o “tu” pueden tener un uso distinto según el área geográfica”. Además, afirman que las variantes “o senhor/a senhora” se usan en interacciones con personas mayores o menos conocidas e indican respeto o distancia. Sin embargo, actualmente, los jóvenes ya no usan estas variantes para dirigirse a sus padres, un hecho que también puede variar según el eje geográfico. Asimismo, existe la variedad nula, es decir, cuando la forma de tratamiento no es explícita, sino que puede representar dos situaciones en el portugués brasileño: 1. Después de que se enuncian las formas pronominales explícitas, debido a la secuencia discursiva; 2. Al comienzo de la declaración como una forma de evasión, cuando no se sabe exactamente qué trato utilizar con el interlocutor.

De lo anterior, si consideramos el caso de la traducción de la variación lingüística en el uso de formas de tratamiento, difícilmente encontraríamos una traducción simple y rápida entre los idiomas español y portugués, ya que según la región del presunto lector del texto meta (TM), los usos de estos pronombres pueden ser diferentes. En la siguiente sección, se presenta el uso de la traducción como un recurso didáctico para la enseñanza de español. En este sentido, se realiza un recorrido histórico en la didáctica de las lenguas, evidenciando los

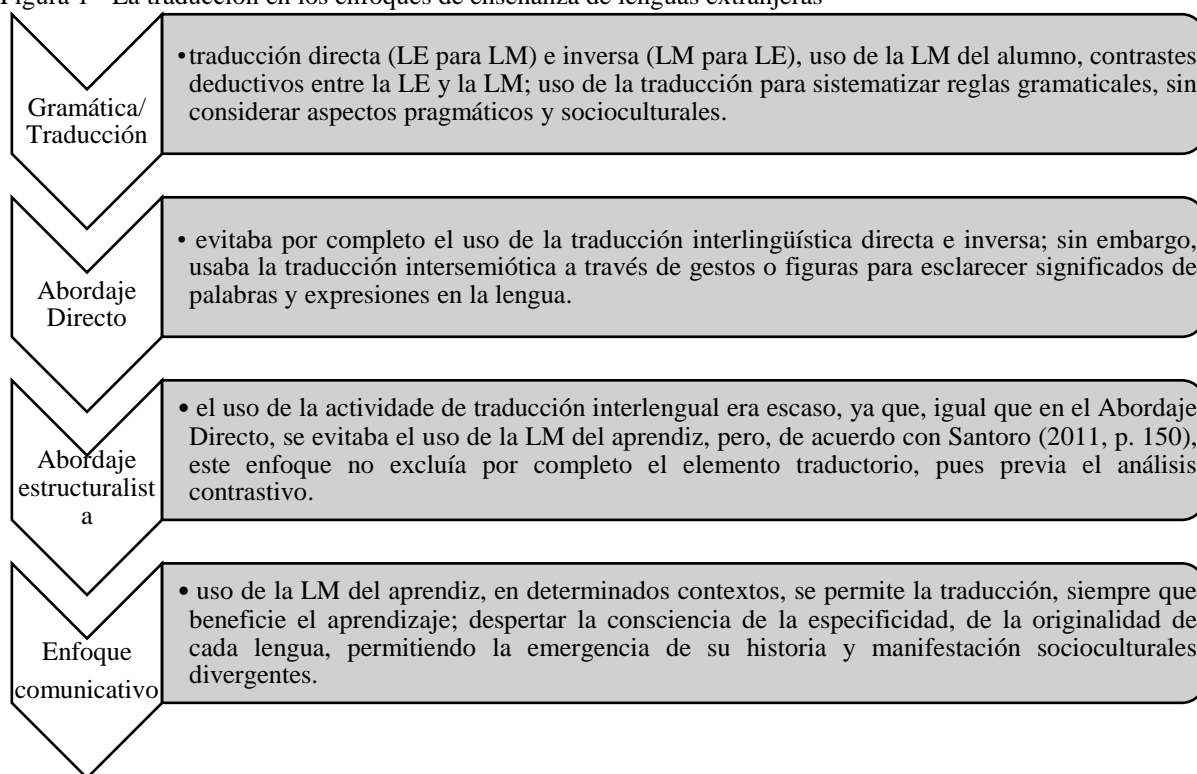
avances más actuales en los estudios de la traducción y la perspectiva de la traducción funcionalista (NORD, 1994; 1996; 2012).

La traducción pedagógica como un recurso didáctico para la enseñanza de la variación lingüística en el aula de español/LE

En la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, la traducción estuvo presente desde su inicio a través del abordaje Gramática/Traducción (Figura 1). Sin embargo, no existían descriptores específicos para la traducción, como si la lengua extranjera (LE) y la lengua materna (LM) tuvieran las mismas reglas gramaticales, también no se tenían en cuenta los aspectos culturales, pragmáticos y situacionales en la traducción. Por lo tanto, se extendió la idea de que todo podría traducirse fácilmente a partir de una forma estándar de traducción que se consideraba correcta.

En este sentido, lo que importaba era el producto final de la traducción, que, a menudo, era incomprensible, en la LE o en la LM, ya que se buscaba la correspondencia entre las lenguas, aunque ya se discutía en textos clásicos sobre los “Estudios de la Traducción”, la cuestión de la fidelidad a las palabras o ideas. En este aspecto, Aretino (2006, p. 63) señala que: “El traductor debe capturar las características de la composición, por así decirlo, y reproducirlas igualmente en el idioma en el que traduce. Hay dos tipos de ornamentación, una que matiza las palabras, la otra los pensamientos”. Sin embargo, no hubo transposición de estos temas teóricos en el ámbito de la enseñanza de idiomas, hecho que generó varios mitos sobre el uso de la traducción como estrategia o recurso para la enseñanza de LE.

Figura 1 - La traducción en los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras



Fuente: diseño propio.

En la figura anterior se puede comprender que la traducción estuvo presente en los distintos enfoques de la enseñanza, aunque no ha seguido metodologías definidas y se presenta en distintas modalidades, como la traducción intersemiótica (traducción para diferentes medios) y la traducción intralingüística (traducción para la misma lengua).

Con respecto al uso de la traducción de forma pedagógica, estamos de acuerdo con Arriba García (1996) cuando señala que solo es posible rehabilitar o reinsertar el uso de la traducción en la enseñanza y en el aprendizaje de LE cuando el uso de la LM del alumno encuentra su lugar en dicho proceso. En este sentido, el uso de la traducción en el Enfoque Comunicativo es posible y posee ventajas como la concientización de las especificidades de cada idioma (SANTORO, 2011).

Malmkjaer (1998), al defender la traducción en las clases de LE, reúne y busca contrastar algunos argumentos en contra de su uso para la enseñanza, los cuales se presentan a continuación: a) la traducción es independiente de las cuatro habilidades que definen la competencia en LE: comprensión y producción oral y escrita; por tanto, es radicalmente diferente de las cuatro habilidades lingüísticas; b) la traducción consume un tiempo precioso que podría dedicarse a la enseñanza de las cuatro destrezas; c) traducir no es una actividad natural o real; d) la traducción lleva a los estudiantes al error de creer que los idiomas poseen correspondencias palabra por palabra; e) la traducción impide que los estudiantes formulen

pensamientos en LE; f) traducir produce interferencias negativas; g) la traducción es apropiada solo para la formación de traductores.

La mayor parte de estos argumentos se basan en el uso de la traducción realizado por el Abordaje Gramática y Traducción (AGT), en el cual no existía una metodología en el momento de la traducción y esta era instantánea, es decir, antes mismo del lector comprender el texto, realizaba una traducción mecánica y literal, centrándose solo en los aspectos formales de los textos que, a menudo, se elegían sin ningún criterio.

Hurtado Albir (2011, p. 155) señala la diferencia entre la traducción pedagógica (uso de la traducción en la enseñanza de idiomas, centrándose en la adquisición y mejora del idioma) y la didáctica de la traducción (enseñanza de la traducción profesional), proponiendo pautas metodológicas para el uso de la traducción en las clases de LE, tales como: repartir la traducción en etapas (comprensión, desverbalización, reexpresión) y el desarrollo de mecanismos comunicativos e interpretativos (capacidad de análisis y síntesis, creatividad, habilidades asociativas, entre otros). En la propuesta didáctica que se presenta en este estudio se contemplan estas recomendaciones.

Con respecto al uso de la traducción en la enseñanza/aprendizaje de las LE, Pedra y Bohunovsky (2011) identifican las siguientes funciones didácticas de la traducción en las clases: i) traducción como un medio para la semantización de las palabras, en la cual se matiza en la LM términos o estructuras de/en la LE, estas autoras señalan que, comúnmente, esta estrategia se utiliza en los primeros niveles de aprendizaje y es casi inevitable; ii) traducción para concienciar estructuras gramaticales de LE en contraste con las de LM, este tipo de traducción se relaciona con la práctica de la traducción de AGT; iii) traducción como habilidad comunicativa, que prioriza la mediación lingüística, este tipo de traducción está previsto en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; y, finalmente, iv) traducción para el aprendizaje cultural, donde la traducción se utiliza como una práctica crítico-reflexiva para fomentar la conciencia sobre los aspectos lingüísticos y culturales de LE y LM. En este sentido, se propone el uso de la perspectiva teórica de la traducción funcionalista como una herramienta de reflexión lingüística y cultural en este estudio.

La traducción funcionalista surge alrededor de la década de 1970 y se destaca de los demás enfoques por contemplar la traducción desde una perspectiva más profunda. En este sentido, Reiss y Vermeer (1996, p. 104), dos de los principales teóricos y difusores de esta teoría, afirman que: “Algunas partes de la pragmática lingüística sirven como base, así como el conocimiento de la sociología y la antropología cultural”. Es decir, se observa que esta perspectiva de traducción busca apartarse de lo puramente lingüístico, para incluir aspectos

contextuales, culturales e interactivos. “Es más apropiado hablar de ‘traducción intercultural’ que ‘traducción interlingüística’, ya que este último concepto es muy limitado” (REISS, VERMEER, 1996, p. 18). De ese modo, se comprende que en esta perspectiva lo cultural gana más espacio en el proceso de traducción, necesitando ir más allá del dominio lingüístico para alcanzar la función comunicativa de la traducción.

En la perspectiva de la traducción funcionalista, el objetivo o el propósito de la traducción determinará todo su proceso. En ese marco, la intencionalidad es la traducción del texto en su situación comunicativa. Por eso, el proceso de traducir se constituye y se determina por aspectos culturales y contextuales de su producción y recepción, y, también, se entiende como una oferta de información entre culturas. Según Reiss y Vermeer (1996), la oferta informativa del texto meta (TM)⁵ o texto traducido es una oferta de información sobre el significado, modo, circunstancias o forma de otra oferta informativa, la del texto base (TB) o texto original. Por lo tanto, es una reproducción unívoca no reversible, ya que es una realización en la cual el traductor elige entre muchas posibilidades existentes.

Reiss y Vermeer (1996) conciben la traducción como una forma de interacción que parte de un texto previamente producido. Es decir, existen factores que determinan la traducción, tales como los factores históricos y culturales, la intencionalidad, el propósito, los receptores, entre otros. Esto dependerá, también, del TB y sus condiciones de producción, en las cuales su análisis corresponde a una teoría general de la producción del texto. En la concepción de los autores, la traducción requiere una doble acción: analizar las condiciones de producción del TB o el texto fuente y analizar las condiciones de producción del texto meta, es decir, el texto de llegada (REISS, VERMEER, 1996, p. 14). Sobre esta cuestión, Nord (2012) ofrece un modelo de análisis pretraductorio, que consiste en un cuadro que contrasta los aspectos extratextuales, extralingüísticos y funcionales del TM y TB.

Para Nord (2012, p. 16), un texto consiste en una interacción comunicativa que tiene lugar mediante una combinación de elementos verbales y no verbales. Por lo tanto, todo texto se encuentra dentro de un sistema con ciertos elementos interdependientes (factores extratextuales) que configuran la función textual. Sobre esta cuestión, Nord (1994, p. 101) explica que un texto no tiene una función comunicativa inherente, sino que se le atribuye desde su recepción por alguien, en una situación específica, activando sus experiencias receptoras y convenciones de funcionamiento de ciertos tipos de texto.

⁴ Texto base y texto meta son términos usados por los propios autores para referirse al texto original y texto traducido, respectivamente.

Para la elaboración de la secuencia didáctica expuesta en este artículo, Pereira (2016) parte del acercamiento entre la traducción funcionalista presentada y la Sociolingüística variacionista, pues, según Nord (1994), la traducción funcionalista busca adaptar el lenguaje a las normas sociales admitidas por los receptores del TM. Además, conforme Nord (2012), se considera la producción del texto traducido, desde su contexto sociocultural hasta su función comunicativa. En este marco, algunos estudios brasileños se realizaron a partir de la traducción funcionalista, de la Sociolingüística variacionista y de los estudios de géneros textuales (secuencias didácticas): Barrientos (2014), Pereira (2016), Duarte (2017), entre otros. No obstante, más adelante, se hace hincapié en la investigación de Pereira (2016), debido al fenómeno de variación lingüística presentado en este texto.

La traducción funcional de géneros textuales para la enseñanza de la variación lingüística en el uso de formas de tratamiento en el par lingüístico español-portugués

Las Secuencias Didácticas (SD), según Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004, p. 96), son: “un conjunto de actividades escolares sistemáticamente organizadas en torno a un género textual”. Para estos autores, cuando nos comunicamos nos adaptamos a la situación comunicativa y, cuando interactuamos en situaciones similares, escribimos/hablamos textos con características semejantes, tales textos materializados que circulan en situaciones socio-discursivas específicas, se consideran géneros textuales. Los autores también defienden que, para el dominio de un género textual, es necesario desarrollar capacidades de lenguaje (lingüísticas, lingüístico-discursiva y de acción) propias del género. La SD se compone por etapas que contemplan: la presentación del contexto de producción, la primera producción, los módulos o actividades acerca de la producción y las versiones escritas que se adecuan al contexto de producción determinado.

En esta propuesta, se vislumbra la posibilidad de una secuencia didáctica a partir de la traducción funcionalista, ya que las capacidades de lenguaje se contemplan en el modelo de análisis pretraductorio y la traducción aporta los elementos de textualidad, tales como intencionalidad, aceptabilidad, intertextualidad, informatividad, coherencia, cohesión, adecuación y corrección gramatical. A continuación, se presentan estos datos en el cuadro 4.

Cuadro 4: Capacidades de lenguaje en el análisis pretraductorio de Nord (2012)

Descripción de las capacidades del Lenguaje	Elementos del modelo de análisis pretraductorio de Nord (2012)
<p>Capacidades de acción:</p> <p>1. Realizar inferencias sobre quién escribe el texto, a quién va dirigido, qué asunto trata, cuándo fue producido, dónde fue producido, con qué objetivo.</p> <p>2. Evaluar la adecuación del texto a la situación</p>	<p>Al analizar las características extratextuales del TB y del TM, serán activadas las capacidades de acción, una vez que se busca identificar: el emisor (autor), el receptor, la intención, la función del texto, el tiempo, el lugar y el medio transmisor, de</p>

<p>comunicativa. 3. Tener en cuenta propiedades lingüísticas en relación con aspectos sociales o culturales. 4. Movilizar conocimientos del mundo para la comprensión o producción de un texto (STUTZ, CRISTÓVÃO, 2011).</p>	<p>ambos textos. También, en lo que se refiere a los factores intratextuales, el tema y las presuposiciones movilizan conocimientos del mundo del traductor o aprendiz de traducción, correspondiéndose con la capacidad de acción.</p>
<p>Capacidades discursivas: 1. Reconocer la organización del texto como <i>layout</i>, lenguaje no verbal (fotos, gráficos, títulos, formato de texto, localización de información específica en el texto), etc. 2. Movilizar mundos discursivos para generar el planteamiento general del contenido temático. 3. Entender la función de la organización del contenido en aquel texto. 4. Percibir la diferencia entre diversas formas de organización de los contenidos movilizados (STUTZ, CRISTÓVÃO, 2011).</p>	<p>Al analizar los aspectos intratextuales, en lo tocante al contenido, a la composicionalidad y a los elementos no verbales, en el modelo de análisis pretraductorio de Nord (2012), será posible activar las capacidades discursivas.</p>
<p>Capacidades lingüístico-discursivas: construyen sentido mediante representaciones sobre las operaciones de textualización, de construcción de enunciados y de la elección del vocabulario. Los conocimientos abordados se refieren a la microestructura (las unidades lingüísticas de las frases y sentencias) como cohesión, conexión verbal y conexión (STUTZ, CRISTÓVÃO, 2011).</p>	<p>Las capacidades lingüístico-discursivas pueden ser activadas, en el análisis pretraductorio de Nord (2012), a través de la identificación, en el TB y en el TM, de las características lexicales, sintácticas y suprasegmentales.</p>

Fuente: Pontes, Pereira y Duarte (2016)

A partir del cuadro anterior se comprende la relación entre el análisis pretraductorio propuesto por Nord (2012) y la movilización de las capacidades de lenguaje involucradas en el dominio de géneros textuales. El modelo de análisis de Nord (2012) permite la comprensión del contexto de producción del TB, sus elementos textuales y funciones comunicativas, así como el contraste con el ambiente de producción y recepción del TM. Tal proceso se combina con el procedimiento de secuencia didáctica propuesto por Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), pues esta se inicia con la presentación de una situación comunicativa que exige la producción textual (en la traducción sería el encargo traductorio) y el análisis de Nord (2012) sería un módulo de reconocimiento del género textual.

En cuanto a la ruta metodológica de Pereira (2016), se debe mencionar el contexto de aplicación de la SD ejecutada. La SD fue aplicada en el curso "Introducción a los estudios de traducción en lengua española" (2º semestre), asignatura optativa en 2015.2, ofrecida por la coordinación del Curso de Letras Lengua Española y sus Literaturas, de la Universidade Federal do Ceará (UFC) - Centro de Humanidades I, Fortaleza - CE. La asignatura tuvo una carga horaria total de 32 horas, lo que resultó en una clase semanal durante dieciséis semanas, no obstante, la aplicación de la secuencia se realizó hasta la mitad del curso, es decir, ocho semanas. Todos los estudiantes matriculados en esta asignatura participaron de la investigación. Además, vale señalar que esta asignatura consistía en la pasantía de enseñanza

de la propia investigadora, por lo que todo el procedimiento de SD fue conducido por ella, a través de una investigación-acción.

Para la aplicación de la SD, se formaron ocho grupos de cuatro o cinco estudiantes, con el objetivo de favorecer la escritura colaborativa, centrándose en el proceso y no en el producto. Seleccionamos cinco obras de teatro hispanas como TB de los grupos. Además, los fragmentos de cada obra se eligieron por la frecuencia de las formas de tratamiento pronominal y la relevancia del fragmento para el desenlace de la obra. A continuación, presentamos las piezas elegidas: El nido ajeno de Jacinto Benavente (1894); El héroe galopante de Nemesio C. Canales (1923); La pobre gente de Florencio Sánchez (1904); Pueblecito de Armando Mook (1918); y Los Mirasoles de Julio Sánchez Gardel (1911).

Además, el encargo de traducción didáctica siguió las pautas propuestas por Nord (1996), por lo que el investigador elaboró un blog titulado “Traduciendo el Teatro Hispánico” (<http://traduccionyteatrohispanico.blogspot.com.br/>), a fin de contemplar el principio de comunicabilidad y transmitió la siguiente información a los grupos: 1. Función y público: adaptar obras teatrales hispanicas de comedia para el entretenimiento del público adulto brasileño de diferentes regiones; 2. Tiempo y lugar: siglo XX, regiones brasileñas; 3. Entorno: ambiente virtual, blog; 4. Motivo: Promover antiguas obras teatrales hispanas para el público brasileño interesado.

A partir del encargo traductorio, cada grupo seleccionó el fragmento de una obra de teatro para traducir, además de elegir una de las ciudades brasileñas, sugerida por el investigador, como su público meta. Las ciudades sugeridas se eligieron a partir de la división de subsistemas del tratamiento pronominal propuesta por Scherre *et al.* (2015), por tanto, señalamos: Fortaleza; Belém do Pará; São Paulo; Brasilia y Florianópolis. A continuación, presentamos las etapas de desarrollo de la SD realizada:

Cuadro 5: Esquema de la SD a partir de la Traducción Funcional

SECUENCIA DIDÁCTICA CON LA TRADUCCIÓN DEL GÉNERO TEATRAL		
Etapas	Pasos	Descripción
1 ETAPA – Presentación de la situación comunicativa	Presentación del Blog " <i>Traduciendo el teatro hispánico</i> " y debate sobre las características de una pieza teatral.	La investigadora presentó el Blog " <i>Traduciendo el teatro hispánico</i> " e invitó a los alumnos a publicar traducciones de textos teatrales en este blog. El grupo asistió al vídeo " <i>Historia del Teatro – Elementos del Teatro</i> " (Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=pntToe9VLW4) Luego, debatió el contenido del vídeo acerca de los constituyentes/características de una pieza teatral. (Este fue el módulo introductorio sobre las características del género textual).
	Presentaciones de las piezas teatrales y análisis	Se presentaron, de forma sucinta, el contexto y el enredo de cada pieza teatral seleccionada para la SD. Después de esta presentación, se pidió a los participantes que se dividieran en grupos para leer y

	de los fragmentos que serán traducidos.	analizar el fragmento del texto teatral que recibieron en aquel momento.
	Definición del público meta para la traducción.	Se discutió con los alumnos la definición de público meta para las traducciones de los fragmentos de las obras teatrales. Cada grupo eligió una región brasileña para el público meta de la traducción.
2º ETAPA – Primera Producción y realización de módulos	Análisis pre-traductorio y elaboración de la primera producción.	Se realizó la lectura y el análisis pretraductorio (NORD, 2012) de los fragmentos de obras teatrales. Luego, los participantes elaboraron la primera traducción de los fragmentos para el público meta definido.
	Realización de módulos.	En esta etapa, los participantes realizaron módulos acerca del género teatral, tuvieron contacto con estudios sociolingüísticos referentes a la variación lingüística en los pronombres de tratamiento del español y del portugués. Además, realizaron módulos específicos sobre la traducción en el par lingüístico español-portugués.
3º ETAPA – Producción final	Análisis de las primeras traducciones y elaboración de la producción final.	Los participantes observaron si sus traducciones se correspondían con las características del género teatral, y si el lenguaje utilizado, de hecho, se adecuaba al público meta de la traducción. Después, elaboraron una segunda versión de la traducción, si fuera necesario, corrigiendo cuestiones lingüísticas o estructurales del texto traducido. En esta etapa, se entregó nuevamente el cuadro de análisis pretraductorio de Nord (2012), hecho por cada grupo, a fin de constatar si la traducción se correspondía con su encargo de traducción. También se entregó una ficha de revisión textual para que puntuasen lo que cada equipo había modificado de una versión para otra.
	Circulación de las traducciones de los fragmentos de piezas teatrales.	Los participantes publicaron la versión final del fragmento del género teatral traducido en el blog destinado a la divulgación de traducción de obras teatrales españolas y brasileñas.

Fuente: Pereira (2016).

Cabe destacar que, al desarrollar la SD con la traducción del género obra teatral de comedia, realizamos el Modelo Didáctico del Género, basado en Cristóvão (2010) y Barros (2012), que sirvió de base para la elaboración del cuadro de análisis de la primera traducción, la composición de los módulos y la lista de constataciones. Con respecto al análisis pretraductorio de Nord (2012), este consistió en un módulo de reconocimiento de género, antes de la primera traducción, a través del cual encontramos dificultades relacionadas con la identificación del receptor, lugar, función, contenido, composición y aspectos suprasegmentales en TB y TM.

En la primera traducción, también observamos dificultades con respecto a la adaptación del TM al receptor y al lugar de recepción (capacidades de acción), la planificación, organización del género (capacidades discursivas) y la adaptación de la TM a la gramática, el vocabulario y la ortografía, además de la incapacidad de traducir adecuadamente las formas pronominales de tratamiento de acuerdo con el origen de su público meta,

generalizando las relaciones sociales entre los personajes mediante el uso del “você” (capacidades lingüísticas discursivas).

A partir de estas dificultades, propusimos diez módulos (actividades relacionadas a las dificultades encontradas), los cuales buscaban contemplar las habilidades lingüísticas necesarias para la producción del TM, especialmente las lingüísticas-discursivas, ya que el objetivo de la SD era abordar la variación lingüística en las formas pronominales de tratamiento en español. Después de completar los módulos, realizamos un formulario de revisión textual como un listado de hallazgos y los grupos reescribieron el TM para su publicación en el blog.

Por tanto, para ilustrar los resultados de esta propuesta didáctica para el enfoque de la variación lingüística en el uso de formas de tratamiento, exponemos solo el resultado del contraste entre las producciones de la SD de uno de los grupos analizados, que llamamos G-I. Este grupo tenía como TB un fragmento de la obra española *El Nido Ajeno* (BENAVENTES, 1894), y su público meta eran lectores de la ciudad de São Paulo, del siglo XXI.

Discusión de los resultados del Grupo 1 (G-1)

En el desarrollo de la secuencia didáctica realizada, cada grupo realizó el procedimiento de análisis pretraductorio, la primera traducción, la práctica de diez módulos de actividades, la lista de producción final y la lista de revisión textual. Al final de la investigación para constatar la contribución de estas prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la variación lingüística, se aplicó un cuestionario de sondeo, antes del inicio de la SD, y un cuestionario al final de este proceso. En Pereira (2016), se puede consultar los resultados sobre la aplicación de estos instrumentos. En este artículo, se presentan los resultados de la comprensión de la variación lingüística en los usos de las formas de tratamiento pronominales del español a partir de la SD pilotada.

Sobre el cuestionario de sondeo, pudimos obtener el perfil de los participantes del estudio: 1. Edad entre 20-29 años. 2. Tuvieron contacto con la lengua española antes de empezar la carrera. 3. Dos alumnos nunca habían leído una obra teatral. 4. Tres de los cuatro participantes afirmaron utilizar la traducción para comprender textos en español y que podrían utilizarla en futuras prácticas pedagógicas como docentes de español. En este cuestionario, no había ninguna pregunta sobre las formas de tratamiento para evitar que los participantes no estuvieran determinados a la hora de analizar los pronombres elegidos en un primer momento y observar cómo realizarían el análisis pretraductorio y la primera traducción, evitando posibles sesgos.

En lo que se refiere a la primera traducción⁶, se observa la mezcla entre las formas pronominales “tú y você”, aunque en el TB se identifique el predominio del pronombre “tú” y su paradigma pronominal y verbal, al representar la variedad peninsular española. Por ejemplo, en el trecho expuesto a continuación, se verifica la concordancia canónica entre el verbo “saber”, conjugado en la 2ª persona singular, seguido por el pronombre de tratamiento “você”, aunque esta forma se utilice con verbos en 3ª persona singular.

TB: “MARÍA. - A todo se acostumbra una, y yo no estoy acostumbrada a divertirme mucho. Bien lo sabes tú; en mi casa pasaba lo mismo.” (BENAVENTES. EL NIDO AJENO).

TM: “Maria: A tudo se acostuma, e eu não estou acostumada a me divertir muito. Bem o sabes você; Na minha casa acontecia o mesmo. [...]” (1ª tradução do G-I). (Primera traducción, PEREIRA, 2016, p.172)

La combinación entre el pronombre de tratamiento “você” con verbos conjugados en segunda persona no es usual en portugués brasileño, así que tal opción traductoria refleja un influjo del paradigma tuteante presente en el TB de la variedad peninsular. Esto se considera posible, una vez que los alumnos participantes tenían un nivel de lengua inicial (A1-A2). En el cuadro 6, se observa que en la traducción final este dato se modifica por la expresión “Você sabe”. En este cuadro, se puede observar que en ambas versiones existe una tendencia a dejar el sujeto explícito en portugués brasileño, mientras que en la oración del TB “¿Has sido siempre tan formal!” el sujeto está oculto. Aun así, los alumnos optaron por exponer al sujeto (el pronombre de tratamiento) traduciendo por “Você sempre foi tão formal!”.

⁶ Al analizar las traducciones, Pereira (2016) lo realiza según las capacidades de lenguaje, no obstante, para este artículo nos centramos en las destrezas lingüístico-discursivas, con respecto al uso de las formas de tratamiento pronominales. Por ello, se comenta el contraste entre las opciones traductorias en la primera traducción y en la traducción final del G-I.

Cuadro 6 - Fragmento comparativo entre las traducciones del G-I (capacidades de acción)

Texto Base	MARÍA.- A todo se acostumbra una, y yo no estoy acostumbrada a divertirme mucho. Bien lo sabes tú; en mi casa pasaba lo mismo. EMILIA.- En tu casa siquiera, había tertulia los sábados. Se jugaba al julepe, se tomaba chocolate, iban nuestros novios. MARÍA.- Nuestros maridos hoy. EMILIA.- Y el tuyo fue el primero y el único. ¡Has sido siempre tan formal! Yo mariposee un poco, con aquel sevillano, ¿te acuerdas? Si me caso con él me luzco! Qué vida dio a su pobre mujer! Nosotras no podemos quejarnos. Tuvimos buen acierto.
Primeira tradução	Maria: A tudo se acostuma, e eu não estou acostumada a me divertir muito. Bem o sabes você; Na minha casa acontecia o mesmo. Emília: Na tua casa nem sequer tinha uma reunião entre amigos aos sábados, Jogava-se ao Julepe, tomava-se chocolate, iam nossos namorados. Maria: Nossos maridos agora. Emília: e o teu foi o primeiro e o único. Você sempre foi tão formal! Eu pousei como uma mariposa um pouco com aquele sevilhano. Se lembra? Se tivesse me casado com ele me exibiria. Que vida deu a sua pobre mulher! Nós não podemos reclamar. Tivemos sucesso.
Tradução Final	Maria: Acostuma e eu não sou baladeira. Você sabe. Na minha casa todo mundo é assim. Emília: Na tua casa nem te encontro aos sábados, a gente jogava cartas, bebia chocolate, nossos namorados também iam. Maria: Nossos maridos agora. Emília: E o teu foi o primeiro e o único. Você sempre foi tão formal! Eu curti um pouco com aquele sevilhano. Se lembra? Se tivesse me casado com ele me ferrava. Fudeu a sua pobre mulher! Não podemos reclamar. Nos demos bem.

Fuente: Pereira (2016).

En el cuadro 7, se observa un trecho de la traducción final del grupo. G-I respetó las características del género textual obra teatral, en lo que se refiere a la planificación y organización de las partes (tipo de discurso, organización secuencial, conexión y cohesión) en la traducción final. El uso de las formas de tratamiento también ubica turnos de habla, por ejemplo, en el habla de José cuando explica que se retrasó y pregunta a Emilia si ella quiere almorzar, dándole el turno de habla, con el uso del pronombre de tratamiento “você”, y también en el habla de Emilia: “Você não é um tirano.”. La predominancia del paradigma “voceante” en la traducción final en portugués indica una reflexión por parte del grupo acerca de la traducción de la variación lingüística, puesto que en el TB se hacían presentes las formas ‘tú y usted’, pero el paradigma tuteante en la variedad paulistana no sería usual.

Cuadro 7. Fragmento de la traducción final del G-I

CENA III	
José Luís e Elas	
José: Bom dia	
Emilia: Você chegou a tempo	
José (sentando-se á mesa): Atrasei. Você quer almoçar?	
Emília: Jesus. Que não gele! São onze em ponto. Quis dizer que você chegou a tempo de aceitar um convite para a estréia dessa noite. Maria acha que tem que falar com você antes	
José: Qualquer um poderia dizer que sou um tirano.	
Emília: Você não é um tirano. Ninguém disse isso. Mas Maria é uma esposa exemplar e cumpre muito bem com as regras, que nem todas guardamos, cumprimos... “A mulher não vai sair de casa sem a permissão do marido.	
José (a Maria): quer ir?	
Maria: Se você for?	

Fuente: Pereira (2016).

En la reescritura del TM, se nota que el grupo evita la forma de tratamiento "tu" y conjuga el verbo saber en tercera persona del singular en imperfecto del indicativo. Esta

actitud va en dirección a la adaptación de la traducción de las formas de tratamiento, al origen de los receptores del TM, ya que, en la ciudad de São Paulo, la forma “você” es de uso extendido en todas las relaciones sociales (SCHERRE *et al.*, 2015; NASCIMENTO, 2011). En la traducción final, el grupo mantuvo la forma "você" con concordancia canónica en las relaciones sociales (SCHERRE *et al.*, 2015; NASCIMENTO, 2011) y, en la primera traducción, el grupo utilizó la forma “tu” con concordancia verbal canónica, cercana al paradigma pronominal peninsular, presente en el TB.

Cuadro 8 - Fragmento comparativo entre las traducciones del G-I (capacidades lingüístico-discursivas)

Texto Base	TB: “MARÍA - ¿Y tu marido y los chicos? EMILIA. - Buenos, todos buenos. Fernando muy ocupado. Ya vendrá conmigo a saludar a tu hermano político...Tú apenas le conocías, verdad? MARÍA. - Le conocí cuando éramos niños. Ya sabes que su familia y la mía estaban muy unidas; su padre y el mío eran socios. [...]” (BENABENTE, J. El nido ajeno, 1984)
Primeira Tradução	Maria: E teu marido e os meninos? Emília: Bem, todos bem, Fernando está muito ocupado. Já virá comigo para saudar o teu irmão político... Tu apenas o conhecias, verdade? Maria: O conheci quando eramos criança. Já sabe que sua família e a minha eram muito próximas; Seu pai e o meu eram sócios. [...]”
Tradução Final	Maria: E o pessoal? Emília: Tudo bem. Fernando está na correria. Depois chega comigo para cumprimentar o teu irmão político...Só conhecia ele de vista, verdade? Maria: O conheci de criança, era todo mundo próximo; Seu pai e o meu eram sócios. [...]

Fuente: Pereira (2016).

A partir de la comparación entre las producciones del G-I, en el Cuadro 8, observamos que el uso de las formas de tratamiento en la primera versión mantuvo rastros del paradigma pronominal de su TB; sin embargo, en la producción final, observamos una mayor adaptación textual del TM a su público meta, especialmente con respecto al origen geográfico de los destinatarios de la traducción.

Esta adaptación se refleja en la prevalencia de la forma “você”, en las interacciones entre amigos y parejas, representadas en el texto. En el TB en español peninsular del siglo XXI, observamos el uso del "tuteo" en las interacciones entre las amigas María y Emilia, sin embargo, en las interacciones entre Emilia y el marido de su amiga, ocurre un uso recíproco de la forma “usted”, indicando menor grado de proximidad y mayor respeto, en este sentido, Brown y Gilman (2003, p. 255), matizan el uso recíproco de la forma de poder, en este caso el pronombre “usted”, no indica diferencia de poder entre los personajes.

En el TM final, estas diferencias de tratamiento se unifican con el uso de "você", contemplando el cambio en las relaciones sociales, pues en el siglo XXI, esas relaciones entre amigos y familiares se dirigen hacia una mayor simetría (CALDERÓN CAMPOS, 2010), debido a las sociedades democráticas y a las ideologías igualitarias. Brown y Gilman (2003)

también hacen hincapié en que las sociedades abiertas a las ideologías igualitarias actúan contra la semántica no recíproca del poder a favor de la solidaridad.

Esas elecciones traductorias señalan que el procedimiento de análisis traductorio en movimiento circular, propuesto por Nord (2012) y utilizado en esta SD, además de la realización de los módulos (actividades en torno a las dificultades identificadas en la primera traducción), contribuyen a la concienciación de la variación lingüística en los usos de las formas de tratamiento pronominales.

Los estudiantes, por su nivel inicial en la lengua meta (2º semestre), se acercaron a una traducción más literal y próxima a los usos del TB, sin clara reflexión sociolingüística diatópica y diastrática en la primera traducción, lo que evoluciona en la traducción final, al observarse las adaptaciones realizadas.

Para saber las opiniones de los estudiantes acerca de la contribución de la SD al conocimiento de la variación lingüística en español, les propusimos un cuestionario compuesto por diez preguntas⁷ al final de la SD. De este cuestionario, en este artículo se analizan solamente cuatro preguntas que tratan sobre la comprensión de la variación lingüística en el uso de las formas de tratamiento pronominales. Las preguntas analizadas se presentan a continuación:

1. Con relación a los pronombres de tratamiento pronominales de 2ª persona en lengua española, elija la opción que corresponde a sus conocimientos tras la realización de la secuencia didáctica a partir de la traducción de fragmentos de la obra teatral propuesta.
2. Bajo su perspectiva, ¿el uso de la traducción como estrategia pedagógica contribuye hacia una percepción de la variación lingüística en las formas de tratamiento pronominales de 2ª persona entre los idiomas portugués y español?
3. Señala cuáles han sido las dificultades encontradas a la hora de traducir las formas de tratamiento del español al portugués, o al revés.
4. ¿Podría señalar cuáles aspectos relacionados con el uso de las formas de tratamiento pronominales se han identificado en su proceso traductorio?
(PEREIRA, 2016, p. 264).

Todas las respuestas eran objetivas, pero por motivos de espacio, no serán expuestas las opciones, solamente los resultados. En la primera pregunta, la respuesta correcta sería la última: “La aparición de formas y usos del tratamiento pronominal del español (tú, vos, usted, vosotros y ustedes) puede variar según el país y la región, el grado de proximidad del interlocutor (intimidad, confianza o solidaridad) con el oyente, la situación de habla (formal, informal), el género y la edad del interlocutor, entre otros aspectos”. Tres de los cuatro miembros del G-1 marcaron la opción esperada.

⁷ El cuestionario completo está disponible en Pereira (2016).

No obstante, un miembro optó por la primera opción que decía que: “Independientemente del país, el pronombre ‘tú’ era utilizado para el tratamiento informal del singular, el ‘usted’ para el tratamiento singular formal, el ‘vosotros’ para tratamiento plural informal y ‘ustedes’ para tratamiento plural formal”. Esta opción reproduce el sistema de tratamiento pronominal peninsular, que generalmente se presenta en los materiales didácticos de español, tal y como matizan Nascimento (2007) y Brasil (2014). A partir de esta afirmativa, se intuye que en la elección de esta afirmación el estudiante utilizó sus conocimientos previos (con materiales de este tipo) y quizás se confundió con la variedad lingüística presente en su fragmento textual para la SD.

Con respecto a la segunda pregunta, el resultado demuestra que tres de los cuatro participantes están de acuerdo con que esta práctica contribuye a identificar esta variación en los dos idiomas (portugués y español), en contrapartida, un participante seleccionó solamente la opción del idioma español. Tales elecciones se relacionan con Cristóvão (2010), quien señala la contribución de la traducción para la reflexión lingüística en ambas lenguas involucradas en el proceso de enseñanza/aprendizaje (LM y LE).

Por su vez, en la tercera pregunta, sobre las dificultades encontradas en la traducción de las formas de tratamiento del español al portugués, la opción seleccionada por todos los miembros del G-1 fue la falta de correspondencia exacta entre las formas de tratamiento pronominal en ambos idiomas. Tres de los cuatro participantes señalaron que la falta de conocimiento o la falta de comprensión de los factores lingüísticos y extralingüísticos que condicionan la variación lingüística en las formas de tratamiento en los dos idiomas pueden dificultar la traducción.

Y, por fin, en la cuarta pregunta, que trataba sobre los aspectos que pueden influir en el uso de las formas de tratamiento de los pronombres, los cuatro participantes señalaron la relación entre los interlocutores y las relaciones de intimidad o formalidad, pero solo uno de ellos también indicó rasgos diatópicos.

Consideraciones finales

En este artículo, tratamos sobre la asociación entre el uso de la traducción funcional de modo pedagógico en la enseñanza/aprendizaje de la variación lingüística de los pronombres de tratamiento en español a través de una SD con el género obra teatral de comedia, como un recorte de un estudio más amplio desarrollado por Pereira (2016).

Con respecto a la variación en el uso de las formas de tratamiento de los pronombres personales en lengua española, se observa que el grupo expuesto presenta limitaciones en la

primera traducción, tales como identificar las relaciones entre los interlocutores, el contexto situacional y el origen geográfico. Estos desfases lingüísticos, se ven atenuados o inexistentes en la producción final de SD, en la cual el grupo pudo adaptar la traducción de las formas pronominales de tratamiento del idioma español, en su variante peninsular, al portugués brasileño de la ciudad de São Paulo.

Estos resultados corroboran la contribución del enfoque de variación lingüística en la actividad de traducción, tal y como señala Bortoni-Ricardo (2005), la Sociolingüística, al presuponer la relación dialéctica entre la forma lingüística y la función definida en el contexto social, puede contribuir en gran medida a las actividades de confrontación entre lenguas, a partir de técnicas como la traducción.

Aun así, a través del procedimiento SD con la traducción funcional del género teatral, descubrimos que el G-I, así como los otros grupos que participaron en la investigación de Pereira (2016), presentan una reflexión sobre el género y su composición, respetando, por ejemplo, las marcas tipográficas y las partes constitutivas de los diálogos teatrales en ambos idiomas, y en diferentes períodos históricos, ya que, además de una traducción que tuvo en cuenta los aspectos diatópicos, también fue necesaria una reflexión diacrónica en un proceso de traducción circular.

Referencias

ARETINO, L. B. Da tradução correta. Tradução de Rafael Camorlinga. In: FURLAN, M. (Org.). **Clássicos da Teoria da Tradução**. Antologia Bilíngue. Vol. 4: Renascimento. Florianópolis: NUPLITT, 2006. p. 52-79.

ARRIBA GARCÍA, C. Introducción a la Traducción Pedagógica. **Lenguaje y Textos**, Barcelona, n. 8, p. 269-283, 1996.

BALBONI, P. E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. Tradução de Maria Teresa Arrigoni, revisão de Noêmia Soares e Sérgio Romaneli. **Revista In-Traduções**, Florianópolis, v. 3, n. 4, 2011.

BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 368 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BARRIENTOS, B. R. R. **Os quadrinhos da Mateina no ensino de Espanhol língua estrangeira**: à luz da Tradução Funcionalista. 2014. 252 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BORTONI RICARDO, S. M. Por que a tradutologia precisa do sociolinguista? In: BORTONI RICARDO, S. M. **Nós cheguem na escola, e agora?** Sociolingüística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 103 -126.

BRASIL, J. O. **El abordaje de los pronombres de tratamiento de segunda persona de singular en los libros didácticos de español del PNLD 2011: un análisis sociolingüístico.** 2014. Monografía (Graduação em Letras Espanhol e suas Literaturas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

BROWN, R; GILMAN, A. The pronouns of power and solidarity. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (Eds.) **Sociolinguistics.** The Essential Readings. United Kingdom: Blackwell, 1960. p. 156-176.

CALDERÓN CAMPOS, M. Formas de tratamiento. In: ALEZA IZQUIERDO, M.; ENGUITA UTRILLA, J. M. (Coords.). **La lengua española en América: Normas y usos actuales.** Universidad de Valencia, Valencia, 2010. p. 225-236.

CARRICABURO, N. **Las fórmulas de tratamiento en el español actual.** Madrid: Arco Libros, S.A., 83 páginas. (Cuadernos de Lengua Española), 1997.

CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro.** 1a ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CRISTÓVÃO, V. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A. *et. al.* (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2010. p. 105-116.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. **Enjeux**, v. 37/38, p. 49-75, 1996.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHENEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.) **Gêneros orais e escritos na escola.** Mercado de Letras: Campinas, 2004. p. 95-128.

DUARTE, D. **O ensino dos pretéritos em espanhol para brasileiros a partir de contos: a tradução da variação linguística como estratégia didática.** 2017. 242 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Eds.). **Gramática Descriptiva de la lengua española.** Vol. 1. Madrid: RAE, 1999. p. 1399-1425.

HURTADO ALBIR, A. Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de lenguas, en Traducción, Interpretación, Lenguaje. Col. Expolingua. **Cuadernos del tiempo libre.** Madrid: Fundación Actilibre, 1994.

HURTADO ALBIR, A. La traducción en la enseñanza comunicativa, en *Cable* n.1. Madrid, 1998.

HURTADO, A. **Traducción y Traductología.** Introducción a la Traductología. 5. ed. Ediciones Cátedra: Madrid, 2011.

MALMKJAER, K. **Translation in Language Teaching.** Manchester: St Jerome Publishing, 1998.

MARSELLO, L. Variedades de la Lengua y Opciones del Traductor Literario: Formas de Tratamiento en portugués y en español. In: COUTO, L. R.; SANTOS, C. R. L. (Org.). **Las Formas de Tratamiento en Español y en Portugués**. Variación, cambio y funciones conversacionales. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011. p. 473-495.

MAYORAL, R. **La traducción de la variación lingüística**. 1998. 300 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade de Granada, Granada, 1998.

MENON, O. P. S. Pronome de segunda pessoa no Sul do Brasil: tu/você/o senhor em Vinhas da Ira. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 121-163, 2000.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. 4. ed. Barcelona: Ariel Letras, 2009.

MOREIRA, G. L. Dicionário y enseñanza de ELE: propuesta de un modelo de artículo lexicográfico para estudiantes brasileños. 2018. 438 f. Tese (Doctorado en Traducción y Ciencias del Lenguaje) – Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2018.

NASCIMENTO, E. P. Prestígio Linguístico no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira – O caso dos Pronombres Personales Sujeto. **Studia Diversa**, v. 1, n. 1, p. 23-35, 2007.

NORD, C. El error en la traducción: categorías y evaluación. In: HURTADO ALBIR, A. **Estudios sobre la traducción**. Castelló: Universitat Jaume I, 1996. p. 91-107.

NORD, C. Traduciendo funciones. In: HURTADO ALBIR, A. (Ed.). **Estudios sobre la traducción**. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1994. p. 97-112.

NORD, C. **Texto-base-texto-meta**. Un modelo funcional de análisis pretraslativo. Tradução e adaptação de Christiane Nord. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, Espanha, 2012.

PEDRA, N; BOHUNOVSKY, R. El general de brigada es um tipo de caramelo – tradução automática e aprendizagem cultural. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 27, p. 243-260, 2011.

PEREIRA, L. L. O. **A tradução de textos teatrais como recurso didático para o ensino da variação linguística no uso das formas de tratamento em espanhol a aprendizes brasileiros**. 2016. 316 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PONTES, V.; PEREIRA, L.; DUARTE, D. O Ensino de Gêneros Textuais na Formação de Tradutores. **Revista Gláuks**, v. 16, n. 1, p. 116-130, 2016.

RAMÍREZ, M. V. **El español de América II**. Morfosintáxis y Léxico. Madrid: Arco Libros, S.L., 2011.

REISS, K.; VERMEER, H. J. **Fundamentos para una teoría funcional de la traducción**. Tradução de Sandra García Reina e Celia Martín de León. Madrid: Ediciones Akal, 1996.

SANTORO, E. Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras: Confluências. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 27, p. 147-160, 2011.

SCHERRE, M. M. P. *et al.* Variação dos pronomes Tu e você. In: MARTINS, M.A; ABRAÇADO, J. (Org.). **Mapeamento sociolinguístico do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 133-172.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. Sobre os diferentes métodos de tradução. Tradução de Celso R. Braidá. In: HEIDERMANN, W. (Org.). **Clássicos da Teoria da Tradução**. v. 1: alemão-português. 2. ed. Revista e ampliada. Florianópolis: NUPLITT, 2010. p. 39-101.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Revista Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 569-589, 2011.

Sobre os autores

Valdecy Oliveira Pontes ([Orcid iD](#))

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC); com estágio pós-doutoral pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); mestre em Educação Religiosa pelo SEC; graduado em Letras - Português/Espanhol pela UFC; especialista em Linguística Aplicada pela Faculdade 7 de Setembro (FA7) e especialista em Educação Religiosa pela Faculdade Unyleya. É professor do Centro de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC.

Livya Lea Oliveira Pereira ([Orcid iD](#))

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); mestra em Estudos da Tradução pela Universidade Federal do Ceará (UFC); graduada em Letras - Espanhol pela UFC. É professora do Instituto Federal do Ceará (IFCE) - Campus Cedro.

Glauber Lima Moreira ([Orcid iD](#))

Doutor em Traducción y Ciencias del Lenguaje pela Universitat Pompeu Fabra (UPF); mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); graduado em Letras - Português/Espanhol pela UECE. É professor da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr).

Dayane Monica Cordeiro ([Orcid iD](#))

Doutora em Estudios Hispánicos Avanzados pela Universitat de València (UV); mestra em Enseñanza de Español Lengua Extranjera pela Universidad de Cantabria (UC); graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e especialista em Inteligencias Múltiples y Aprendizaje Cooperativo pela Universidad Camilo José Cela (UCJC). É professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Recebido em março de 2020.

Aprovado em junho de 2020.

Crenças e atitudes linguísticas da comunidade de fala piranhense à luz da Sociolinguística Variacionista

Language beliefs and attitudes of the piranhense speaking community
in the light of Variationist Sociolinguistics

Willian Ferreira Furtado de Lacerda¹
Daiane Aparecida Cavalcante²
Rubens Marques de Lucena³

Resumo: O presente artigo tem como objetivo principal descrever e analisar, à luz da Sociolinguística Variacionista, as crenças e as atitudes linguísticas da comunidade de fala da zona urbana da cidade de São José de Piranhas-PB, considerando que tais crenças e atitudes refletem a visão metalinguística e epilinguística dos falantes a respeito da percepção, atitude linguística, crença dialetal e o conhecimento dos informantes sobre as próprias variedades que falam e ouvem. Metodologicamente, aplicamos, através da abordagem direta, o teste atitudinal, através de um questionário semiestruturado e entrevista gravada, com 12 informantes do município supracitado. O arcabouço teórico será balizado por: Bourdieu (1982), Calvet (2002), Campbell-Kibler (2006), Kaufmann (2011), Labov (2008), Tarallo (1990), dentre outros. Os resultados denotam que as variáveis: idade, tempo de exposição e escolaridade exercem relevantes influências no julgamento das crenças e atitudes linguísticas, quer na percepção pessoal dos informantes quanto ao seu sotaque, quer na percepção dos interlocutores. Logo, tais fatores interferem decisivamente na configuração linguística da comunidade de fala piranhense.

Palavras-chave: Sociolinguística. Crenças. Atitudes.

Abstract: This article aims to describe and analyze, under the vision of Variationist Sociolinguistics, the linguistic beliefs and attitudes of the speaking community of the urban area of the city of São José de Piranhas-PB, considering that such beliefs and attitudes reflect the metalinguistics and epilinguistics vision of speakers regarding perception, linguistic attitude, dialectal belief, and informants' knowledge about the very varieties they speak and hear. Methodologically, we applied, through the direct approach, the attitudinal test, through a semi-structured questionnaire and recorded interview, with 12 informants from the urban area of the city that we mentioned above. The theoretical framework will be guided by: Bourdieu (1982), Calvet (2002), Campbell-Kibler (2006), Kaufmann (2011), Labov (2008), Tarallo (1990), among others. The results show that the variables age, time of exposure and education have a remarkable influence on the judgment of linguistic beliefs and attitudes, both in the personal perception of the informants regarding their own accent and in the perception of the interlocutors. Thus, such factors interfere decisively in the linguistic configuration of the piranhense speech community.

Keywords: Sociolinguistics. Beliefs. Attitudes.

¹ Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Linguística, João Pessoa, PB, Brasil. Endereço eletrônico: willian.furtado@hotmail.com.

² Prefeitura Municipal de São José de Piranhas, São José de Piranhas, PB; Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Linguística, João Pessoa, PB, Brasil. Endereço eletrônico: daiane.aparecida20@hotmail.com.

³ Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, PB, Brasil. Endereço eletrônico: rubenslucena@yahoo.com.

Introdução

No conhecimento popular, muito se comenta sobre “falar certo” e “falar errado”. Os falantes elegem uma forma de falar como ideal e a escolhem em situações mais formais, pois a utilização da sua própria forma de falar poderá ser julgada como inferior.

Dessa forma, gera-se um sentimento de insegurança linguística, que estimula o falante a imitar ou acomodar um dialeto mais prestigioso ou até mesmo a silenciar-se. Situações como estas serão analisadas à luz da Sociolinguística Variacionista, área de estudo definida na década de 1960, cujo principal expoente é o linguista americano William Labov (COELHO *et al.*, 2010).

Este artigo será assim distribuído: na seção relativa ao referencial teórico, explanaremos o alinhamento teórico da Sociolinguística Variacionista. Na sequência, discutiremos as crenças e atitudes linguísticas e a teoria da acomodação. Em seguida, serão descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na seção de análise e discussão dos dados, trataremos as respostas dos informantes às perguntas que lhes foram feitas, analisando suas avaliações acerca do seu dialeto local. Por fim, na seção das considerações finais, retomaremos questões já discutidas, com reflexões a partir dos relatos dos informantes.

Referencial teórico

Esta seção abordará aspectos considerados relevantes para a pesquisa, quais sejam: a Sociolinguística variacionista, crenças e atitudes linguísticas e Teoria da Acomodação Dialetoal.

Sociolinguística variacionista

A Sociolinguística surgiu como uma forma de reação aos estudos linguísticos precedentes, o Estruturalismo e o Gerativismo, que concebem a língua, de acordo com Coelho *et al.* (2010, p. 14), “como uma realidade abstrata, desvinculada de fatores históricos e sociais. É como uma reação a essas duas correntes que a Sociolinguística desponta nos Estados Unidos na década de 1960, tendo como um de seus maiores expoentes William Labov”.

O estudo da variação como característica inerente à natureza da linguagem é a proposta central de Labov, cuja abordagem é definida como Sociolinguística Variacionista, ou Laboviana. Antes dele, outros autores já avaliavam o aspecto social da língua, como o linguista francês Antoine Meillet, que “ênfatizava [...] o caráter social e evolutivo da língua” (COELHO *et al.*, 2010, p. 15). Labov retomou tais ideias, com o advento da Sociolinguística, área que

[...] estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação. (CEZARIO; VOTRE, 2011, p. 141)

Coelho *et al* (2010) afirmam que a Sociolinguística estuda questões como variação e mudança linguística, entre outras. Aqui, abordaremos o primeiro estágio da mudança, a *variação*, que Tarallo (1990) define como a possibilidade de haver mais de uma forma de se dizer a mesma coisa, com o mesmo grau de verdade. Assim, durante a fala, fazemos escolhas, que são baseadas em critérios (TARALLO, 1990).

As escolhas do falante são influenciadas pelo ouvinte. Nesse sentido, Campbell-Kibler (2006) considera que os falantes que diferem nas suas preferências linguísticas e senso social de significado durante a fala, também podem diferir na escuta. Dessa forma, a variação na percepção do ouvinte é importante porque influirá na resposta que este emitirá à fala do outro.

Neste ínterim, a dinâmica da variação linguística não só reflete as diferenças sociais, mas também expressa o posicionamento dos falantes dentro do mundo social, o que possibilita construir e reconstruir o mundo (CAMPBELL-KIBLER, 2009; ECKERT, 2012).

A variação, portanto, é influenciada por situações contextuais, que o falante avalia no momento de escolher as variantes que irá utilizar (TARALLO, 1990). Essas avaliações são consideradas por Campbell-Kibler (2006, p. 92) como “likely to be influenced by the educational background of the speakers”⁴. Tal pressuposto será verificado na seção que apresenta a metodologia deste estudo, em que será selecionada a escolaridade como variável extralinguística, para a análise da avaliação do falante quanto à sua variedade linguística.

Crenças e atitudes linguísticas

López Morales (1993 *apud* SILVA e AGUILLERA, 2014, p. 714) afirma que “a atitude constitui-se, sobretudo, pelo traço comportamental, por condutas que podem ser positivas ou negativas, e as crenças, por sua vez, são formadas por elementos cognitivos e/ou afetivos”. As crenças “determinam o comportamento dos indivíduos, no sentido de que são elas que detêm os valores, os julgamentos, as opiniões que uma pessoa tem sobre os outros, sobre o mundo e sobre si mesma” (BOTASSINI, 2013, p. 56 *apud* SILVA; AGUILLERA, 2014, p. 714).

⁴ “prováveis de acontecer de acordo com a experiência educacional do falante” (tradução nossa).

Dessa forma, percebe-se uma relação de desencadeamento entre crenças e atitudes. As crenças são definidas com ênfase na subjetividade do indivíduo e, sob esta perspectiva, Sabadin (2013, p. 56), considera que “o conceito de crença abrange questões [...] aceitas como verdade relativa, uma vez que o surgimento de novas informações pode modificar o entendimento dos fatos e alterar o que se tinha como verdade”. Infere-se que a definição de crenças por López Morales, no parágrafo anterior, remete-se ao aspecto cognitivo e, portanto, mais *pessoal*, enquanto Sabadin (2013) aborda as mudanças causadas em nossas crenças por meio *social*.

Em relação à atitude Quasthoff (1987 *apud* KAUFMANN, 2011, p. 122), a define como “um estado mental e neural de prontidão, organizado através da experiência, exercendo uma influência diretiva ou dinâmica sobre a resposta de um indivíduo a todos os objetos e situações aos quais está relacionada”. Nesta concepção, a atitude é vista como um produto social e cujo método de investigação mais direto, de acordo com Campbell-Kibler (2006), é perguntar a opinião dos falantes através de pesquisas, entrevistas e questionários, e é sob esta perspectiva que será definida a metodologia desta pesquisa.

Os julgamentos que fazemos e que recebemos em nossa vida cotidiana também interferem na nossa maneira de nos comunicar, como aponta Swingler (2016), para quem o entendimento que temos sobre a linguagem poderá influenciar a forma como tratamos outras pessoas e a nossa percepção de quem realmente somos. Assim, esses julgamentos afetam nossa atitude linguística, e podem gerar estereótipos sociais, que resultam de “crenças socioculturais passadas de geração em geração” (BOURHIS, 1997 *apud* SWINGLER, 2016, p. 37).

Percebe-se, então, uma relação entre crenças e atitudes linguísticas, pois uma “resulta” da outra. Oppenheim (1992, p. 175, grifos do autor) afirma que “attitudes are reinforced by *beliefs* (the cognitive component) and often attracts Strong *feelings* (the emotional component) which may lead to particular behavioural *intents* (the action tendency component)”⁵.

Nessa conjectura, Swingler (2016) atesta que a nossa fala está diretamente relacionada à nossa atitude e à forma que julgamos a identidade e as atitudes de nosso ouvinte. Além disso, a opção por utilizar uma ou outra forma de falar será ponderada de acordo com os nossos objetivos, conforme se verá na subseção seguinte, sobre a Teoria da Acomodação.

⁵ “atitudes são reforçadas por *crenças* (o componente cognitivo) e frequentemente atraem fortes *sentimentos* (o componente emocional) que podem levar a certas *intenções* comportamentais (o componente da tendência de ação)” (tradução nossa).

Teoria da acomodação

A Teoria da Acomodação da Fala, desenvolvida pelo psicólogo social Howard Giles, surgiu com base em questões sociopsicológicas (GILES; COUPLAND; COUPLAND, 1991) e, segundo Giles *et al.* (2011), centrava-se no fato de os indivíduos, em uma situação comunicativa, costumarem modificar seus padrões de fala para atingirem certos objetivos.

Posteriormente, a teoria teve a nomenclatura modificada para Teoria da Acomodação da Comunicação (TA), quando passou, conforme atestam Giles *et al.* (2011) a reconhecer que além das características da fala, outros fatores também desempenham papel importante nos processos dos ajustes comunicativos, como os fatores não-verbais, por exemplo.

Swingler (2016) afirma que, mais recentemente, a Teoria da Acomodação, doravante TA, tem discutido a relevância dos fatores sociais, dada sua influência na decisão do falante de convergir ou divergir com o seu ouvinte. A *convergência* é uma estratégia do falante para tentar reduzir as dessemelhanças linguísticas e comunicativas que percebe entre ele e seu interlocutor. Já a *divergência* se refere ao aumento dessas dessemelhanças (GARRETT, 2010; GILES; COUPLAND; COUPLAND, 1991). Para Giles *et al.* (2011), esse aumento pode representar um instrumento de recrudescimento identitário, marcando linguisticamente a origem do sujeito. A *manutenção*, por fim, corresponde a um estado neutro (GARRETT, 2010). Tais estratégias podem ocorrer em diversos aspectos ao mesmo tempo, focando em um único objetivo social – estratégia chamada de *mixed accommodations* (SWINGLER, 2016).

A mudança na nossa maneira de nos comunicar, que Francês Junior (2014) postula como atitude linguística, pode ser considerada, portanto, como uma forma de externamos nossas crenças. Dessa forma, a atitude influencia na nossa fala, sob ação dos componentes cognitivo, emocional e de tendência de ação, como sugerido anteriormente. Tais ideias assemelham-se às relações demarcadas por Labov, quando ele, referindo-se às variações linguísticas, afirma que

Essas variações podem ser induzidas pelos processos de assimilação ou dissimilação, por analogia, empréstimo, fusão, contaminação, variação aleatória ou quaisquer outros processos em que o sistema linguístico interaja com as características fisiológicas ou psicológicas do indivíduo. (LABOV, 2008, p. 19)

Assim, a TA considera a atitude do falante quanto à sua comunidade de fala e quanto ao interlocutor. Dessa forma, havendo atitude de rejeição ao dialeto, o falante poderá dele divergir durante boa parte do tempo ou em contextos específicos. Havendo atitude de convergência com sua variedade, o falante tenderá a mantê-la, mesmo quando as variedades

puderem causar estranhamento ao “se enfrentarem” em um contexto real de comunicação. Tal estranhamento pode gerar intolerância por parte de um falante, por ter de lidar com características linguísticas alheias às suas. Tais ponderações serão tratadas na seção de análise e discussão dos dados.

Apresentemos, agora, a metodologia utilizada nesta pesquisa.

Metodologia

A pesquisa em tela é de cunho descritivo-qualitativo e de natureza experimental e exploratória. O *corpus* é constituído por 12 informantes da zona urbana, do município de São José de Piranhas-PB, doravante SJP. A tabela a seguir delinea o perfil desses informantes:

Tabela 01 - Perfil dos informantes

Informante	Sexo	Idade	Tempo de exposição	Escolaridade
01	F	43	44 anos	1º ano (Ens. Fund.)
02	F	43	40 anos	1º ano (Ens. Fund.)
03	F	43	41 anos	1º ano (Ens. Fund.)
04	M	55	47 anos	1º ano (Ens. Fund.)
05	M	55	49 anos	1º ano (Ens. Fund.)
06	M	55	55 anos	1º ano (Ens. Fund.)
07	F	33	33 anos	Superior completo
08	F	33	28 anos	Superior completo
09	F	33	33 anos	Superior completo
10	M	35	35 anos	Superior completo
11	M	35	35 anos	Superior completo
12	M	35	35 anos	Superior completo

Fonte: os autores.

A Tabela 01 mostra a estratificação do *corpus* pelas variáveis extralinguísticas: sexo, idade, tempo de exposição e escolaridade. As variáveis sexo e escolaridade foram distribuídas uniformemente: há 03 informantes do sexo feminino, com 43 anos de idade e ensino fundamental incompleto, e 03 informantes do sexo masculino, com ensino fundamental incompleto e 55 anos de idade. Há outras 03 informantes do sexo feminino, curso superior completo, 33 anos de idade, e 03 do sexo masculino, com curso superior completo e 35 anos.

A variável tempo de exposição mostra desequilíbrio na distribuição dos informantes: a informante 02 tem 43 anos, reside em SJP há 40 anos; a informante 03 tem 43 anos, reside na cidade há 41 anos; o informante 04, de 55 anos, mora em SJP há 47 anos; o informante 05 tem 55 anos, reside em SJP há 49 anos; a informante 08 tem 33 anos, reside em SJP há 26

anos. Porém, por ser a pesquisa de natureza qualitativa, o desequilíbrio na distribuição dos informantes nessa variável não trará impactos na análise e discussão dos dados.

Para a coleta de dados, utilizamos o método de abordagem direta, com testes atitudinais, por meio de entrevista gravada oralmente, através de um questionário, cujas questões abordavam: percepção de como o informante avalia o seu dialeto e é avaliado pelos outros; percepção das diferenças dialetais; avaliação de atitude sobre seu dialeto; percepção de preconceito linguístico; avaliação sobre a mudança do sotaque; o estilo de vida piranhense e inserção social dos informantes em outras regiões.

Perfil sociodialetal e socioeconômico da comunidade de fala piranhense

São José de Piranhas é uma cidade paraibana, situada a 530 km da capital João Pessoa-PB. Possui, conforme aponta o Censo/IBGE (2019), mais de 20.250 habitantes, avizinha-se às cidades de Monte Horebe, Bonito de Santa Fé, Itaporanga, Conceição, Bom Jesus, Serra Grande e Carrapateira. Localiza-se 27 km a Sul-Leste de Cajazeiras, a maior nos arredores.

Como a cidade não possui fábricas ou indústrias, a população é estratificada socialmente em servidores públicos e comerciantes. Quem não pertence a tais categorias migra para São Paulo (doravante SP) para trabalhar no corte de cana, ou para regiões do Pará, Tocantins e Maranhão, para trabalhar em equipes de vendas, conhecidas como “furadinhas”.

Do ponto de vista sociodialetal, a comunidade de fala piranhense possui peculiaridades melódicas e prosódicas do falar cantado. Por isso, estes falantes são muitas vezes criticados em outras regiões, com estereótipos e avaliações negativas devido ao seu sotaque, fato que deflagra que o preconceito linguístico ainda está enraizado avidamente no cerne da sociedade.

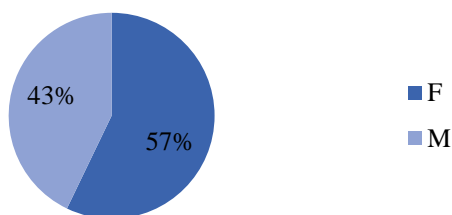
Análise e discussão dos dados

Esta seção trará a análise qualitativa dos dados, com base no discurso dos informantes. Discutiremos sua atitude linguística e como eles percebem as atitudes e crenças de outras comunidades frente à sua fala. As subseções trarão as avaliações atitudinais conforme as variáveis mencionadas. Transcreveremos as entrevistas identificando o entrevistador com a letra “E” e, o informante, com a letra “I”, seguida de seu número (“I 01”, “I 02” etc.).

Crenças e atitudes linguísticas pela variável sexo

Para controlar a variável sexo, o *corpus* é representado por 06 respondentes do sexo masculino e 06 do sexo feminino. Confirmamos os resultados no gráfico seguinte:

Gráfico 01 - Avaliação atitudinal positiva pela variável sexo



Fonte: os autores.

O gráfico 01 denota que, dos informantes que avaliaram positivamente o dialeto local, 57% são do sexo feminino e 43% são do sexo masculino. Logo, pode-se dizer que as mulheres evidenciaram mais segurança linguística do que os homens quanto ao dialeto piranhense. Para Calvet (2002), há segurança linguística quando os falantes não se sentem questionados em seu modo de falar e há insegurança quando os falantes consideram seu dialeto pouco valorizador.

A avaliação feminina mais positiva do dialeto local pode ser justificada à luz das conclusões de Chambers (1995) de que as mulheres utilizam menos variantes estigmatizadas do que os homens do mesmo grupo social e sob as mesmas circunstâncias e se adaptam melhor linguisticamente a uma variada gama de situações sociolinguísticas. Assim, elas possuem mais consciência quanto ao status social, como mostram os fragmentos a seguir:

E: Tem alguma coisa que lhe incomode no seu sotaque?

I 06: *De jeito nenhum, me sinto empoderada pelo meu sotaque, me sinto forte por ser sertaneja, tenho orgulho das minhas raízes, de onde nasci, meu torrãozinho me representa onde for, e essas marcas do meu sotaque me acompanham, sem nenhuma vergonha eu carrego elas comigo, [...] são marcas históricas do nosso povo.*

A informante 06 externa um sentimento empoderado uma avaliação positiva em relação ao seu sotaque, frisando que sente orgulho de suas raízes sertanejas e que as marcas identitárias dialetais sempre a acompanharão, portanto, por questão de traços identitários, não vê necessidade de apresentar convergência dialetal nas suas práticas comunicativas cotidianas.

Conforme o depoimento da informante 06, é notório que eclode o fenômeno da divergência linguística, que segundo preconiza Giles (1973) é por muitas vezes definido como “desacomodação”, pois o falante opta por manter registros do dialeto de origem, como forma de manter o recrudescimento identitário ou quando não houver pressão para mudar de registro.

Sobre a percepção dos outros quanto à sua fala, a informante comenta:

E: O que as pessoas geralmente dizem, comentam sobre a sua maneira de falar, por exemplo, essas pessoas com as quais você manteve contato do Brejo e de João Pessoa por você ser aqui do Sertão, como era a percepção delas em relação ao seu sotaque?

I 06: *Como eu já andei muito, acaba que meio que eu aprendi a falar mais ou menos correto, o arrastado a gente não deixa né, mas por aí a fora tem uma boa aceitação, o sotaque da gente aqui do sertão da Paraíba. Agora quando a gente sai do Nordeste, aí existe um preconceito muito grande, como eu fiz alguns treinamentos em SP [...], a gente sabe driblar as críticas, mas machuca um bocado viu, porque eles são bem rigorosos viu, no pré-julgamento, ficavam dizendo que a gente fala errado, que a gente usa palavras que não existem, e a crítica é bem severa mesmo, [...] a gente tem que saber lidar de uma forma bem madura. Eu aprendi a lidar com essas críticas, com esse pré-conceito do pessoal, mas tem muita gente que não lida muito bem não, como por exemplo, teve uma vez que eu fui pra SP pra um treinamento, foi eu e um colega de Campina Grande [CG], e o pessoal lá da empresa ficava tirando brincadeira chata dizendo: ah na Paraíba é assim, todo mundo passa fome, olha como ela é magrinha, que ela é do sertão, olha o outro que é de CG é mais gordinho, lá tem mais comida, aí ficam com aquelas brincadeiras chatas, falando da fala que um é arrastado, que o outro não chia, que um fala uma palavra que não existe, e o meu colega de CG ficou altamente sentido, chorou e tudo [...]. Já eu não, eu soube dar aquela contornada, me controlei, senão agente briga mesmo, se for levar ao pé da letra, se for se magoar, se doer, por todas as críticas que a gente recebe, briga de tapa mesmo, porque mexe com as nossas raízes, com a nossa identidade, ninguém gosta né.*

A informante mostra consciência das noções de certo e errado fossilizadas pela gramática prescritiva. Sua fala traz o componente cognoscitivo, ao manifestar conhecimentos sobre a própria fala em relação a outros estados do Brasil, e consciência interdialetoal ao avaliar sua fala pela fala de outro estado.

É explícito que a informante foi vítima de avaliações rigorosas e julgamentos etnocêntricos por parte do ego etnocêntrico de empresários de São Paulo, onde fora participar de treinamentos. Entretanto, apesar do preconceito sofrido e das depreciações estigmatizantes, a falante não sentiu necessidade de convergir o dialeto paulista para sentir-se aceita em tais treinamentos.

O excerto abaixo revela insegurança linguística pelo informante 05, do sexo masculino, quanto ao seu dialeto:

E: Você gostaria de falar como as pessoas de outras regiões?

I 05: *Sim, gostaria, eu acho bonito demais, o jeito que o povo de SP fala viu, fala certo, bonito, eu queria fal[á] diferente, queria ter estudado, aí eu ia sab[ê] fal[á] certo, sem ninguém mang[á] de mim, porque eu falo errado. Eu tinha muita vontade de aprend[ê] como o povo de lá falava, às vezes eu ia fal[á] igual a eles, aí não dava certo, umas palavra que eles falava e eu tinha vontade de aprend[ê], mas num sabia, num falava, né, tinha vez que eia fal[á] as fala deles lá e aí num dava certo, aí eu ficava envergonhado, viu.*

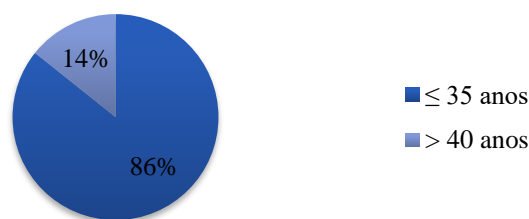
Verifica-se demasiada insegurança linguística quanto ao dialeto local pelo informante 05, que avalia o seu sotaque de forma negativa, por não ser escolarizado, não segue as normas da gramática tradicional. Assim, avalia o sotaque paulista positivamente, alegando que gostaria de falar como eles. Sua fala evidencia matizes de preconceito linguístico e de violência simbólica.

Bourdieu (1982) atesta que a língua é mediada por trocas simbólicas e apregoa que além da comunicação de sentido, os discursos são signos de riqueza, de poder, de autoridade, e são emitidos para ser avaliados e obedecidos, e, portanto, a estrutura social está explícita no discurso, sendo a língua concebida como um meio de troca universal. Assim, quanto mais capital linguístico o falante possui, mais livre ele é para jogar no mercado linguístico, delimitado pela existência de uma língua legítima e uma dominante. Assim, o discurso do informante 05 é permeado por um sentimento de insegurança linguística, que se plasma através do dialeto dominante (o paulista), em detrimento ao dialeto dominado (o piranhense).

Crenças e atitudes linguísticas por faixa etária

Em relação à variável idade, os informantes foram distribuídos em dois grupos: o primeiro grupo é formado por informantes que têm 35 anos ou menos, enquanto o segundo grupo representa os informantes com mais de 40 anos. Confirmamos no gráfico a seguir a avaliação atitudinal desses informantes:

Gráfico 02 - Avaliação atitudinal pela variável idade



Fonte: os autores.

O Gráfico 02 mostra que as avaliações positivas do sotaque piranhense partem 86% do primeiro grupo *versus* 14% do segundo. Infere-se que os informantes mais jovens valorizam seu dialeto mais do que o segundo grupo, ou seja, demonstram mais segurança linguística.

Para Giles *et al* (2011), a convergência consiste em uma estratégia que permite aos indivíduos adaptarem-se aos comportamentos comunicativos uns dos outros. Isso não quer dizer, porém, que o falante modificará todos os aspectos de sua fala para o dialeto em contato,

tampouco significa que o processo de acomodação é inacabado e fragmentado, ou que o fenômeno de divergência não possa fazer parte desse processo. (GILES *et al*, 2011)

Vejamos o que diz a informante 09, de 33 anos, a respeito do seu dialeto:

E: *O que você acha do seu sotaque? Como você avalia a sua forma de falar?*

I 09: *Ah, eu acho que é algo muito interessante, na verdade esse tema né, principalmente pra mim, que sou professora de Língua Inglesa [LI], mas eu acho muito importante a gente ter o conhecimento de que isso faz parte de quem nós somos, o nosso eu, esse nosso sotaque nordestino, de falar arrastado, né, então eu me vejo e me aceito como nordestina, como piranhense e esse sotaque faz parte de mim, faz parte disso, da minha cultura, e também eu acabo transferindo isso para a minha prática como professora de LI, porque não dá pra você é... nascer e crescer no Nordeste, no Brasil e você querer falar inglês com o sotaque americano ou o sotaque britânico, você acaba trazendo o seu sotaque, a sua identidade linguística para a aprendizagem e a aquisição da LI, esse sotaque influencia no processo de aquisição de língua inglesa, mas vejo isso de forma bastante positiva, é questão de raiz, de cultura [...]. Mas tenho orgulho do meu sotaque, ele representa um povo forte, destemido, de muita raça, que não foge da raia, o sertanejo é empoderado, acho o meu sotaque bonito, agradável, confortável.*

A informante 09 apresenta crença e atitude positiva quanto a seu sotaque, que, segundo ela, influencia no processo de aquisição da língua inglesa, e encara tal realidade positivamente. Isso reitera o sentimento de pertença segurança linguística, percebida no excerto a seguir:

E: *Você já precisou mudar a sua maneira de falar para se sentir aceita em determinada situação comunicativa?*

I 09: *Graças a Deus não, porque nem sei se eu conseguiria, porque [...] o meu sotaque faz parte de quem eu sou, então assim pra mudar é complicado, e assim, quem me quiser seja no meio acadêmico ou não, é com o meu sotaque, ainda bem que nunca precisei mudar não.*

A informante evidencia que não há atrito quanto à sua identidade linguística e enfatiza que nunca precisou divergir de seu dialeto local para adaptar-se a nenhuma situação comunicativa e que, se fosse fazê-lo, talvez não conseguisse, pois o sotaque faz parte dela.

O fragmento da entrevista a seguir elucida a insegurança linguística do informante 06:

E: *Você acha que tem algumas maneiras de falar que são melhores e mais bonitas que outras?*

I 06: *É, às vezes tem, o povo de SP, por exemplo, eles explica melhor né, eu acho que eles fala melhor que a gente, mais bonito que a gente, a gente fala errado, o povo manga.*

E: *Você já precisou mudar a sua maneira de falar pra se sentir aceito em alguma situação comunicativa?*

I 06: *Já tentei, quando tava em SP, mas quando eu mudava a minha forma de fal[á] o povo já dizia logo que eu era do sertão, aí muita vez eu ficava com receio de fal[á] com medo deles ri de mim, eu ficava calado, só respondia o que me perguntava, porque eu ficava com vergonha, eu evitava de convers[á] por conta do chiado deles.*

O informante 06 mostra atitude e crença negativa, pela vontade de reajustar seu sotaque ao paulista, por preocupar-se com os seus interlocutores. Por isso, seu discurso mostra atitudes positivas quanto ao falar paulista, adjetivando-o como um falar bonito, mais correto que o seu”.

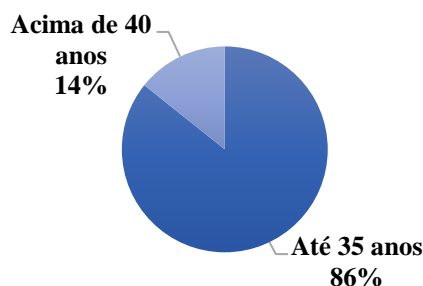
Dessa maneira, acreditamos que as vozes que permeiam no discurso do falante são vozes “dominantes” marcadas historicamente e que tentam caracterizar linguisticamente a supremacia de um dialeto sobre outro (o dialeto paulista em detrimento do dialeto paraibano). Percebemos que esse relativismo cultural e linguístico também contribuiu para a convergência linguística do falar paraibano em São Paulo.

Avaliação atitudinal pela variável tempo de exposição

Para controlarmos a variável tempo de exposição, agrupamos os informantes da seguinte maneira: um grupo de informantes com até 35 anos de exposição ao sotaque piranhense e outro grupo com mais de 40 anos de exposição.

Vejamos o gráfico a seguir, que ilustra os resultados obtidos:

Gráfico 03 - Avaliação atitudinal pela variável tempo de exposição



Fonte: os autores.

O Gráfico 03 mostra que as avaliações positivas quanto ao sotaque piranhense partem 86% dos informantes com até 35 anos de exposição e 14% dos informantes expostos há mais de 40 anos. Isso porque os informantes do primeiro grupo têm maior tempo de permanência em SJP, com migrações breves para João Pessoa, e os informantes do segundo grupo migraram com mais frequência para SP. Sua insegurança linguística advém de estigmatizações, violências simbólicas, opressões sociais recebidas no contato com dialetos mais prestigiados. Isso nos remete às trocas simbólicas sugeridas por Bourdieu (1999),

denotando um oprimido e um opressor. Este, com posturas e atitudes etnocêntricas, mantém a crença de superioridade dialetal, enquanto o oprimido, por opressões sociais, converge seu dialeto, para sentir-se aceito.

Vejamos o trecho da entrevista da informante 07, que tem 33 anos de idade e nunca se ausentou da cidade, mantendo, assim, residência fixa em SJP há 33 anos:

E: *Tem algo que você não gosta em seu sotaque?*

I 07: *Tem algumas palavras que eu acredito que seja do meu vocabulário próprio, como por exemplo, a expressão pelas caridades, eu uso muito, no meu grupo de amigos, que alguém diz tipo assim, mulher fulano fez isso, você acredita e eu digo logo aff pelas caridades, pode ser que alguém não entenda, mas vou lá e explico, mas de forma geral é um sotaque correspondente à nossa regionalidade e que é compreensível. Não vejo problema algum em relação ao meu sotaque e eu gosto de tudo nele, ele me representa como sertaneja forte.*

E: *Você gostaria de mudar a sua maneira de falar?*

I 07: *Não. Sou satisfeita com a minha forma de falar, tendo em vista que a gente mora aqui no Nordeste né, e aí tem toda uma questão de cultura e tudo e que é típico da nossa linguagem, então não posso negar esse sotaque, ele tem as minhas marcas como pessoa, faz parte também da minha identidade como piranhense. Inclusive até as pessoas que são naturais daqui e que vão morar fora e que mantém essa forma de falar, que não mudam o seu linguajar, por exemplo, tem pessoas que saem daqui para SP para morar lá e trabalhar e quando retornam para cá a passeio já chegam chiando, até parecem que não nasceram aqui, pra mim isso não é interessante, porque a pessoa tem toda uma história aqui e porque foi embora esqueceu do que viveu na terra natal, acho um absurdo.*

Os excertos acima explicitam a consciência e a sensibilidade linguística da informante, que mesmo com o uso de gírias que utiliza nas relações interpessoais com os amigos, entende-as como peculiares ao seu sotaque e critica as pessoas que vão embora da cidade, e quando retornam a passeio, apresentam um sotaque descaracterizado, camuflado, que não representa o povo piranhense, perdendo, segundo ela, as marcas históricas e identitárias do falar do sertão.

Observemos o que o informante 04, de 55 anos, externa sobre sua percepção quanto ao dialeto local e a percepção dos interlocutores com quem manteve contato nas suas idas a SP:

E: *O que você acha da sua maneira de falar?*

I 04: *Acho feio, estranho, arrastado, esquisito, diferente sei lá. Mas é o que Deus quer, não adianta o caba tá se reclamando porque fala errado não, é tudo como Deus quer.*

Sua percepção e crença sobre seu sotaque é negativa e o qualifica como feio, estranho, arrastado, esquisito e diferente. Seu discurso é impregnado de determinismo linguístico e atesta que fala dessa forma por vontade divina e que não adianta lamentar por falar errado. E continua:

E: *Há pessoas que julgam as outras pela maneira como elas falam, agindo muitas vezes com preconceito em relação à maneira de falar de cada pessoa. Alguém já riu, criticou, elogiou ou teve uma atitude preconceituosa quanto à sua forma de falar, apenas por ser paraibana?*

I 04: *Sim, quando eu tava no corte de cana, assim que eu cheguei lá, o povo ria da minha forma de fal[á], me chamava de Paraíba pelo meu jeito de fal[á], algumas vezes, mas eles achava engraçado esse jeito arrastado, cantado, puxado que a gente fala, achavam feio. Eu me sentia muito mal, porque eles ria, eu falava pouco e trabalhava mais.*

O discurso do informante mostra que ele sofreu pressões sociais, sendo estereotipado com a ofensiva adjetivação de *Paraíba*, considerando que o entorno discursivo da entrevista deflagra o contexto depreciador do sotaque do informante. Vejamos o fragmento seguinte:

E: *Você já precisou mudar a sua maneira de falar para ser aceito? Por exemplo, quando você chegou em SP para trabalhar no corte de cana para se sentir aceito lá, você mudou a sua maneira de falar para que todos o recebesse melhor?*

I 04: *Sim, era o jeito, eu tentava fal[á] menos arrastado, menos puxado, pra ver se o povo não ria tanto de mim, evitava fal[á] muito, eu conversava mais com o povo que ia daqui de São José, porque a gente se entendia, a gente falava do mesmo jeito, então ninguém ria de ninguém, mas o povo paulista ficava zoando de mim o tempo todo.*

Nota-se no excerto acima que o informante não tinha a intenção de convergir sua fala ao dialeto em contato, mas por questões de pressões sociais, como também pela necessidade de estabelecer interações verbais com os companheiros de trabalho e para sentir-se aceito por eles, tentava fazê-lo para amenizar o sofrimento de ser paraibano. Podemos perceber que o entrevistado sentiu que era necessário mudar a sua forma de falar para poder ser mais aceito socialmente.

Também deve ser considerado que as escolhas do falante são influenciadas pelo ouvinte, ou seja, pela situação comunicativa em que este está inserido. Nesse sentido, Campbell-Kibler (2006) considera que os falantes que diferem nas suas preferências linguísticas e senso social de significado durante a fala, também podem diferir na escuta. Dessa forma, a variação na percepção do ouvinte é importante porque influirá na resposta que este emitirá à fala do outro.

Avaliação atitudinal pela variável escolaridade

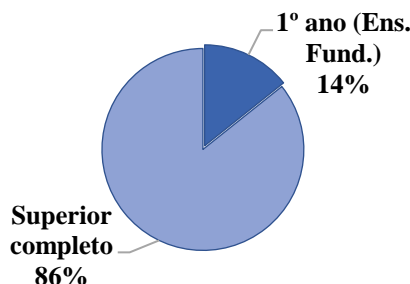
Para o controle da variável escolaridade agrupamos os informantes da seguinte maneira: 06 informantes com o nível fundamental incompleto (F) e 06 com nível superior (S).

O fator escolaridade é uma variável preponderante na seara da pesquisa variacionista, visto que cada nível pode revelar peculiaridades, de acordo com a norma linguística,

supervalorizadas por indivíduos que possuem um maior *status* de escolaridade, variável que pode refletir outras variáveis de ordem social e econômica.

Vejam os resultados obtidos no gráfico a seguir:

Gráfico 04 - Avaliação atitudinal pela variável escolaridade



Fonte: os autores.

O gráfico 04 elucida que os informantes do grupo S demonstraram mais segurança linguística, apresentando avaliações, crenças e atitudes linguísticas positivas em relação ao dialeto piranhense, representando 86% dessas avaliações. Já o grupo F apresentou avaliações negativas quanto ao sotaque local, representando apenas 14% das avaliações positivas.

Atentemos ao fato de que essas avaliações são consideradas por Campbell-Kibler (2006, p. 92) como “prováveis de acontecer de acordo com a experiência educacional do falante”. Por isso, eclode a discrepância nas avaliações dos dois grupos: os falantes do Grupo S, por possuírem um grau de escolaridade mais elevado, expressam avaliações mais positivas quanto ao dialeto piranhense, enquanto os informantes do Grupo F, menos escolarizados, são vítimas de preconceitos linguísticos e de estigmatizações por parte dos interlocutores com quem estabelecem contato, fato que afeta na percepção pessoal do próprio dialeto.

Os excertos seguintes explicitam a discrepância entre a percepção pessoal dos grupos S e F, quanto ao dialeto piranhense, bem como as percepções dos seus interlocutores. Iniciemos com o depoimento do informante 10, que possui curso superior completo (grupo S):

E: *O que você acha do seu sotaque piranhense?*

I 10: *Eu acredito que é um sotaque característico da nossa Paraíba né, do nosso Nordeste, já é uma coisa que a gente traz do regionalismo paraibano, então eu acho normal, bonito, nordestino, piranhense.*

E: *Você gostaria de mudar a sua maneira de falar e falar como as pessoas de outras regiões?*

I 10: *Não, de forma alguma, eu acho muito bonito, assim é, até algumas pessoas dizem que a forma correta de falar é característico dos nordestinos né, porque tem algumas regiões do país, que falam puxado demais, falam arrastado demais, ou puxam o S demais, e eu acredito*

que a fala nordestina, é(pausa do informante) exclusivamente paraibana tem uma beleza na sua forma de falar.

E: *O que as pessoas geralmente dizem sobre sua maneira de falar?*

I 10: *Eu nunca ouvi ninguém falar assim da minha forma de falar não, acho que também é porque sou formado, e claro, conhecimento nos traz poder, traz respeito, né. Apesar de que pessoas que vêm de outras regiões, já acham engraçado, né, principalmente os paulistas, o pessoal lá do Sul, quando chegam aqui na Paraíba, [...] eles acham engraçado, algumas formas que a gente tem de falar algumas palavras, que pra eles são desconhecidas, então, tirando isso, eu acho que ninguém falou sobre a minha forma de falar não.*

A percepção que o informante 10 tem sobre o seu dialeto é positiva e o qualifica como normal e bonito, peculiar ao regionalismo paraibano, externando que não sente vontade de convergir outro dialeto. No que tange à percepção dos interlocutores com os quais teve contato, a avaliação deles é que o sotaque piranhense é engraçado, mas nunca recebera uma crítica ferrenha devido à sua maneira de falar, tampouco fora vítima de violência simbólica em suas relações interpessoais, porque conhecimento traz poder, traz respeito.

Observemos agora o depoimento da informante 03 nos excertos subsequentes:

E: *O que você acha do sotaque piranhense? Tem algo que você não gosta em seu sotaque?*

I03: *Eu acho feio, diferente, porque eu falo errado, a minha patroa mesmo fica me corrigindo, diz que quando tiv[é] gente de fora lá na casa dela, eu procura fal[á] pouco, porque eu falo errado, não tive oportunidade de estud[á], tive que começar a trabalh[á] cedo na roça pra ajud[á] em casa, depois tive que trabalh[á] em casa de família, por causa dos meus filho.*

E: *Você já precisou mudar a sua maneira de falar pra se sentir aceita em determinada situação comunicativa, por sentir vergonha da sua maneira de falar?*

I: *Já tentei mud[á] sim, porque minha patroa ia receb[ê] umas visita de SP na casa dela, um povo muito chique, e ela disse que eu evitasse de fal[á] muito e tentasse fal[á] mais certo.*

Percebe-se violência simbólica sofrida pela informante, tratada com estigmatizações devido à sua forma de falar. Para sentir-se aceita no contexto laboral, sente a necessidade de convergir seu sotaque para atender às exigências de sua patroa. Novamente, deparamo-nos com a relação opressor x oprimido. A informante tem consciência linguística de ter escolarização baixa, e qualifica o seu sotaque como feio e diferente, avaliando-o negativamente.

Considerações finais

O ímpeto deste trabalho foi descrever e analisar, à luz da Sociolinguística Variacionista, as crenças e atitudes linguísticas da comunidade de fala piranhense quanto ao seu dialeto, bem como a percepção dos seus interlocutores. Podemos dizer que os objetivos

foram devidamente alcançados, pois conseguimos avaliar as respostas dos 12 informantes, controlando as variáveis extralinguísticas sexo, idade, tempo de exposição e escolaridade.

No que se refere à variável sexo, como bem ilustra o Gráfico 01, foi a que menos pareceu interferir na avaliação do sotaque, pois verificamos um certo equilíbrio entre os grupos representativos: as informantes do sexo feminino, totalizando o percentual de 57%, avaliaram positivamente o dialeto piranhense, enquanto os informantes do sexo masculino representaram o percentual de 43%. Constatamos, assim, que as mulheres piranhenses avaliam e posicionam-se mais positivamente em relação ao dialeto local que os homens.

Constatamos que as variáveis idade, tempo de exposição e escolaridade, conforme elucidam os gráficos 02, 03 e 04, exercem com sobressalência relevantes influências no julgamento das crenças e atitudes linguísticas, quer na percepção pessoal dos informantes quanto ao próprio sotaque, quer na percepção dos interlocutores, com os quais estes estabelecem contato. Portanto, tais fatores sociais interferem decisivamente na configuração linguística da comunidade de fala piranhense.

Realizar estudos que incluem reflexões concomitantes sobre a Sociolinguística Variacionista e às crenças e atitudes linguísticas pode propiciar a compreensão mais adequada das ações que guiam o comportamento dos indivíduos em relação à sua fala e à fala do(s) outro(s), bem como os motivos, internos ou externos à língua, que condicionam tais ações.

Assim, sugere-se que sejam realizadas mais pesquisas que avaliem crenças e atitudes linguísticas e que os informantes sejam levados a analisarem as crenças e atitudes de outros informantes, seja em pesquisas anteriores, seja em relatos anônimos da mesma pesquisa.

Pesquisas da natureza desta elucidam a importante contribuição da Sociolinguística para a sociedade, no sentido de evidenciar e problematizar situações a que, no cotidiano, muitas vezes não é dada a devida importância, mas que podem culminar em episódios de ruído de comunicação ou mesmo de desconforto que, se não trabalhado, pode acarretar situações de *bullying* e de preconceito linguístico, assunto sobre o qual ainda muito pode se pesquisar.

Referências

BOURDIEU, P. **¿Qué significa hablar?** Madrid: Ediciones Akal, 1999.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CALVET, L. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMPBELL-KIBLER, K. **Listener perceptions of sociolinguistic variables: the case of (ing)**. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Stanford University, 2006.

CAMPBELL-KIBLER, K. The nature of sociolinguistic perception. **Language Variation and Change**, v. 21, p. 135-56, 2009.

CHAMBERS, J. K. **Sociolinguistic Theory**. Oxford: Blackwell, 1995.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COELHO, I. L. *et al.* **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

ECKERT, P. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. **Annual Review of Anthropology**, n. 41, p. 87-100, 2012.

FRANCÊS JUNIOR, C. **Atitude linguística e revitalização da língua Mundurukú: observações preliminares**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

GARRETT, P. **Attitudes to language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

GILES, H.; COUPLAND, J.; COUPLAND, N. **Contexts of accommodation: developments in applied sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

GILES, H.; WILLEMYNS, M.; GALLOIS, C.; ANDERSON, M. C. Accomodating a new frontier: the context of law enforcement. In: FIELDER, K. (Ed.). **Social communication**. New York: Psychology Press, 2011.

KAUFMANN, G. Atitudes na sociolinguística: aspectos teóricos e metodológicos. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 121-137.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno *et al.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OPPENHEIM, A. N. **Questionnaire design, interviewing and attitude measurement**. 2. ed. (rewritten). London; New York: Continuum, 1992.

SABADIN, M. N. **Crenças e atitudes linguísticas: aspectos da realidade na tríplice fronteira**. 2013. 220 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SILVA, H. C.; AGUILERA, V. A. O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. **Alfa: revista de linguística**, São Paulo, v. 58, n. 3, p. 703-723, 2014.

SWINGLER, D. D. **Tabu linguístico: mapeamento das atitudes relacionadas a palavrões e à influência que os fatores sociais, conversacionais, emocionais e de identidade exercem no seu uso cotidiano**. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

TARALLO, F. A **pesquisa sociolinguística**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

Sobre os autores

Willian Ferreira Furtado de Lacerda ([Orcid iD](#))

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); graduado em Administração pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba (IESP) e em Letras - Inglês pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); especialista em Língua, Linguagem e Literatura pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP). É escriturário do Banco do Brasil S/A.

Daiane Aparecida Cavalcante ([Orcid iD](#))

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); mestra em Linguística pela UFPB; graduada em Letras - vernácula pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É professora de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de São José de Piranhas.

Rubens Marques de Lucena ([Orcid iD](#))

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); mestre em Letras pela UFPB; graduado em Direito e em Letras - Português/Inglês pela UFPB. É professor do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB.

Recebido em março de 2020.

Aprovado em junho de 2020.

Perfilamento de práticas de leitura e escrita antes e após o ingresso na universidade: o que revelam os estudantes de Letras?

Profiling reading and writing practices before and after entering university: what do students of Letters reveal

Nedja Lima de Lucena¹

Resumo: Este artigo visa analisar e discutir os resultados parciais de um estudo qualitativo sobre as práticas de leitura e escrita de estudantes do Ensino Superior. Parte-se do princípio de que compreender o perfil desses estudantes e conhecer suas práticas de letramentos torna-se uma ferramenta útil aos professores do Magistério Superior no planejamento das atividades de ensino-aprendizagem. A pesquisa considera dados fornecidos por discentes do curso de Letras de uma universidade pública de ensino, os quais responderam a um questionário estruturado sobre condições socioeconômicas e hábitos de leitura e escrita antes e depois do ingresso na universidade. O artigo alinha-se teoricamente às contribuições dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2006), aderindo à perspectiva que compreende o letramento como uma prática social vinculada aos contextos socioculturais em que é construído. A partir da análise preliminar dos resultados, conclui-se que reconhecer a heterogeneidade dos estudantes refletida em suas práticas de leitura e escrita colabora para a realização de ações que visam desenvolver o letramento acadêmico dos discentes, ao passo que também pode cooperar para a valorização identitária desses estudantes.

Palavras-chave: Práticas de leitura e escrita. Letramento acadêmico. Ensino-aprendizagem.

Abstract: This paper aims to analyze and discuss the partial results of a qualitative and quantitative study on the reading and writing practices of higher education students. It is based on the principle that understanding the profile of these students and knowing their literacy practices becomes a useful tool for professors in planning teaching-learning activities. The research considers data provided by students of the *Letras* Course at a public university institution, who answered a structured questionnaire on socioeconomic conditions and reading and writing habits before and after entering university. The paper is theoretically aligned with the contributions of New Literacy Studies (STREET, 2006), adhering to the perspective that understands literacy as a social practice linked to the socio-cultural contexts in which it is built. From the preliminary analysis of the results, it can be concluded that recognizing the heterogeneity of students reflected in their reading and writing practices collaborates to carry out actions that aim to develop the academic literacy of students, while it can also cooperate for the valorization of identity of these students.

Keywords: Reading and writing practices. Academic literacy. Teaching-learning.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Departamento de Letras, Currais Novos, RN, Brasil. Endereço eletrônico: lucenedja@gmail.com.

Palavras iniciais

No cotidiano, os indivíduos engajam-se em diversas práticas sociais – da esfera pública e da privada – que se atrelam, em maior ou menor medida, ao uso da leitura e da escrita. Essas práticas permitem aos indivíduos o desenvolvimento de saberes linguísticos diversos para dar conta das demandas exigidas pelo contexto social (SOARES, 1998; 2004).

Quando ingressam na universidade, os usuários da língua já possuem uma competência linguística bem desenvolvida, e é esperado que esta se amplie para dar conta das práticas linguísticas especializadas que a atividade acadêmica prevê. Por outro lado, não é raro perceber a angústia em relatos de estudantes sobre a dificuldade que encontram nas práticas de leitura e produção de textos (sobretudo desta última!), uma vez que as práticas sociais da linguagem no domínio acadêmico em muito diferem daquelas que tiveram acesso em sua vida escolar. A consequência disso é um afastamento e um desinteresse na participação das atividades de leitura e escrita acadêmica, conforme pontua Souza (2012):

Temos ciência de que as dificuldades de nossos alunos no trabalho com textos – tanto de interpretação quanto de produção textual – advêm de problemas relacionados à falta de práticas de leitura e escrita e ao desconhecimento de estratégias que poderiam ajudá-los nessas tarefas, já que tais atividades muitas vezes ficam em segundo plano nas escolas de nível fundamental e médio e pouco são incentivadas em casa. Nossos alunos, como os demais que frequentam faculdades particulares populares, na grande maioria, provêm de escolas públicas e são “trabalhadores-estudantes”. (SOUZA, 2012, p. 156)

Não há dúvidas de que as práticas de leitura e de escrita no âmbito acadêmico exigem um domínio maior de gêneros discursivos orais e escritos, assim como a ampliação de repertório lexical específico à área do conhecimento em que o aluno se insere. Note-se o objetivo precípua das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras, Parecer CNE/CES Nº 492/2001, sobre a formação dos estudantes: “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”.

Na esteira do que afirma o documento, assenta-se a necessidade de uma organização curricular que alargue a capacidade de reflexão e crítica sobre as práticas sociocomunicativas, dentro e fora da universidade. Para tal feito, Russell (*apud* RAMOS; ESPEIORIN, 2009, p. 243) explica que um dos caminhos é a reflexão sobre “o que queremos que alunos sejam

capazes de fazer em termos de comunicação” ao concluírem a graduação. Em outras palavras, é necessário pensar nas expectativas e ações que envolvem o *letramento acadêmico*.

Alicerçada no campo de estudos da Linguística Aplicada e fundamentada teoricamente no que se entende por Novos Estudos do Letramento (STREET, 2006; 2014), a presente pesquisa surgiu a partir da demanda instaurada nas disciplinas de Leitura e Produção de Textos desenvolvidas no âmbito da graduação de uma universidade pública da região norte do país. Nesse tipo de disciplina, é lugar comum que os discentes apresentem dificuldades quanto à mobilização de recursos linguístico-discursivos nas atividades de escuta, leitura, interpretação e produção textual. Em face desse contexto particular, registraram-se as seguintes questões – problemas – de pesquisa: (a) Qual o perfil de estudantes que ingressam no curso de Letras em termos de práticas de leitura e escrita? (b) Existe correlação entre as condições socioeconômicas dos discentes e suas práticas de letramentos? (c) Qual o impacto do ingresso na universidade sobre as práticas de leitura e produção de textos dos alunos?

Uma possibilidade aventada para análise e reflexão sobre tais questões foi verificar as histórias de letramentos dos estudantes considerando três momentos recortados temporalmente: o primeiro semestre, o meio do curso (quinto semestre) e o último semestre.

Compreende-se aqui que o conhecimento do perfil dos estudantes que ingressam nas instituições de ensino e conhecer suas práticas de letramentos torna-se uma ferramenta útil aos professores no planejamento das atividades de ensino-aprendizagem. Diante disso, neste artigo, apresento o resultado parcial do estudo, considerando um dos momentos de análise, o quinto semestre. O *corpus* é formado por uma amostra coletada a partir de questionário fechado aplicado a estudantes do curso de Letras².

O artigo está organizado em duas partes: a primeira esclarece a fundamentação teórica que ancora o estudo e os procedimentos metodológicos adotados na execução da coleta de dados; a segunda evidencia os resultados parciais obtidos, suas limitações e considerações feitas na análise.

Escopo teórico ou notas sobre letramentos

Desde suas primeiras discussões no cenário educacional brasileiro, a partir de meados de 1980, o conceito de letramento (*literacy*) foi atrelado ao de alfabetização numa perspectiva dicotômica (cf. SOARES, 1996; ANDRADE, 2010). No rastro dessa discussão, em contrapartida, emergem os Novos Estudos do Letramento, desenvolvidos a partir de Street

² Os estudantes voluntários que participaram da pesquisa foram devidamente esclarecidos sobre os propósitos do trabalho e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

(1984). Esse caminho teórico estabelece uma série de rompimentos, tais quais: a oposição entre oralidade e escrita, entre comunidades ágrafas e não ágrafas, o privilégio de gêneros discursivos das classes dominantes em detrimento de outros, *inter alia* (KLEIMAN, 1995; FIAD, 2015).

Os Novos Estudos do Letramento concebem o letramento como prática social, nos termos de Street (1984; 2003), reconhecendo a importância de se afirmar a existência de *letramentos*, não de um letramento único (escolar). Isso significa que a apreensão e aprendizado da leitura e da escrita se dá a partir de práticas concretas e sociais, de maneira que as práticas letradas podem ser tomadas como fruto da cultura, da história e do discurso. Dito de outro modo, as práticas sociais envolvem as atividades no domínio interpessoal, familiar, laboral, escolar, religioso, entre outros e estas, por sua vez, implicam diferentes usos sociais da linguagem. Logo, é necessário destacar a natureza social e cultural da leitura e da escrita, que assumem um caráter múltiplo a depender dos contextos sociais em que se articulam.

A proposta de Street põe em evidência a especificidade das práticas de leitura e escrita atreladas aos contextos sociointerativos, isto é, às diferentes instituições sociais em que essas práticas tomam lugar. Nessa linha, como o letramento não está distante do contexto sociocultural, não é estranho afirmar que ele se vincula às relações de poder atreladas ao seu uso e ao próprio significado que as práticas de leitura e escrita assumem na vida das pessoas. Esclarece Street (2003) que isso corrobora a existência de *letramentos múltiplos*, variáveis de comunidade para comunidade, que se associam a diversos fatores de ordem socioeconômica, política e cultural.

Essa visão se distancia do modelo autônomo, voltado para a aquisição de habilidades técnicas para decodificação linguística supostamente uniformes e universais. Segundo Street, em seu trabalho seminal (1984), este modelo considera que a aquisição dessas habilidades permitiria aos indivíduos transitarem em qualquer contexto social, o que de fato não ocorre. Com efeito, mesmo aqueles que dominam práticas de leitura e escrita especializadas em determinado contexto estão sujeitos a necessidade de apreensão de outras habilidades em contextos outros.

Nesse sentido, Street (1984, p. 10) expõe que “as especificidades das práticas de leitura e escrita, que são ensinadas em qualquer contexto, dependem dos aspectos da estrutura social e do papel das instituições de ensino”. Assim, não existe letramento que não seja situado, na medida em que as instituições sociais dão o tom de certas práticas em detrimento de outras.

De acordo com esse quadro teórico, dois conceitos são relevantes para alicerçar as investigações sobre letramentos, os quais são faces de uma mesma moeda: a distinção entre *eventos e práticas de letramento*. Enquanto os eventos de letramentos estão mais próximos do que é observável nas práticas de leitura e escrita, as práticas de letramento referem os contextos institucionais e culturais em que os eventos ocorrem. Pode-se dizer ainda que práticas e eventos de letramentos são tomados pelos pesquisadores como modelos de análise para a investigação dos usos e significados da escrita e da leitura nos diferentes grupos sociais.

Para elucidar, um evento de letramento é aquele em que se circunscreve um texto escrito e, em torno dele, ocorrem as interações, ou seja, o texto escrito é o mediador do evento (HEATH, 1982 *apud* FIAD, 2015). Ocorre que, segundo Street (2003), é necessário pensar o outro lado da moeda, a prática de letramento, isto é, o modo como a leitura e a escrita são concebidas nos diferentes eventos; assim, é fulcral compreender os modos culturais de utilizar a escrita, bem como o significado que a leitura e a escrita assume para os participantes e para a instituição social onde se desenvolve. Desse viés decorre a perspectiva de que não existem eventos de letramento dissociados de práticas de letramento.

No caso do domínio acadêmico, uma prática pedagógica alicerçada na visão dos Novos Estudos do Letramento compreende que a linguagem é um processo dinâmico, porque dinâmicas são as nossas práticas sociais. Diante disso, as habilidades de leitura e escrita e suas variadas funções sociais são plásticas e devem ser usadas para a construção de sentidos nas mais diversas situações sociointerativas. Os usos da linguagem, por sua vez, ultrapassam o viés pedagógico e assumem um caráter para a vida, para a construção da cidadania.

Nessa direção, Lea e Street (1998), a partir de uma pesquisa sobre as práticas de escrita no contexto universitário, defendem os *Letramentos Acadêmicos*, que se vinculam a reflexões sobre as diversas práticas comunicativas, que incluem desde os gêneros discursivos às disciplinas e áreas do conhecimento, bem como aos modos de circulação do conhecimento acadêmico em periódicos científicos e eventos da esfera universitária.

Esses autores argumentam que há três modelos que sustentam as abordagens de leitura e escrita no ambiente acadêmico: o modelo de habilidades de estudo (*study skills*), o modelo da socialização acadêmica (*academic socialization*) e o modelo de letramentos acadêmicos (*academic literacies*). O primeiro, vinculado ao modelo autônomo, compreende o letramento como um agrupamento de habilidades técnicas que flutuam de um contexto para outro, focalizando a correção dos problemas – as patologias – de aprendizagem do estudante e desconsiderando sua trajetória anterior de letramento. Já o segundo, mais amplo do que o

primeiro, defende a inserção dos estudantes na cultura acadêmica sob a tutela do professor; no entanto, despreza os matizes das diversas áreas do conhecimento, tratando as práticas linguísticas na academia como homogêneas. O último, por sua vez, considera a construção de sentidos e os aspectos que envolvem a cultura e a identidade dos discentes em seus diversos contextos no âmbito acadêmico, quer dizer, “a interpretação dessas práticas é orientada por questões epistemológicas envolvendo as relações que os sujeitos estabelecem com o conhecimento, as relações de poder envolvidas na produção e divulgação do conhecimento e as questões de identidade” (FIAD, 2015, p. 28). Ressalte-se que os modelos não são excludentes e, na observação das práticas de leitura e escrita, em certa medida, se complementam.

Ao assentar-se sobre a proposta de *Letramentos Acadêmicos*, Lea e Street explicam que existem mudanças significativas que envolvem as práticas letradas: “a exigência de mudar práticas entre um contexto e outro, de alargar um repertório de práticas linguísticas apropriadas para cada contexto e de lidar com os significados e identidades sociais evocados” (1998, p. 159). A título de exemplo: no contexto de cursos de Letras, as áreas de Literatura e Linguística exigem práticas linguísticas específicas (um artigo sobre uma obra literária difere sobremaneira de um artigo sobre um fenômeno da língua), o que exige dos estudantes a ampliação do seu repertório, bem como a evocação de diferentes identidades. Sobre esta última, sublinhe-se que, a depender da disciplina, do professor e da área do conhecimento, as escolhas verbais feitas pelos estudantes podem ser bastante variáveis (ex. a decisão sobre redigir um texto em primeira ou terceira pessoa, o uso de citações diretas e indiretas, a utilização da voz passiva ou ativa, dentre outros).

Na perspectiva de Jones, Turner e Street (1999), é válido que se reconheçam as histórias de letramentos que os estudantes trazem de suas experiências anteriores, assim como se analise o que é necessário para que esses alunos legitimem suas práticas linguísticas no ambiente acadêmico. Em consonância, Fischer (2007), ao estudar os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro, ressalta a necessidade de o modelo acadêmico não desconsiderar as práticas de linguagem oriundas da experiência da Educação Básica dos discentes. Antes, aproveitá-las com vistas à negociação de novas práticas e identidades reivindicadas pelo domínio acadêmico.

Acrescente-se que os Letramentos Acadêmicos não são exclusivos da academia, mas podem ser investigados no âmbito da escola, na medida em que esta envolve práticas de leitura e escrita em diferentes disciplinas (LEA; STREET, 1998; 2006; FISCHER, 2007). Todavia, o fato de a academia ser a gênese da proposta levou Fiad (2011) a considerar o

conceito de letramento acadêmico como próprio da esfera universitária, ainda que reconheça amplamente as práticas de letramentos em todo o processo de escolarização. Mais recentemente, essa autora, ancorada nos estudos brasileiros, defende que à perspectiva de Letramentos Acadêmicos é possível associar “concepções teóricas advindas do texto e do discurso” (FIAD, 2015, p. 30).

Wingate e Tribble (2012) fazem uma crítica ao modelo de Letramentos Acadêmicos, defendendo que este focaliza as práticas de letramento e que a estas deveriam ser associados os textos. Os autores alegam que “o modelo precisa ser combinado com ensino com base no texto, a fim de desenvolver o nível de consciência do gênero necessário para que os alunos sejam bem sucedidos na escrita acadêmica” (*apud* FIAD, 2015, p. 29). Na mesma linha, Carvalho (2014) advoga que o letramento acadêmico deve ser desenvolvido de modo contínuo durante todo o percurso escolar até a universidade e, nesse contexto, os gêneros discursivos podem ser uma excelente ponte.

Conforme já mencionado, é assente que o contato com os textos da esfera acadêmica causa certo estranhamento aos alunos:

Os textos acadêmicos – assim como todos os demais gêneros textuais – têm suas regras próprias relacionadas aos modos de dizer e de organizar o discurso (como abordagem temática a estrutura composicional) que não pertencem às práticas de letramento dos alunos antes de estes ingressarem na universidade. (SOUZA, 2012, p. 156).

Faço coro com Lea e Street (2003), Fischer (2007) e Carvalho (2014) ao entender que há práticas de leitura e escritas singulares à esfera acadêmica que podem ser adaptadas e flexibilizadas para seu uso na escola. Ora, as práticas de leitura e escrita de fichamentos, resumos, resenhas, ensaios e relatórios (e até outros gêneros discursivos) podem ser atividades didático-pedagógicas úteis nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, ultrapassando em larga escala as habilidades exigidas pelo gênero redação escolar, mais comum na escola.

Caminho metodológico

A presente pesquisa configura-se, em termos de abordagem, como quali-quantitativa. Nessa linha, busca-se interpretar os dados, com base no referencial teórico adotado, tendo como suporte, ainda, dados quantitativos que possam ser somados à compreensão do fenômeno descrito. Minayo (2001) explica que a pesquisa qualitativa leva em conta as significações, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos indivíduos envolvidos no processo de pesquisa, incluindo-se, nesse caso, o próprio pesquisador. Dessa forma, busca-se

descrever, compreender e explicar o objeto de estudo. Já a pesquisa quantitativa envolve resultados que podem ser quantificados, na medida em que retratam aspectos objetivos do alvo de estudo (FONSECA, 2002).

Quanto à natureza, o presente trabalho objetiva gerar resultados que sejam aproveitados para a resolução de problemas específicos, no caso, uma maior compreensão do perfil dos estudantes de Letras e suas práticas de letramentos, a fim de gerar alternativas para otimização das práticas de leitura e produção de textos no contexto universitário; logo, é uma pesquisa aplicada.

No que tange aos objetivos, é uma pesquisa exploratória, uma vez que intenta obter maior familiaridade com o objeto de pesquisa para torná-lo mais transparente e construir hipóteses a partir dos resultados; e descritiva cujo foco é a descrição de fatos e fenômenos de determinada realidade (GIL, 2007).

Como procedimentos, o estudo parte do levantamento de uma amostra oriunda da realidade de uma universidade pública do norte do Brasil. Para isso, levou em conta um amostra inicial de discentes do curso de Letras, os quais responderam a um questionário fechado elaborado sobre três eixos principais: *características socioeconômicas, práticas de leitura e escrita e acesso a meios tecnológicos digitais*.

O instrumento de pesquisa foi organizado a partir de questões com respostas (i) qualitativas com variável organizada, (ii) quantitativas com variável numérica, (iii) questões gerais, (iv) específicas e (v) fechadas. As perguntas foram diversas e compreendiam respostas binárias, de múltipla escolha e escalonadas (VIEIRA, 2009). O instrumento foi aplicado no *locus* investigado, no primeiro semestre do ano de 2019.

Os discentes colaboradores compreendem um grupo de 23 alunos, que cursavam à época, o quinto semestre. Os participantes foram devidamente esclarecidos sobre os objetivos do trabalho e tiveram a garantia da não identificação de suas credenciais e informações. O instrumento de pesquisa foi aplicado no mês de março do referido ano, em seguida, os dados foram sistematizados e se seguiu a elaboração dos resultados parciais, sobre os quais se assenta este artigo. Considerando que os dados ainda estão em fase de tabulação e exame, para esta análise, foram extraídas, de modo não exaustivo, amostras que englobam os três eixos sobre os quais se organiza a pesquisa.

Análise preliminar dos dados

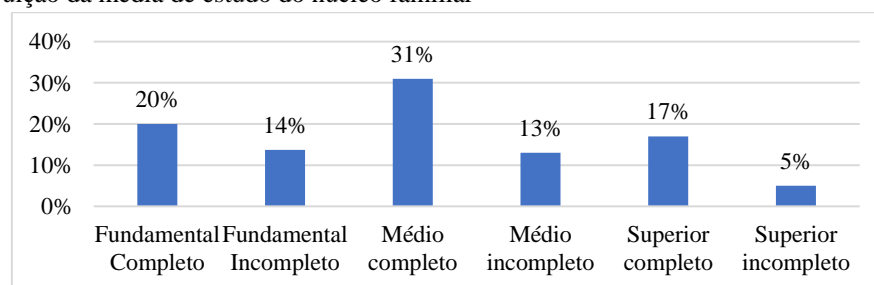
Nesta seção apresento os resultados parciais referentes aos três eixos observados *características socioeconômicas, práticas de leitura e escrita e acesso a meios tecnológicos digitais*.

Características socioeconômicas

O grupo analisado é composto por estudantes brasileiros, nascidos na região norte do país, com faixa etária predominante entre 18 e 25 anos (65%), seguida de participantes entre 36 e 45 anos (21%) e participantes com idade entre 26 a 35 anos (13%). Quanto ao gênero, 65% identificam-se com o gênero feminino, 26% referem identificação com o gênero masculino e 8% referem outro(s) gênero(s).

Os dados mostram que 69,5% dos participantes não exercem atividade laboral, ao passo que 29,5% trabalham. Nessa linha, 15 (65,2%) participantes responderam que a renda familiar está entre 1 a 3 salários mínimos. Isso significa que a amostra contempla participantes de baixa renda, muitos dependentes de auxílio governamental para, inclusive, manutenção dos estudos. 13,5% dos estudantes possuem renda familiar entre 3 e 5 salários, 8% referem renda de 5 a 7 salários mínimos e 13% optou por não fornecer esse dado. Perguntados sobre a média de estudo do núcleo familiar, o resultado foi o seguinte:

Gráfico 1 – Distribuição da média de estudo do núcleo familiar



Fonte: elaboração própria.

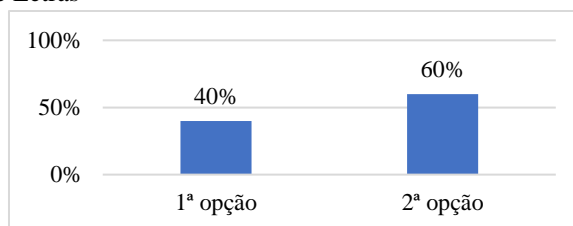
Observando a distribuição dos dados, ao somar a média de estudo dos familiares referidos, nota-se que 47% não conseguiram completar o nível médio. Andrade e Dachs (2007) afirmam que o principal determinante do acesso à educação é a renda familiar. Esses autores explicam que existe um “efeito cumulativo devido ao atraso e à evasão escolar nas camadas de menor renda, que leva a enorme diferença nos percentuais de acesso aos níveis mais altos de ensino” (p. 414). Nesse sentido os dados se alinham, visto que a maioria dos participantes referem baixa renda familiar.

Sobre a própria experiência de estudo, 87% dos participantes cursaram o ensino fundamental em escola pública, ao passo que 13% em escola privada. Na passagem para o ensino médio, os resultados dialogam, na medida em que 91% concluíram essa fase em escola pública e apenas 8% em escola privada.

Em síntese, a amostra aponta que os ingressantes do curso de licenciatura em Letras possuem um perfil que se identifica, em sua maioria, com o gênero feminino, com prevalência etária entre 18 e 24 anos, renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos e oriundos de escolas públicas. Além disso, esses estudantes, em grande medida, avançam nos estudos em relação à média familiar.

Quanto à escolha pelo curso de graduação em Letras, os estudantes opinaram se o curso se configurava como primeira opção de ingresso ou se desejavam ter feito outro curso (2ª opção). O resultado da amostra está expresso no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Escolha pelo curso de Letras



Fonte: elaboração própria.

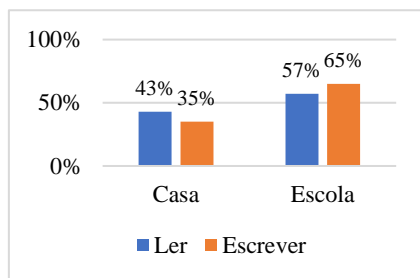
Os dados evidenciam que a maior parte dos alunos ingressou no curso de Letras como segunda opção, isto é, porque não alcançaram a média para ingresso em outros cursos. Por hipótese, acredita-se que esse número esteja atrelado à baixa oferta de oportunidade de trabalho no município em que se encontra sediado o campus de estudo dos participantes. Diniz-Pereira (2015) advoga que os cursos de licenciatura, de modo geral, foram fortemente impactados pelo “mercado” da educação no país, isto é, pelas instituições privadas. Em números absolutos, a diferença de 20% entre os números corresponde a 4 alunos.

Delineadas algumas características socioeconômicas dos participantes, segue-se uma amostra das práticas de leitura e de escrita referidas no instrumento de análise.

Práticas de leitura e escrita

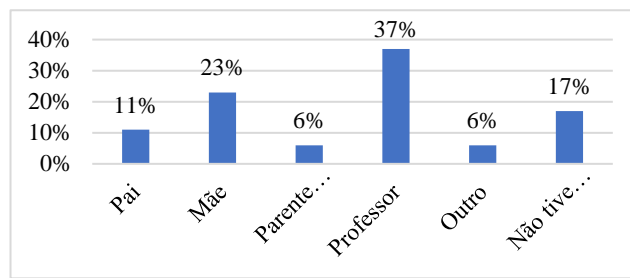
Num primeiro momento, os colaboradores foram questionados sobre onde aprenderam a ler e a escrever e sobre a influência da prática leitora, conforme assinalam os gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Aprendizagem das práticas



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 4 – Influência na prática leitora



Fonte: elaboração própria.

Como se pode notar, parte dos estudantes referiram que aprenderam a ler (43%) e a escrever (35%) em casa. Oliveira (2010) compreende que as práticas de letramentos servem a funções e propósitos distintos, de maneira que *o que* se lê e *como* se lê estão fortemente vinculados pelo lugar *onde* lemos. Nesse aspecto, cabe evidenciar a importância do letramento familiar no processo de “letrar como prática social”. Em especial, no contexto amazônico, as crianças tardam mais a ingressar na escola e, por essa razão, o ler e o escrever iniciam, em certa medida, no seio familiar. Todavia, a maior parte dos estudantes refere a escola como o *locus* da aprendizagem de leitura e escrita.

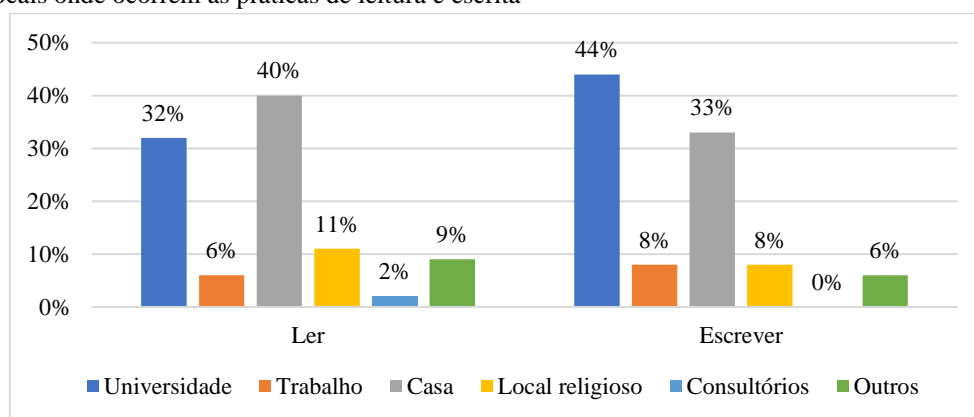
A relação do ser humano com a leitura e a escrita não se constitui exclusivamente na escola, mas nas esferas sociais que frequenta, no conviver familiar e na mídia que tem acesso. Dada a desigualdade social característica do cenário brasileiro, as crianças das classes sociais mais favorecidas, muitas vezes, têm a oportunidade de frequentar bibliotecas, livrarias, museus e espaços de formação leitora, enquanto as crianças mais pobres só terão maior proximidade com a palavra escrita no ambiente escolar. Fato é que, em muitos lares brasileiros, as crianças e jovens não vivenciam práticas de leitura, o que vai ocorrer apenas na escola. Em suma, a escola, instituição historicamente situada, torna-se, numa sociedade como a nossa, a principal agência de letramento, o ambiente gerador de oportunidade de inserção numa sociedade que tem a escrita como bem social e cultural.

Sobre a lembrança de influência na prática de leitura, os participantes assinalaram que a figura do professor foi a principal responsável pelo incentivo à leitura, conforme apontado no Gráfico 4. Nesse aspecto, o professor figura como elemento indispensável na formação leitora de grande parte dos indivíduos (37%), seguido da figura materna (23%). Observe-se que 17% dos participantes declaram que não tiveram influência para as práticas de leitura, um número significativo, uma vez que esses alunos estavam imersos na escola. Leitura e escrita são atividades de interação entre sujeitos, ou um agir *sobre* o mundo e *para* o mundo, bem

como são ações interdependentes, na medida em que a atividade escrita só se completa com a leitura, com a recepção do texto. Tal perspectiva ancora-se numa concepção de linguagem sociointeracionista, na qual o fenômeno linguístico é tomado como um produto da interação humana, da atividade sociocultural, de maneira que o tratamento dado a esses fenômenos na escola deve estar alicerçado nas práticas sociais de leitura e de escrita. (GERALDI, 1984; TRAVAGLIA, 2009). Em virtude disso, saliento que é papel da escola, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, promover atividades de leitura.

Em relação às instituições que os participantes reconhecem como *locus* de práticas leitura e escrita, os resultados assinalam:

Gráfico 5 – Locais onde ocorrem as práticas de leitura e escrita



Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 5 assinala que as atividades de leitura tendem a ocorrer no âmbito doméstico (40%), ao passo que as atividades de escrita ocorrem majoritariamente na universidade (44%). Os estudantes também referem outras instituições em que reconhecem suas práticas de leitura e escrita.

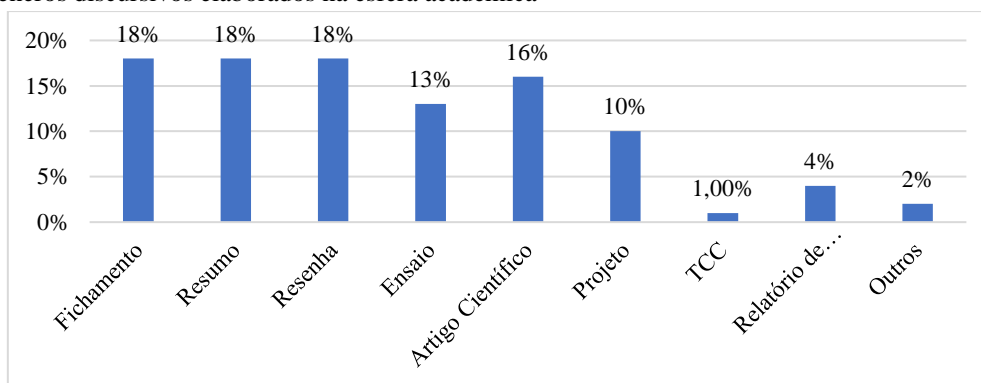
Questionados sobre os materiais que costumam ler, os participantes assinalaram que 36% do material lido corresponde à mídia virtual, isto é, redes sociais e sites de internet. Esse resultado foi seguido por 22% de livros religiosos, 22% por revistas/jornais e 20% relatam outros materiais, dentre eles livros de literatura, quadrinhos, panfletos, entre outros. Na esteira disso, foram questionados sobre os materiais que geralmente escrevem e os trabalhos acadêmicos ocupam o topo da lista (37%), seguidos de postagens em redes sociais (24%), listas de compras/tarefas (16%), poemas/desabafos/diários/letras de músicas (14%) e bilhetes (9%).

Questionados sobre a possibilidade de acesso à internet, via computador, *tablet* ou celular, 96% dos estudantes declararam resposta afirmativa. Do total de participantes 67%

acessam à rede digital em casa; 18% na universidade; 9% no trabalho e 6% em *lan house*. Grande parte dos estudantes (83%) é usuária de internet há mais de 4 anos, os demais discentes (17%) acessam à internet há cerca de 3 anos. A média de uso diário de internet é de 5 a 8 horas. O acesso se dá principalmente em redes sociais (63%), seguida de pesquisas para trabalhos acadêmicos (30%).

A respeito das práticas de leitura e escrita no domínio acadêmico, os estudantes foram questionados sobre o grau de dificuldade que sentem ao lidar com a produção de textos que circulam na esfera da universidade. 74% dos discentes assinalam muita dificuldade na construção de textos acadêmicos, ao passo que 26% declaram pouca dificuldade na produção escrita. Nenhum participante reconheceu a inexistência de dificuldade. No rastro dessa questão, os participantes escalonaram os gêneros que já tinham experimentado a produção na universidade. O resultado está descrito no Gráfico 6:

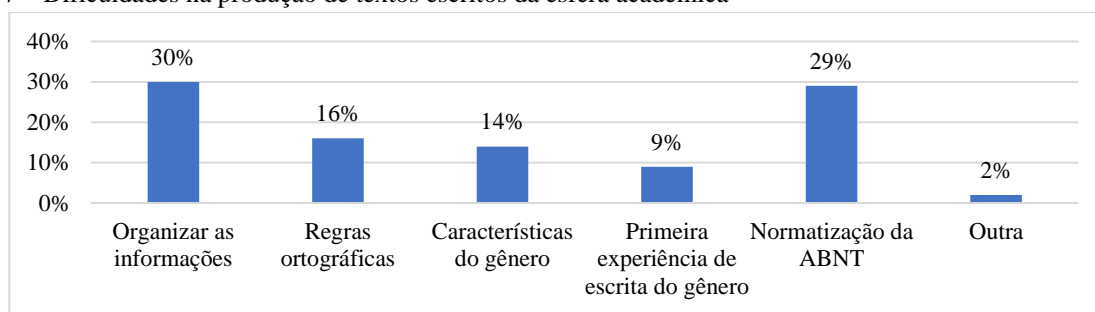
Gráfico 6 – Gêneros discursivos elaborados na esfera acadêmica



Fonte: elaboração própria.

Nota-se que os participantes declaram produções de gêneros discursivos diversos, sendo os mais comuns, no campo da escrita: fichamento, resumo e resenha, todos com (18%). O artigo científico (16%) também é destacado como frequente. Um percentual baixo (4%) de relatórios de pesquisa/estágio foi destacado na amostra. Na execução desses gêneros discursivos, os estudantes também elencaram as principais dificuldades:

Gráfico 7 – Dificuldades na produção de textos escritos da esfera acadêmica



Fonte: elaboração própria.

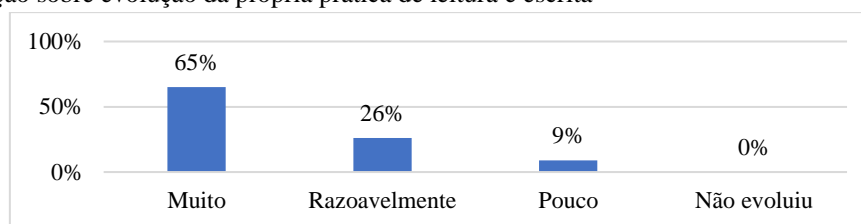
A principal dificuldade apontada pelos estudantes foi a organização de informações nos textos. Antunes (2003; 2007) relata ser esse um dos principais óbices na organização de textos de alunos na Educação Básica. Percebe-se que, na mesma linha, os discentes ingressam no Ensino Superior com significativas dificuldades no planejamento de textos, em especial, na curadoria de materiais que servirão de base para as produções, na seleção das informações pertinentes, na busca por exemplares do gênero discursivo quando não o conhecem, entre outros. Quanto às regras de normatização de textos, os estudantes também referem a não facilidade de lidar com esses aspectos, visto que, em grande medida, só começam a conhecer tais regras no Ensino Superior. Ao que parece, o ingresso na universidade evoca uma prática de leitura e de escrita que não é familiar aos alunos.

Os estudantes foram questionados ainda sobre a frequência de uso da biblioteca e as respostas assinalam que 53% referem seu uso frequente, 39% declaram frequentá-la às vezes, e 8% afirmam não usar o espaço desse setor para estudo. No entanto, os estudantes relatam esse acesso apenas na universidade.

Nesse ponto, destaco a importância da biblioteca pública no seio de uma comunidade, uma vez que este espaço se constitui como um lugar de democratização da leitura. Faço coro com muitos de meus pares ao sinalizar a importância da organização e execução de políticas públicas de incentivo à leitura, ampliando as bibliotecas, atualizando seus acervos, organizando salas de leitura, incluindo a presença do profissional bibliotecário, entre outros. Permitir e ensinar a utilizar a biblioteca da escola e da comunidade significa abrir um caminho essencial para promoção do conhecimento e da leitura por fruição (FAILLA, 2016). Ao mesmo tempo, contribui para que os alunos, ao ingressarem no Ensino Superior, tenham a biblioteca como um espaço de estudo, bem como de prazer a partir do contato com os livros.

Quanto à percepção sobre evolução da própria prática de leitura e escrita, os participantes assinalaram o seguinte resultado:

Gráfico 8 – Percepção sobre evolução da própria prática de leitura e escrita



Fonte: elaboração própria.

É interessante observar esse resultado, sobretudo, para compreender o porquê de muitos alunos situados no curso de Letras terem tido uma percepção de pouca melhoria em suas práticas de leitura e escrita. Ao mesmo tempo, a franca maioria refere uma percepção positiva de melhoria dessas práticas.

Defendo que, para otimizar as práticas de leitura e produção de textos, é necessário pensá-las além de um conjunto de estratégias retórico-textuais, de temas gramaticais ou de convenções do texto acadêmico. Ancoro-me em Marinho (2010):

Não diminuindo a importância das habilidades e competências linguísticas relacionadas à textualidade, aos aspectos e dispositivos formais e da linguagem acadêmica, argumento que nesse nível não estariam as maiores dificuldades dos nossos estudantes e nem seria muito difícil arregimentar estratégias para melhoria das habilidades desses estudantes. O mais importante seria então convidar esses alunos a interrogar as práticas acadêmicas de letramento das quais eles participam, buscando compreender como se constituem essas práticas, desenhando um quadro mais complexo de questões relacionadas, sim, a habilidades linguísticas, mas sobretudo a dispositivos que refletem relações de poder, disputas e violência simbólica. (MARINHO, 2010, p. 6)

O autor corrobora a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, na medida em que se considera que são nos eventos de letramento, que, por sua vez se associam às práticas de letramento, pois na medida em que se inserem nos eventos de letramento, os alunos constroem lastro de saberes acadêmicos/científicos. Para isso, é necessária uma perspectiva didática que se alinhe aos gêneros discursivos, na medida em que estes são uma forma de ação social. Além disso, concebo como fulcral o conhecimento do contexto sociocultural em que as práticas languageiras acadêmicas se darão. Revozeio Freire (1993):

Acontece que o bom começo para uma boa prática seria a avaliação do contexto em que ela se dará. A avaliação do contexto significa um reconhecimento do que vem nele ocorrendo, como e por quê. Nesse sentido, esse pensar crítico sobre o contexto que implica avaliá-lo, precede a própria programação da intervenção que pretendemos exercer sobre ele, ao lado daqueles e daquelas com quem trabalharemos. (FREIRE, 1993, p. 15)

É nesse caminho que a presente pesquisa se alicerça: na ideia de que é necessário adentrar no histórico das práticas de leitura e escrita já vivenciadas pelos indivíduos para que se possa traçar metas e estratégias de dinamização das experiências didático-pedagógicas. Ora, os discentes carregam experiências de produção de sentido que se refletem nas práticas que a universidade fornece, de modo que todas as estratégias de leitura e escrita pretéritas são úteis ao que é exigido na esfera acadêmica.

À guisa de conclusão

Este trabalho apresentou algumas primeiras considerações de uma pesquisa qualitativa sobre o perfilamento de práticas de leitura e escrita de estudantes da graduação em Letras, a fim de observar o que os discentes percebem quanto as suas práticas pretéritas à universidade, bem como suas percepções após o ingresso no Ensino Superior. Para isso, considereirei três questões de pesquisa, as quais retomo aqui: (a) qual o perfil de estudantes que ingressam no curso de Letras em termos de práticas de leitura e escrita? (b) existe correlação entre as condições socioeconômicas dos discentes e suas práticas de letramentos? (c) qual o impacto do ingresso na universidade sobre as práticas de leitura e produção de textos dos alunos?

Em relação à primeira questão e à segunda questão, percebe-se, na amostra coletada, um grupo formado majoritariamente por indivíduos que se identificam com o gênero feminino, com prevalência etária entre 18 e 24 anos, renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos e oriundos de escolas públicas. Além disso, esses estudantes, em grande medida, avançam nos estudos em relação à média familiar. Esse ponto assinala a importância de políticas públicas de acesso ao ensino superior público no país, visto que grande parte dos alunos não teriam acesso à educação superior se não fosse pelo apoio estatal.

Concernente ao impacto do ingresso na universidade, os estudantes referiram a observância de melhoria das práticas de leitura e escrita, maior acesso à biblioteca, bem como salientaram contato com as estratégias de resumir e resenhar, a partir dos gêneros fichamento, resumo e resenha, os quais tiveram mais contato. Evidenciaram, ainda, a organização das informações para os textos como sendo complicado, bem como assinalaram dificuldades com as regras de normatização e com o entendimento sobre as características dos gêneros.

Com a observação dos resultados preliminares, notou-se que o delineamento dos eventos e práticas de letramento suscitam dados importantes sobre o grupo social que se investiga. As dificuldades listadas pelos alunos são capazes de gerar intervenções com vistas a amenizar fragilidades e fortalecer ações que desenvolvam as práticas de leitura e escrita.

Uma prática pedagógica pautada na proposta dos Novos Estudos do Letramento, alinhada a uma concepção de linguagem sociointeracionista, compreende que a linguagem é um processo dinâmico, porque dinâmicas são as nossas práticas sociais. Diante disso, as habilidades de leitura e escrita e suas variadas funções sociais são plásticas e devem ser usadas para a construção de sentidos nas mais diversas situações sociointerativas. Ao mesmo tempo, tal prática pedagógica reconhece a heterogeneidade e diversidade dos indivíduos, respeitando suas identidades e permitindo uma experiência educacional mais humana e cidadã.

Referências

- ANDRADE, L. T. O professor alfabetizador imantado entre propostas teóricas: o letramento e a metodologia do fônico. **Anais do I SIHELE**, Marília-SP, 2010.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANDRADE, C. Y.; DACHS, J. N. W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 399-422, 2007.
- FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 23-34, 2015.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho d'Água, 1993.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, p. 157-16, 1998.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- RAMOS, F. B.; ESPEIORIN, V. M. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russel. **Conjectura**, v. 14, n. 2, p. 241-247, 2009.
- SOARES, M. **Letramento em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOUZA, C. J. Letramento acadêmico: da escrita à leitura científica. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, v. 6, n. 15, p. 155-172, 2012.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

WINGATE, U.; TRIBBLE, C. The Best of Both Worlds? Towards an EAP/Academic Literacies Writing Pedagogy. **Studies in Higher Education**, v. 37, n. 4, 6, p. 481-495, 2012.

Sobre a autora

Nedja Lima de Lucena ([Orcid iD](#))

Doutora e mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); graduada em Letras - Língua Portuguesa pela mesma instituição. É professora do Departamento de Letras do Centro de Ensino Superior do Seridó da UFRN.

Recebido em março de 2020.

Aprovado em junho de 2020.

Letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Literary literacy in the early years of elementary school

Sammya Santos Araújo¹
Cleudene de Oliveira Aragão²

Resumo: A presente pesquisa buscou compreender como acontece a promoção do letramento literário, em contexto da sala de aula, em uma turma do ensino fundamental I, da rede pública do estado do Ceará, através do trabalho com os livros de literatura infantil. Para isso, realizamos uma pesquisa de campo em uma turma de uma escola localizada na região metropolitana de Fortaleza, destaque nas avaliações externas estaduais e nacionais. A pesquisa foi ancorada nos estudos sobre letramento literário e práticas de leitura literária com literatura infantil norteados por Kleiman (1995), Soares (2016, 2017), Cosson (2014, 2016), Paulino (1999, 2001), Colomer (2017), Faria (2013), Lajolo (1991, 2008), Vygotsky (2003) entre outros. Os resultados mostraram que o letramento literário ocorre na turma participante através de um trabalho planejado e organizado com o texto literário voltado à ludicidade e à fruição do pequeno leitor. Para tanto, a literatura infantil está presente no cotidiano escolar através das práticas de leitura literária conduzidas pela professora participante que ampliou as possibilidades de uso do texto literário em sala de aula, com atividades criativas e prazerosas realizadas com o texto nas mãos dos alunos.

Palavras-chave: Letramento literário. Literatura infantil. Prática literária.

Abstract: This research aimed to understand how the promotion of literary literacy happens, in the context of the classroom, in a class of elementary school I, from the public school of the state of Ceará, through the work with children's literature books. For this, we conducted a field research in a class of a school located in the metropolitan region of Fortaleza, highlighted in state and national external evaluations. The research was anchored in studies on literary literacy and literary reading practices with guiding children's literature by Kleiman (1995), Soares (2016, 2017), Cosson (2014, 2016), Paulino (1999, 2001), Colomer (2017), Faria (2013), Lajolo (1991, 2008), Vygotsky (2003) and others. The results showed that literary literacy occurs in the participating class through a planned and organized work with the literary text focused on playfulness and enjoyment of the small reader. To this end, children's literature is present in school daily through the literary reading practices conducted by the participating teacher who expanded the possibilities of using the literary text in the classroom, with creative and pleasurable activities performed with the text in the hands of students.

Keywords: Literary literacy. Children's literature. Literary practice.

¹ Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto, Portugal; Secretaria da Educação do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: sammyalettas@hotmail.com.

² Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: cleudene.aragao@uece.br.

Introdução

Nos últimos dez anos, o estado do Ceará, através da Secretaria da Educação, implementou e consolidou uma política pública em regime de colaboração entre estado e municípios, com o objetivo de alfabetizar todos os alunos da rede pública até os sete anos de idade, denominada, inicialmente, PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa. Para tanto, esse programa proporcionou a estruturação da gestão municipal por meio da definição e construção de metas de aprendizagem, subsidiando ações de qualificação do processo de alfabetização, de formação de professores, de constituição dos sistemas municipais de avaliação, de dinamização de acervos literários e de formação de leitores.

Com a consolidação do PAIC junto aos municípios do estado, o programa amplia, no ano de 2011, suas ações até o 5º ano do ensino fundamental, tornando-se PAIC+. A garantia da aprendizagem dos alunos durante os anos iniciais do ensino fundamental passa a ser uma necessidade diante dos avanços que se conseguiu com o PAIC. A partir de 2015, início do novo governo estadual, o programa se estendeu para os anos finais do ensino fundamental (até o 9º ano), tornando-se MAIS PAIC (Programa de Aprendizagem na Idade Certa).

Conforme o Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem (CEARÁ, 2012), um dos pilares do PAIC, ampliado para o MAIS PAIC, é formar leitores e fomentar o gosto pela leitura pautado no pressuposto de que a alfabetização e o letramento devem ser promovidos de forma integrada e indissociável. Para tanto, o programa acredita que é necessário o constante contato dos alunos com materiais estimulantes como as *Coleções Paic, Prosa e Poesia* articuladas às ações pedagógicas intencionais mediadas pelo(a) professor(a). Devido a isso e aos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo – GPLEER, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA, da Universidade Estadual do Ceará – UECE surgiu o nosso interesse em pesquisar como acontece o letramento literário através do trabalho com os livros de literatura infantil em uma turma de 2º ano do ensino fundamental I, da região metropolitana de Fortaleza, destaque nas avaliações externas estaduais e nacionais, atendida pelo MAIS PAIC.

Nesse sentido, no presente artigo, trazemos algumas concepções de literatura e letramento literário que consideramos importante para a nossa pesquisa; expomos algumas práticas de leitura literária com a literatura infantil que visam ampliar e organizar as vivências narrativas dos leitores infantis; a metodologia utilizada e a análise dos dados encontrados. Por fim, algumas considerações finais da nossa pesquisa.

Concepções de literatura e letramento literário

Para iniciar esta discussão, precisamos refletir acerca de duas perguntas importantes: o que é literatura? E qual o objetivo da literatura? São perguntas nada simples de serem respondidas, quando pensamos em arte. Coutinho (1987) afirma que a literatura é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e a (re)transmissão ocorre por meio das formas, que conhecemos como gêneros. O autor acrescenta que literatura é vida e que nos ajuda a entrarmos em contato com as verdades eternas, comuns a todos homens e lugares. Alcançar esta dimensão de necessidade que a literatura provoca é extrapolar o universo concreto até chegar nas construções do imaginário de cada leitor.

Partindo para tradição teórica, a literatura é vista como una e própria, presença imediata, valor eterno e universal; na tradição histórica temos a obra como outro, na distância de seu tempo e de seu lugar. Em termos de hoje ou de ontem, fala-se de sincronia (ver obras do passado como se elas nos fossem contemporâneas) e de diacronia (tentar ver as obras como o público ao qual elas foram destinadas), como expõe Compagnon (2009). Em *Literatura para quê?* (2009), Compagnon expõe também a opinião de grandes nomes como Proust e Foucault, que encantam aos olhos de pessoas apaixonadas por este gênero:

A realização de si, julgava Proust, acontece não na vida mundana, mas pela literatura, não somente para o escritor que se consagra a ela inteiramente, mas também para o leitor que ela emociona durante o tempo em que ele se dá a ela: “Somente pela arte, continuava Proust, podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua”. (COMPAGNON, 2009, p. 24)

Sem renunciar ao poder que tem a literatura de exceder as limitações da língua e as fronteiras da filosofia, Compagnon (2009) traz à luz o pensamento de Foucault ao afirmar que este autor nunca trata a literatura como um dispositivo de poder com o mesmo estatuto dos outros discursos. Iludindo seu regime geral, a literatura continua a ser uma referência privilegiada, situada fora da filosofia, livre dos determinismos aos quais os outros discursos estão sujeitos e por um tipo de ironia poética, ela se sobrepõe aos demais discursos, preservando sua grandeza.

Com tanto respaldo proferido por grandes pensadores e estudiosos, a literatura deveria, por assim dizer, ter um espaço garantido na vida dos seres humanos desde a fase infantil e seguindo a fase adulta, porém o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade. A literatura parece não ter mais lugar no cotidiano das pessoas. Em busca de

enfrentar essa situação de desinteresse a respeito da literatura é que tentamos estudar como poderia ser solucionado este problema desde os primeiros anos de ensino da criança através do letramento literário.

Ao tratar deste tema, letramento literário, é necessário utilizarmos um breve apanhado histórico e conceitual sobre letramento. Por muito tempo, acreditava-se que ser alfabetizado era conhecer as letras que compõem o alfabeto. Obviamente, é necessário conhecer o código linguístico, porém não é suficiente para o uso competente da língua escrita, assim, o termo letramento surge na segunda metade dos anos 80 no discurso das áreas da Educação e da Linguística com objetivo de ir além do que estava sendo muito utilizado em livros, pesquisas, artigos e mídias.

Segundo Kleiman (1995), pelo que se sabe, o termo letramento foi ressaltado por Mary Kato em 1986 e começou a ser usado nos meios acadêmicos com o intuito de separar os estudos sobre a alfabetização dos estudos sobre o impacto social da escrita³. Quanto à origem do termo letramento, procede de *literacy*, que etimologicamente vem do latim. De acordo com Soares (2016) esta palavra inglesa significa:

É o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2016, p. 17)

Nesse sentido, a mesma autora afirma que a palavra letramento foi criada e traduzida do inglês *literacy*: letra – do latim *littera*, e o sufixo – mento, que denota o resultado de uma ação. Assim, compreende-se: “Letramento, é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, 2016, p. 18).

Soares (2016) ainda afirma que só percebemos a necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a almejar um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e escrever. Assim, ao despertar para importância e necessidade de habilidade para o uso competente da leitura e da escrita, vincula-se ao conceito de alfabetização. Portanto, cabe neste momento, a definição de Soares (2017) de que a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e

³ Para aprofundamento dessa questão sobre Letramento e Alfabetização, sugerimos: IRINEU, L. M.; BAPTISTA, L. M. T. R. Do conceito outrora dominante de alfabetização aos novos estudos do letramento: uma retomada histórica. In: COSTA, W. P. A.; ASSIS, E. G. (Orgs.). **Pelos caminhos da linguagem**: diálogos possíveis. Distrito Federal: Ícone, 2010. p. 91-100.

vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito, é ação de ensinar a ler e escrever e, linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e decodificar. Atualmente, o conceito de Alfabetização também já vem se ampliando.

Torna-se importante conhecer estes conceitos citados para que possamos enveredar para o conceito de letramento literário. Esta expressão é utilizada para designar parte do letramento como um todo, porém é diferente dos outros tipos de letramentos, pois a literatura tem um papel de destaque em relação à linguagem, reservando-se à literatura um papel de tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras, cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, conforme afirma Cosson (2016).

O letramento por meio de textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, pois conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Para tanto, Cosson (2016) defende que o letramento literário necessita da escola para sua concretização, pois demanda um processo educativo específico e aprofundado, que uma simples leitura de textos literários não permitiria. Devemos ficar atentos para o fato de que o processo de letramento que ocorre através textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

Ler é apenas a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola, logo, é preciso ir além da simples leitura do texto quando se deseja promover o letramento literário. Paulino (1999) acredita que este tipo de letramento continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela. A escola deve proporcionar aos alunos a participação em eventos de letramentos para que tenham contato com os diversos tipos de gênero textuais, possibilitando que se reconheçam em uma sociedade letrada.

Dessa forma, o trabalho da literatura infantil pode favorecer o letramento literário, conduzindo os(as) alunos(as) a se constituírem como leitores eficazes. Conforme Paiva (2008), a literatura infantil cumpre papel fundamental no processo de escolarização, contribuindo de forma decisiva para a formação do futuro leitor, especialmente o leitor literário, podendo a qualquer momento da sua vida a literatura como experiência estética, proporcionada por essa manifestação artística.

Quanto à seleção das obras a serem trabalhadas com os(as) alunos(as), Cosson (2016) indica que o letramento literário trabalhará sempre com o texto atual, seja ele contemporâneo ou não, pois é na atualidade dos textos que surge a facilidade e o interesse de sua leitura

pelos(as) alunos(as). Vale destacar que as obras precisam ser diversificadas, pois cada uma traz uma perspectiva e um modo diferente de representar mundo. Um dos agentes dessa escolha é o(a) professor(a). Ele(a) deve aplicar o princípio da diversidade, partir daquilo que o(a) aluno(a) conhece para aquilo que desconhece.

Como depreendemos ao longo das leituras que realizamos sobre letramento literário durante as fases desta investigação, o letramento literário é um processo contínuo em que vários agentes podem contribuir para que o(a) aluno(a) vivencie o texto literário. Assim, Paulino (2001) assevera que a leitura deste tipo de texto deve ser cultivada e assumida como parte da vida, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando os objetivos culturais em sentido mais amplo para o seu ato de ler. E para dar início ao letramento literário ainda na fase infantil, optamos por escolher a literatura infantil para esse caminho.

Práticas de leitura literária com literatura infantil

A obra literária permite-nos olhar de um modo diferente para a realidade que nos cerca, possibilitando criar um novo modo de ser. E como isso ocorre? De acordo com Eichenberg (2016), ao compreender, interpretar e se apropriar de um texto literário, o(a) leitor(a) também se compreende, se interpreta e finalmente, se reconhece. Assim, o texto que tem sozinho apenas um sentido, próprio de suas relações e estruturas internas, no contato com o(a) leitor(a), passa a fornecer referências outras, ou seja, realiza-se no ato de leitura, transformando sempre seu destinatário graças à sua estrutura e organização como obra literária. Nessa relação, dá-se o prazer da leitura.

Para obtenção desse prazer literário, é necessário o desenvolvimento de práticas de leitura literária desde os anos iniciais como estamos a defender nesta pesquisa, pois é na primeira infância (fase que se estende dos dois aos sete anos de idade), conforme Piaget (2005), que a aquisição da linguagem desencadeia a capacidade imaginativa. A inteligência, até então senso motora, transforma-se em pensamento, influenciado pela linguagem e pela socialização das ações. E por meio da leitura literária, que o(a) pequeno(a) leitor(a) ativa sua imaginação rumo ao acesso de mundos autônomos e inéditos, repletos de dificuldades e soluções relativas aos seus anseios e necessidades, contribuindo para o alargamento de sua experiência.

Portanto, com as práticas de leitura literária oportunizadas pelo(a) professor(a) para os(as) alunos(as), é possível ampliar e organizar as vivências de narrativas dos leitores infantis que alguns alunos(as) já possuem em seu cotidiano, respeitando as competências

trazidas pelas crianças antes da alfabetização e que adquirem na escolarização, como afirma Faria (2013). Para tanto, durante nossos estudos encontramos algumas práticas de leitura que podem contribuir para o diálogo da leitura literária, através da literatura infantil, tendo como principal cenário a escola (cenário da nossa pesquisa). Destacaremos, a seguir, um resumo das propostas de práticas ofertadas por Cosson (2014) e Colomer (2017) que puderam ser observadas durante a pesquisa de campo que realizamos:

A *Leitura Silenciosa Sustentável*⁴: leitura adotada em um tempo regular, diária ou semanalmente, para ser usada em sala de aula ou na biblioteca com um livro que o próprio aluno seleciona da biblioteca ou traz de casa como parte de seus programas de leitura. Consiste em destinar de 10 a 15 minutos durante o horário da aula para que os alunos leiam o que desejam, qualquer tipo de texto e sem nenhuma cobrança ou recompensa, apenas em busca do prazer de ler. Alguns autores acrescentam a essa prática a necessidade da criação de um ambiente físico adequado e, quanto a termos comportamentais: a não interrupção de nenhuma demanda externa; a disponibilidade de livros que despertem o interesse dos alunos; não passar ao aluno a mensagem que deveria ser avaliado pela leitura, porém utilizar uma folha de registro de leitura, na qual os alunos indicarão seus objetivos da leitura, os dados bibliográficos do livro e as datas de início, fim ou abandono da obra, permitindo comentários, se desejado. A leitura silenciosa já tem várias décadas de experimentação escolar e permite que as crianças leiam sozinhas ou, às vezes em dupla, livros escolhidos por eles mesmos dentre os que estão disponíveis na biblioteca.

A *Leitura em Voz Alta*: prática muito presente nos anos iniciais, tendo uma influência positiva na narração e na leitura em voz alta por parte dos professores diante de toda classe ou pequenos grupos de alunos. A criança precisa da voz para fazer a transição entre o mundo da oralidade e o mundo da escrita. A leitura oralizada possibilita a construção cultural dos sentidos, reforçando no aluno o sentimento de pertencimento à comunidade em que está inserido, além de cumprir a aprendizagem de gestos da leitura observado no professor. Muitas vezes esta prática torna possível que os alunos desfrutem de textos fora do alcance de sua habilidade leitora, ampliem vocabulário e repertório linguístico, conduz o grupo (a turma) a compartilhar referências leitoras comuns, entre outras vantagens.

O *Coro Falado*: consiste na recitação conjunta de um poema ou texto narrativo em que o som das vozes se alterna ou é emitido em uníssono, com ou sem acompanhamento musical. Essa prática aprimora a elocução e a pronúncia dos alunos, ampliando vocabulário e

⁴ *Leitura Silenciosa Sustentável* (LSS ou SSR para sigla em inglês) é uma prática conhecida nas escolas americanas.

desenvolvendo a leitura intensiva, como também uma das formas de interpretação do texto. Esta ocorre no momento em que, ao se preparar a leitura coral, as ênfases em determinados trechos, ritmos da fala e a distribuição dos versos permite que o texto ganhe sentido comum e seja incorporado à turma. Durante essa prática é importante que os alunos encontrem, com ou sem auxílio do professor, uma forma própria de expressar a leitura que fizeram do texto. Cabe dizer, por vezes, que o coro falado foi abandonado em favor das fichas de leituras e outros mecanismos sugeridos pelos livros didáticos.

A *Dramatização*: é uma prática de grande interação dos alunos com o texto e entre eles mesmos. Possui uma característica de sociabilidade que nem sempre é focada pelo aspecto da leitura, antes pelos valores de disciplina, concentração e autoexpressão, sobretudo um recurso contra a timidez e baixa autoestima. Além disso, enquanto prática de leitura, a dramatização requer a integração de várias linguagens artísticas, conduzindo para a formação de leitores. Muitas vezes, como complementação da dramatização, o professor utiliza a construção de cenários e figurinos. É possível observar com essa prática, os alunos experienciarem o texto e transformarem em uma ação dramática.

A *Contação de Histórias*: prática ancestral, contar histórias é uma estratégia pedagógica que usualmente entra na escola como parte da preparação das crianças para leitura. É reconhecida como uma forma privilegiada de ampliação do vocabulário, relação com o impresso, estímulo à imaginação, desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, incorporações de modelos narrativos, incentivo à leitura, promoção de valores e crescimento emocional.

Ainda sobre a contação de história, é preciso aproveitar o texto para criar um clima de envolvimento e de encantamento. Para Abramovich (1989), contar histórias exige que o professor saiba dar pausas, criar intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, imaginar seus monstros e tamanho dos personagens, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir princesas, sentir o galope do cavalo, e outras coisas mais.

Cabe ainda dizer que quando o contador de histórias (o professor, na maioria das vezes) fornece tempo para as crianças falarem sobre a narrativa, esta tem muito mais a oferecer emocional e intelectualmente, pois segundo Moraes (2012, p.49): “Contar histórias não é um monólogo, mas um constante diálogo”. No entanto, nesse momento o adulto não pode imprimir suas verdades ou se aproveitar da história para dar lições de moral, de acordo com Bettelheim (2004). Cada criança é tocada de maneira diferente, de acordo com suas experiências e sentimentos e suas identificações, como haverá livros que emocionarão mais algumas crianças que outras.

Algumas dessas práticas explicitadas quando aplicadas à literatura infantil, podem ultrapassar o exercício de leitura para funcionar como meio de experiências singulares com a palavra e sua prática social. Lajolo (1991) reflete que essas práticas não podem levar à perda de aspectos primordiais da leitura literária como a fruição estética e multiplicidade de sentidos; e Cosson (2014) completa ao dizer que nenhuma dessas práticas apresentadas, tomadas separadamente, é suficiente para promover a leitura literária, pois precisam ser combinadas em um conjunto coerente e consistente de práticas que constituem um programa de leitura.

Autores como Ferrarezi e Carvalho (2017) propõem a defesa da biblioteca escolar como uma fonte de pesquisa para elaboração de atividades. Esse local deve ser considerado privilegiado da escola, um espaço no qual o acervo possa ser devidamente acomodado, sem elementos que estraguem os livros e é preciso ter espaços para leitura, com boa iluminação, com mesas, cadeiras que permitam a visita e a permanência dos alunos e/ou professores. Além disso, esses autores defendem livros de literatura infantil também em sala de aula, chamadas de biblioteca da classe. Uma escola ainda sem condições de ter uma biblioteca ideal para todos os alunos, pode começar pelo caminho das bibliotecas de classe, em que os alunos podem ter contatos com livros de qualidade.

E, para o desenvolvimento dessas práticas, Lajolo (2008) assegura que o(a) professor(a) precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. Para isso, é preciso ter familiaridade com uma variedade de textos e maturidade como leitor(a) para mediar a relação de diálogo entre leitor-texto. O(A) professor(a) precisa também ser persuasivo(a) ao tratar da leitura, ser convincente, pois, muitas vezes, o interesse da criança pelo livro pode estar no(a) docente que se revela apaixonado(a) pela leitura. Assim, o(a) professor(a) deve conhecer a obra literária, sua potencialidade e as universalidades.

Metodologia da pesquisa

A presente pesquisa analisou como se realizava o letramento literário em uma turma de 2º ano do ensino fundamental I, da rede pública de ensino municipal, no estado do Ceará que utilizava livros de literatura infantil para este percurso, procurando compreender como ocorreria o trabalho com estes livros em sala de aula. Para tanto, a pesquisa teve uma abordagem descritiva e qualitativa.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa descritiva se interessa em descrever as características de determinada população ou fenômeno através da utilização de técnicas padronizada de coleta de dados como questionário e observação sistemática. No que se refere

à abordagem do problema e análise dos dados, classificamos nossa pesquisa como qualitativa. Fonseca (2002, p. 20), afirma que a pesquisa qualitativa enfatiza os aspectos dinâmicos, o entendimento integral dos fenômenos e apreender a totalidade no contexto dos participantes do estudo. Assim, o corpus da nossa pesquisa é constituído por anotações das observações em sala de aula, das gravações em áudios das aulas.

Foram realizadas 16 (dezesesseis) visitas, totalizando, aproximadamente, 75 (setenta e cinco) horas, durante todo o turno manhã, às sextas-feiras, à turma participante escolhida. A nossa ida à escola, ao final da semana letiva, foi justificada mediante a rotina semanal de sala de aula que dedicava a sexta-feira para a apreciação literária. Chegamos a todas as visitas de acompanhamento sempre antes da aula começar (entre 6h30 a 6h40) nos posicionamos em uma cadeira localizada no final da sala, do lado direito. Vale ressaltar que nos apresentamos previamente aos alunos da turma.

Nessa apresentação da pesquisadora à turma, a professora dispôs os alunos sentados no chão, no centro da sala. Explicamos a proposta da pesquisa e que faríamos um trabalho de observação não-participativa na turma, logo, não haveria intervenção na condução das atividades em sala de aula. Na oportunidade, a professora disse que a pesquisadora tomaria uma “poção mágica” que ninguém mais a veria, mas que estaria sempre presente nas aulas da sexta-feira e assim seria conduzida a pesquisa. Assim, a ludicidade com que a professora fez a apresentação da pesquisadora à turma, permitiu um contato mais afetivo com alunos. Durante essas visitas, focamos no trabalho desenvolvido pela professora com a literatura infantil em sala de aula com vistas a promover a formação de leitores e o letramento literário, portanto buscamos observar como acontecia o trabalho com literatura infantil no cotidiano dos alunos da escola selecionada e como era a recepção destes alunos com o texto literário. Por fim, acreditamos que tivemos uma maior aproximação com a realidade estudada em nossa pesquisa e com a temática norteadora do nosso estudo.

Análise e discussão dos dados

Cabe esclarecer que nos detivemos apenas aos episódios nos quais os alunos participantes da pesquisa e a professora estavam envolvidos com a prática de leitura.

Ao selecionar esses momentos de leitura, buscamos registrar fielmente e pormenorizar nossas anotações no diário de pesquisa que nos permitiram rememorar as idas à escola participante. Durante a pesquisa em sala de aula, acompanhamos e passamos por uma infinidade de situações e pequenos acontecimentos que poderiam passar despercebidos, no

anonimato. Procuramos, portanto, sistematizar alguns desses registros que contribuíram para a nossa análise quanto às práticas de leitura literária.

Prática literária com literatura infantil

Desde o início das nossas visitas de acompanhamento, percebemos que havia um acervo de livros na sala de aula denominado *Cantinho da Leitura* que ficava à disposição dos alunos da turma e da professora. Nesse acervo, pudemos encontrar livros diversos, inclusive exemplares das coleções antigas *Paic, Prosa e Poesia*, acervo destinado pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE). Não se encontravam coleções completas, mas livros avulsos de coleções antigas e também não encontramos livros da coleção de 2016 (categoria 1 e 2) em sala de aula, somente na sala de leitura da escola.

Ressaltamos que era permitido aos alunos levarem livros desse acervo para casa, caso desejassem, portanto, indo ao encontro do que propõem Ferrarezi e Carvalho (2017) quanto à defesa de livros de literatura infantil também em sala de aula, onde os alunos podem ter contatos com livros de qualidade.

Presenciamos em duas sextas-feiras, dois alunos, ao final da aula pela manhã, solicitando a professora para levarem os livros para casa. Além desse acervo, existiam mochilas de náilon estampadas com o nome do projeto de leitura (*Vem ler comigo*) que é ofertado a todas as escolas da rede pública do município investigado, através da Secretaria de Educação do Município, que contemplam o ensino fundamental dos anos iniciais. Essas mochilas ficam expostas em sala de aula, com livros de literatura infantil. Também era permitido aos alunos levarem livros das mochilas para casa ou lerem em sala de aula quando desejassem.

Quanto às aulas que acompanhamos, a professora utilizou livros de literatura infantil ou textos de literatura infantil. Procurando, portanto, sistematizar alguns desses registros sobre o trabalho desenvolvido com práticas de leitura literária, buscamos organizá-los de forma a dar visibilidade ao que foi desenvolvido. Apresentamos o quadro com o nome dos autores e a ordem dos livros e/ou histórias lidas:

Quadro 1 – Obras utilizadas pela professora durante a pesquisa de campo

Obra	Autor(es) e Ilustrador(es)
A abelha abelhuda – 1ª ed. São Paulo: FTD, 2006	Heliana Barriga, Mário Barata e Camila de Godoy Teixeira
Confusão no jardim – 1ª ed. São Paulo: FTD, 2006.	Ferruccio Verdolin Filho e Regina Rennó
Macaquinho – 24ª ed. São Paulo: FTD, 2011.	Ronaldo Simões Coelho e Eva Furnari

Um fio de história – 1ª ed. Fortaleza: Fortal Editora, 2014.	Fabiana Guimarães e Maria Castro
Macaco (poesia) – Texto retirado da internet.	Ruth Rocha
Brincando de inventar – 1ª ed. Fortaleza: SEDUC, 2015.	Neomaly Cavalcante e Emanuel Oliveira
Oscar e o rei da lama – 1ª ed. São Paulo: FTD, 2013.	Marcos Almada Rivero e Marcos Almada Rivero (Flavio de Souza – tradutor)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

Os títulos utilizados em sala de aula se afastam do caráter pedagógico e utilitarista, possuem qualidade literária e conduziram os leitores infantis ao conhecimento do real ao perceberem os temas, os tipos humanos presentes nas histórias, por vezes, com os personagens caracterizados como animais: *A abelha abelhuda*, *Confusão no jardim*, *Macaquinho*, *Macaco*, *Oscar e o rei da lama*.

Além disso, constatamos que as obras selecionadas pela professora são atuais, reforçando o que Cosson (2016) assinala sobre o letramento literário, processo no qual se deve trabalhar com o texto atual, seja ele contemporâneo ou não, para proporcionar o interesse de leitura dos alunos. Na escolha dos textos, a professora aplicou o princípio da diversidade, ou seja, partir daquilo que o aluno conhece para aquilo que desconhece.

Quanto ao seu caráter estético, as ilustrações, contidas nos livros citados anteriormente (Quadro 1), são ricas em detalhes e em cores, despertando o interesse dos alunos. Para Wernek (1980), a ilustração confere ao livro o apoio, a pausa e o devaneio tão importantes numa leitura. Cabe ressaltar que a professora participante da pesquisa, sempre ao iniciar o trabalho com o texto literário, lia para os alunos o nome do autor e do ilustrador do texto. Essa atitude de ler o nome do(s) autor(es) e ilustrador(es) dos livros é valorizada também pelos alunos tanto que alguns alunos perguntaram “Quem desenhou o macaco?”, quando a professora levou um texto retirado da internet.

Observamos que a professora, na sua prática com livros de literatura infantil, entregava um exemplar do mesmo título para cada aluno antes de iniciar a atividade de prática literária, percebemos que foi importante para as crianças terem seu próprio exemplar para poderem folhear livros, acompanhar a leitura feita pela professora, “fazer de conta” que estavam lendo, criar histórias a partir das ilustrações. O fato de estarem com o livro na mão, proporcionou ao pequeno(a) leitor(a) prazer e autonomia para continuar suas futuras escolhas de livros.

Elaboração e execução das atividades

Após a seleção dos textos utilizados, cabe analisar como ocorreu a elaboração e a execução das atividades realizadas com o texto literário pela professora da turma (participante da pesquisa). Cada livro que foi trabalhado na sala de aula gerou uma atividade ou mais atividades que tivemos a oportunidade de presenciar nas nossas visitas de campo.

A professora participante chegava sempre muito cedo à escola, antes dos alunos, para organizar a sala de aula e as atividades. Trazia sempre uma bolsa com muitos materiais que utilizava no decorrer do dia de trabalho. O planejamento se apresentou nitidamente em todas as aulas que acompanhamos, por vezes, desde o momento da ornamentação do espaço para realização da(s) atividade(s), reforçando a importância de programar o espaço e a atividade a ser desenvolvida com os alunos no cotidiano escolar, conforme Colomer (2017).

Destacamos atividades com dois livros que demonstraram esforço e dedicação da professora para sua elaboração e execução. Optamos por escolher um livro que foi utilizado durante toda a aula de uma sexta-feira, *A abelha abelhuda* e um livro da *Coleção Paic, Prosa e Poesia, Brincando de Inventar*.

Para elaborar e executar as atividades com o livro *A abelha abelhuda*, a professora chegou antes que os alunos, com duas sacolas grandes com roupas e adereços, e separou os exemplares do livro que já estavam no seu armário na sala de aula. Dispôs as cadeiras em círculo. Após receber os alunos na acolhida com toda a escola, seguiu com sua turma para a sala de aula. Ao chegar à sala, informou aos alunos que teriam uma atividade diferente e pediu que os alunos seguissem, em fila, para o pátio externo.

No pátio externo, próximo a uma árvore, estendeu um tapete rosa no chão para os alunos sentarem. A professora distribuiu os exemplares do livro *A abelha abelhuda*. Cabe dizer que a professora levou ao pátio as duas sacolas também. Ela ia na frente conduzindo a fila de alunos. Na ida ao pátio, os sorrisos os acompanhavam e algumas perguntas como: “O que vai ter hoje?”, “Qual a história?” E professora pedia silêncio e calma, pois estavam acontecendo aulas também nas outras salas.

Após a entrega dos exemplares, a professora pediu que os alunos fizessem uma leitura silenciosa do livro. Essa proposta de prática é ofertada por Cosson (2014) e Colomer (2017) como mencionados anteriormente e propicia a formação de leitores competentes, críticos, que possam participar da cultura escrita de modo mais autônomo. Novamente, reforçamos a autonomia que a prática do texto literário em sala de aula pode gerar.

O barulho dos alunos da pré-escola atrapalhou um pouco a atividade no início, pois esses estavam indo ao banheiro, em fila, com sua professora. Porém, os alunos, da turma

participante da pesquisa, não se dispersaram, continuavam a fazer a leitura atentamente, demonstrando que o primeiro encontro pessoal do aluno com a obra logrou êxito.

Dado um tempo aos alunos para a leitura silenciosa, a professora iniciou outro momento, a leitura em voz alta. Primeiramente, pediu que os alunos a acompanhassem na leitura. Leu o nome dos autores e ilustradores do livro e iniciou a leitura do texto com os alunos. Continuou a leitura em voz alta, com pausas, com perguntas aos alunos, dizendo sempre a página que seguiria. Os alunos foram acompanhando a leitura, comentando e intervindo na história, porém não ouvimos muito bem as vozes dos alunos durante a leitura, como a professora havia solicitado, por isso, decidimos por classificar esse momento não como coro falado, segundo o que propõe Cosson, mas sim, como leitura em voz alta somente pela professora.

Percebemos que essa leitura tornou possível que os discentes desfrutassem e compartilhassem essa referência leitora comum. Além disso, permitiu a ampliação do vocabulário e do repertório ao aumentar as oportunidades dos alunos de conhecerem palavras e formas linguísticas diferentes (“nariguda”, “caneluda” e “orelhuda” – descrição feitas pelos autores da personagem principal do livro). Finalizada a leitura em voz alta, a professora pediu três voluntários para a dramatização da história. Muitos levantaram a mão, desejando participar. A professora escolheu três meninas para esse momento. As alunas vestiram as roupas e adereços no banheiro, enquanto os outros colegas as aguardavam sentados no tapete. Quando elas chegaram, a professora posicionou as alunas, voltou a contar a história e as alunas foram encenando e os demais alunos permaneciam atentos, agora com as colegas caracterizadas de personagens da história.

Essa atividade teve um caráter lúdico que buscou constituir um cenário imaginário em que as crianças criaram e representaram personagens. Apesar de a história ser conhecida pelas crianças tanto na leitura silenciosa como na leitura em voz alta, o encantamento pela dramatização ainda ocorreu e a apropriação do conhecimento se efetivou, assim, remetemos a Vygotsky (2003), quando ele afirma que é a partir das interações recíprocas do ser humano com o mundo que firmamos o nosso conhecimento. Para tanto, constatamos que a professora foi a mediadora dessas interações.

Após a dramatização, os alunos retornaram para a sala de aula. A professora solicitou que permanecessem com as cadeiras em círculos (como ela havia organizado quando chegou à escola). Os alunos sentaram e ela explicou que seria feita uma atividade escrita sobre a história que leram e experienciaram com a dramatização. Observamos que a cada passo dado sobre o que seria feito, era dito, previamente, às crianças. A professora entregou um

Suplemento de Leitura que vem dentro dos exemplares de cada livro *A abelha Abelhuda* para os alunos.

O Suplemento traz perguntas básicas sobre o título da história, os nomes dos autores e ilustrador, sobre o enredo e sobre a personagem principal. É colorido para atrair o público a que se destina. A professora fez a leitura de cada item e só passava para o próximo quando todos tivessem concluído, fortalecendo mais ainda a coletividade do grupo participante, porém, cabe aqui, defender que leitura literária deve ir além das fichas para responder sem verificação de cada detalhe, mas sim saboreando a leitura, como nos diz Abramovich (1989).

Finalizada essa atividade escrita, alguns alunos coloriam o Suplemento, outros conversavam com os colegas e a professora ajudava alguns alunos que estavam com dificuldade nas respostas dos itens. Vale ressaltar que ela foi à cadeira de cada um para verificar se tinha respondido corretamente, assim, ela identificou os que estavam com essas dificuldades. O intervalo foi iniciado.

Na volta para a sala, a professora entregou um envelope e um trecho da história da *A abelha abelhuda* digitada e impressa com letra bastão maiúscula (LETRA BASTÃO MAIÚSCULA) para cada aluno. No envelope, havia as mesmas palavras que formavam o trecho da história e outras palavras avulsas. Atividade consistia em tirar palavras do envelope, verificar se as mesmas palavras estavam no trecho. Caso estivesse presente no trecho, os alunos deveriam circular a palavra. Em seguida, os alunos receberam outro envelope que continham gravuras sobre a história. Deveriam colar as gravuras em seu caderno, nomeá-las e formar frases que contemplasse as imagens. A professora foi novamente à cadeira de cada aluno para verificar se estavam com dificuldades. Percebemos com essas duas atividades, após o intervalo, que o texto literário tornou-se apenas “pano de fundo” para o trabalho em sala de aula, uma vez que os aspectos gramaticais foram valorizados em detrimento da articulação da língua por meio da interação entre as pessoas.

Agora passamos para a elaboração e execução da atividade com o livro *Brincando de inventar*. A atividade literária com esse livro aconteceu após o intervalo de aulas. Para elaborar essa atividade, a professora utilizou apenas o livro e organizou os alunos em roda na própria sala de aula e disse que “o momento era para relaxar”. Os alunos sentaram e ela iniciou a apresentação do livro: a capa, o nome da autora e do ilustrador. Seguiu para a prática literária da contação de história.

A professora segurava o livro aberto, voltado para os alunos, garantindo que o público pudesse visualizar as ilustrações presentes nas páginas. Além disso, caracterizou cada personagem com um determinado tom de voz, ora aumentando-a, ora diminuindo-a, conforme

a narrativa pedia, criando expectativa no ouvinte quanto ao desenrolar dos fatos. Era como se a professora “desse vida” às personagens. A professora, como contadora de história, criou um clima de envolvimento e de encantamento como Abramovich (1989) propõe. O envolvimento nos foi perceptível na vivacidade do olhar das crianças, na maneira como elas relaxavam ou não o corpo, nos momentos que a professora pausava e fazia pequenos suspenses ao contar a história. E o encantamento foi demonstrado no desejo em continuar desfrutando daquela contação. Ao final da leitura, alguns disseram: “de novo”; lê de novo”; “vai, tia”.

Após a contação de história, a professora iniciou uma roda de conversa com o intuito de saber se tinham gostado do livro, o que mais gostaram e o que não gostaram. Os alunos falaram, por vezes, um a interromper a fala do outro. A professora pedia calma para ouvir a resposta de todos. Finalizado esse momento, foi iniciada uma atividade de ciências, em que trabalharam as formas geométricas, temática que também estava presente no enredo de *Brincando de Inventar*.

Ao preparar essa atividade literária e as outras que presenciamos, a professora criou situações significativas, que deram condições ao aluno de desenvolver estratégias de leitura. Retornamos a Vygostsky (2003) nesse momento, pois este autor afirma que a apropriação do conhecimento se efetiva a partir de interações recíprocas do ser humano com o mundo e que isso ocorre através de uma outra pessoa ou da linguagem, ressaltando a importância do papel do professor enquanto mediador e estimulador das interações entre os alunos e o conhecimento.

A exploração desse livro não foi tão intensa quanto ocorreu no livro *A abelha abelhuda*, porém a apreciação literária também aconteceu de forma lúdica e imaginativa. Além disso, a leitura oralizada através da contação de história teve a vantagem de uma comunicação mais pessoal, com mais possibilidades de interação e de reação entre o professor e seus alunos, conforme assinala Colomer (2017).

Ambas as atividades relatadas (e as outras atividades que presenciamos) por mais simples que possam ter-se apresentado, demonstraram estudo, planejamento, coordenação e determinação da professora participante da pesquisa para sua realização, implicando em uma organização de um caminho a ser percorrido para alcançar determinado(s) objetivo(s).

Considerações finais

Este trabalho buscou compreender o potencial da literatura infantil para o letramento literário no contexto da sala de aula em uma turma do ensino fundamental I. O letramento

literário e a formação de leitores ocorrem na turma participante, por meio de um trabalho planejado e organizado com textos literários, voltado à ludicidade e à fruição do pequeno leitor. Para tanto, a literatura infantil está presente no cotidiano escolar, pois são dedicadas horas e até um turno inteiro para a prática de leitura literária.

A professora participante ampliou as possibilidades de uso do texto literário em sala de aula, com atividades criativas e prazerosas realizadas com o livro nas mãos dos alunos. Não esperávamos encontrar um acervo tão vasto na escola, que permitisse que cada aluno da turma participante tivesse seu livro para folhear e a realizar a leitura das histórias sozinhos ou com a professora.

Percebemos que foi importante para as crianças terem seu próprio exemplar durante as atividades literárias para poderem folhear livros, acompanhar a leitura feita pela professora, criar histórias a partir das ilustrações. O fato de estarem com o livro na mão proporciona ao pequeno leitor prazer e autonomia para continuar suas futuras escolhas de livros. Verificamos essa autonomia, por exemplo, quando alunos solicitaram e levaram livros do Cantinho da Leitura da sala de aula para casa.

Assim, constatamos que, para formar leitores nos anos iniciais, muito além da escolha de determinado método, deve-se buscar a promoção do letramento literário, como uma prática social, que leva também em conta as habilidades cognitivas, comunicativas e interacionistas, afetivas e estéticas necessárias para leitura literária. Durante as nossas visitas de acompanhamento, percebemos a concretização desse letramento na escola, na turma participante da pesquisa, como assinalado por Cosson. O autor também defende a utilização do texto atual em sala de aula, característica também encontrada no trabalho da docente.

Pudemos analisar que a professora realizou diferentes práticas de leituras literárias propostas por Cosson e Colomer como a leitura silenciosa, a leitura em voz alta, a dramatização, a contação de história, entre outras que buscamos pormenorizar ao longo da escrita do presente artigo, sem identificar os alunos e a professora participante.

Com essas práticas, a professora oportunizou para os alunos a ampliação de vivências narrativas, respeitando as competências que cada um já trazia antes mesmo da alfabetização. Afinal, pudemos constatar que alguns alunos ainda tinham dificuldade com a leitura, mas isso não os impedia de fazerem uso do social da escrita através da literatura.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2012.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo, 2017.

COUTINHO, A. **Crítica e teoria literária**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: Edições UFCE - PROED, 1987.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

EICHENBERG, R. C. **De mãos dadas com a leitura**: a literatura infantil nos anos iniciais. Porto Alegre: Mediação, 2016.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FERRAREZI, C.; CARVALHO, R. S. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola, 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. 13. impr. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 51-62.

MORAES, F. **Contar histórias**: a arte de brincar com as palavras. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

PAIVA, A. *et al.* (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008.

PAULINO, G. **Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu-MG: ANPED. Texto encomendado: GT 10 – Alfabetização Leitura e escrita. Texto eletrônico, 1999.

PAULINO, G. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FAGED**, n. 5, p. 117-25, 2001.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis, Vozes, 1986.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WERNEK, R. Y. A importância da imagem nos livros de Literatura Infantil e Juvenil. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 63, p. 90-97, 1980.

Sobre as autoras

Sammya Santos Araújo ([Orcid iD](#))

Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP); mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); especialista em Tecnologias Digitais na Educação pela Faculdade Sete de Setembro (FA7); graduada em Letras - Português e Literaturas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora rede estadual de ensino do Ceará e atua como Técnica Pedagógica da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM-SEDUC).

Cleudene de Oliveira Aragão ([Orcid iD](#))

Doutora em Filologia Hispânica pela Universitat de Barcelona (UB), com estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); mestra em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC); graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É professora do Centro de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE.

Recebido em setembro de 2019.

Aprovado em junho de 2020.

Um estudo da representatividade das crônicas selecionadas pela Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro**

A study of the representativeness of the chronicles selected by the Portuguese Language Olympiad *Writing the Future*

Tatiana Simões e Luna¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é investigar a antologia de textos selecionados pela Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF) para ensinar o gênero crônica. Encontramos aporte teórico nos estudos de Bakhtin ([1952-1953] 2016; [1934-1935] 2015; [1924] 2014), de Cândido (1992), de Sá (1997) e de Bender e Laurito (1993) para apresentar a constituição e a caracterização desse gênero. Em seguida, analisamos a antologia dos materiais didáticos da 5ª edição da OLPEF: a *Coletânea* (OLIMPÍADA, 2016) e o *Caderno do Professor A ocasião faz o escritor* (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, 2016b). As especificidades desse *corpora* requerem a convocação de referenciais da Linguística Aplicada, em consonância com os postulados bakhtinianos, como Rojo (2009) e Dalvi (2013). Os critérios que guiam nossa análise são: a exploração da temática proposta pela OLPEF pelas crônicas selecionadas; a apresentação da diversidade de crônicas no que concerne à sua autoria, ao movimento estético a que estão vinculadas, ao estatuto das práticas de letramento, ao suporte ou mídia em que circulam e às suas dimensões discursivas (propósito, conteúdo, estrutura e estilo). Os resultados indicam que a antologia da OLPEF representa a variedade de discursos cronísticos, porém não aborda o tema proposto.

Palavras-chave: Crônica. Gênero. Ensino da Língua Portuguesa. Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

Abstract: The aim of this paper is to investigate the anthology of texts selected by the Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* [TN: Portuguese Language Olympiad *Writing the Future*] (OLPEF) to teaching the genre chronicle. We found theoretical support in the studies of Bakhtin ([1952-1953] 2016; [1934-1935] 2015; [1924] 2014), Cândido (1992), Sá (1997) and Bender & Laurito (1993) to present the constitution and characterization of this genre. Then we analyze the collection featured in the teaching materials of the 5th edition of OLPEF: the *Collection* (OLIMPÍADA, 2016) and the Teacher's Book *The occasion makes the writer* (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, 2016b). The specificities of the corpus require the call for references from Applied Linguistics, in line with bakhtinian postulates, such as Rojo (2009) and Dalvi (2013). The criteria that guide our analysis are: the exploration of the theme the OLPEF proposed by selected chronicles; and the presentation of the diversity of chronicles regarding authorship, the aesthetic movement to which it is linked, the status of literacy practices, the support or media in which it circulates and its discursive dimensions (purpose, theme, structure and style). The results indicate that the collection featured of OLPEF represents the variety of chronicle speeches, but does not include the proposed theme.

Keywords: Chronicle. Genre. Teaching the Portuguese Language. Portuguese Language Olympiad *Writing the Future*.

* Este artigo é uma versão adaptada de parte de um capítulo da minha tese de doutoramento (LUNA, 2019).

¹ Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife, PE, Brasil. Endereço eletrônico: simoes.luna@gmail.com.

Introdução

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (doravante, OLPEF), mais do que uma competição ou concurso de redação, é considerado hoje o maior programa de formação de docentes de língua portuguesa das escolas públicas brasileiras. Fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação e a Fundação Itaú Social, sob a organização do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura (CENPEC), a OLPEF tem dois propósitos centrais.

O primeiro é contribuir com a melhoria das práticas discentes de leitura e escrita, através de um concurso bianual de textos sobre o tema *O lugar onde vivo*, organizado em diferentes categorias por ano letivo (poemas, memórias, crônicas, documentário e artigo opinativo); e o segundo é promover a formação e a valorização de professores, mobilizando-os a ensinar a produção escrita por meio das sequências didáticas de gêneros textuais. Consideramos que o Programa tem efeito retroativo na escola, direcionando as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa a serem construídas em sala de aula, e, conseqüentemente, impactando na formação dos educandos.

A escolha de determinados textos pela OLPEF, para formar a antologia dos materiais didáticos, promove um efeito de modelização dos gêneros em estudo, levando os alunos a escreverem imitando o estilo desses exemplares para atender às demandas do concurso. Dentre os gêneros olímpicos, escolhemos a crônica por ser o único trabalhado no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM), nas edições de 2010 a 2016, da OLPEF. O fato de ter se situado nos anos de transição entre essas duas modalidades de ensino, nono ano do EF e primeiro ano do EM, leva-nos a crer que esse gênero funciona como um meio de acesso para o estudo mais aprofundado da literatura.

Todos os gêneros do discurso sofrem um processo de didatização ao serem tomados como objetos de ensino da linguagem no espaço escolar, à exceção daqueles que constituem práticas de letramento tipicamente escolares, como o seminário, as anotações de aula e o resumo para o professor certificar-se da compreensão adequada do texto (KLEIMAN, 2007). E isso está longe de significar uma artificialização da literatura e das práticas de leitura e produção dos gêneros literários, pois as “situações didáticas não são mais artificiais que quaisquer outras, elas são apenas situações da instituição regularizadas. Essas regras estruturam relações, hierarquizam funções, selecionam universos de discurso, pré-constroem dispositivos; em suma, regulam as comunicações” (HALTÉ, [1998] 2008, p. 133).

Nesta pesquisa, analisamos como a OLPEF conduz a seleção das crônicas que vão compor seus materiais didáticos: o *Caderno do Professor A Ocasão faz o escritor*, que contém a sequência de atividades, nas versões impressa (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a) e virtual

(LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), e a *Coletânea* (OLIMPIÁDA, 2016) que a ele se vincula. Para tal, apoiamos-nos nos estudos de Bakhtin ([1934-1935] 2015; [1924] 2014), acerca do gênero romanesco, e em Candido (1992), em Bender e Laurito (1993) e em Sá (1997), acerca das particularidades da crônica. Com base nesses teóricos, fizemos uma breve exposição sobre a crônica enquanto um gênero do discurso.

Ancorados nas fontes acima e em autores que abordam as práticas de letramentos, como Cosson (2009), Rojo (2009) e Dalvi (2013), observamos se os materiais representam a pluralidade do universo de crônicas, no que concerne aos seguintes aspectos: aos escritores selecionados e aos movimentos estético-literários a que estão vinculadas; ao estatuto das práticas de letramento referenciadas (socialmente valorizados e estabelecidos no cânone; locais, vernaculares e marginalizados; ou críticos); aos tipos de suporte e de mídias em que circulam (inclusive, as modalidades e semioses apresentadas) e à sua dimensão discursiva (conteúdo temático, intuito discursivo, organização estilístico-composicional). Também observamos se a antologia de textos reverbera múltiplas vozes e pontos de vista sobre o tema proposto pela OLPEF e considera a diversidade sociocultural brasileira.

A crônica, brevíssima caracterização

“Se conto é tudo que chamamos conto, como dizia Mário de Andrade, tal definição se aplicava ainda, com mais propriedade, à crônica moderna.” (ANTOLOGIA, 1971, p. 9 *apud* OLIVAL, 2002, p. 36). Iniciamos com a citação da editora Sabiá que aponta a dificuldade de se definir, listar elementos característicos ou classificar o gênero. Bakhtin ([1952-1953] 2016) não era afeito às categorizações dos enunciados, nem à redução das múltiplas faces dos discursos a características pré-estabelecidas, o que configura uma visão imanentista da língua(gem) e dos gêneros. Tal visão é incompatível com as características constitutivas do enunciado propostas por ele, dentre elas, a flexibilidade, em especial, da crônica.

A leveza da crônica dissimula o intenso grau de sensibilidade e reflexão que ela pode gerar acerca do cotidiano. De um fato particular, comum ou inesperado, real ou fictício, o cronista extrai a matéria com que constrói sua obra e conduz o leitor a um novo olhar sobre seu entorno, mais amplo e universal. As crônicas formam-se na tensão entre as esferas jornalística e literária, incorporando e entrelaçando seus elementos, refletindo e refratando seu contexto de produção e recepção e suas finalidades discursivas, além de carregarem a memória do discurso historiográfico que as originou (SÁ, 1997). Desse embate, resultam crônicas ora mais intimistas e literárias, ora mais objetivas e jornalísticas.

Embora as crônicas guardem traços afins com os textos da imprensa, apresentam maior riqueza estilística e estrutural, isto é, maior plurivocalidade, variados tons emotivo-volitivos e organizações composicionais. Com base na leitura de Candido (1992), de Bender e Laurito (1993) e de Sá (1997), elencamos seus estilos mais recorrentes, enfocando a construção da forma arquitetônica (BAKHTIN, [1924] 2014), isto é, as relações valorativas que os cronistas estabelecem com o objeto temático e com os possíveis destinatários:

- (I) Lírico, quando registra o estado de espírito do narrador-cronista ante um fato, como *A arte de ser avó*, de Rachel de Queirós (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), que fala da emoção de reviver a maternidade sob outro ângulo.
- (II) Memorialístico, quando relata, de modo nostálgico ou pitoresco, um acontecimento do passado, como *Do rock*, de Carlos Heitor Cony (OLIMPÍADA, 2016, p. 11; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), em que o narrador retrata a chegada da sua filha à adolescência e as lembranças de sua própria juventude.
- (III) Filosófico, quando extrapola o cotidiano para alcançar um sentido mais amplo, uma meditação mais profunda sobre o dia a dia, como *Um Caso de Burro*, de Machado de Assis (OLIMPÍADA, 2016, p. 6-7; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a, p. 68-70; 2016b), que discute a subserviência e o conformismo, a partir das confissões, à beira da morte, da personagem-burro, que, além de símbolo de ignorância, serve como transporte aos humanos, sendo por eles depreciado e mutilado.
- (IV) Humorístico, quando faz graça com o cotidiano, como *Catástrofe*, de Luiz Vilela (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), que relata o diálogo de um casal, cujo marido detesta crianças, sobre a iminente e inesperada visita e hospedagem de uma amiga com seus sete filhos.
- (V) Argumentativo, quando ironiza ou critica as relações e os problemas sociais, como *Considerações em torno das aves-bala*, de Ivan Ângelo (OLIMPÍADA, 2016, p. 12-13; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), que denuncia a violência social ocasionada pelas balas perdidas e seus efeitos na vida das crianças.
- (VI) Narrativo, quando desenvolve um enredo e apresenta seus elementos bem definidos (complicação, personagens, tempo e espaço), como *A bola*, de Luís Fernando Veríssimo (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a, p. 96; 2016b), cujo conflito está na diferença de gerações entre o pai e o filho, o primeiro habituado a um brinquedo tradicional, a bola, enquanto seu filho prefere os eletrônicos.
- (VII) Mundano, quando traz comentários sobre hábitos e costumes característicos de um grupo social, como *Ser brotinho*, de Paulo Mendes Campos (OLIMPÍADA, 2016, p. 14-15; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), que retrata o comportamento dos jovens na década de 60.

Como então definir um gênero que se apresenta sob aspectos tão variados? Segundo Bakhtin ([1952-1953] 2016), é o querer discursivo, o propósito comunicativo, no âmbito de determinada esfera, que define sua natureza. O estatuto de genericidade da crônica reside na

visão do cronista ante um fato qualquer, colhido no noticiário ou nas experiências diárias, que proporciona ao leitor uma visão mais abrangente, além do fato: mostra-lhe, por outros ângulos, os sinais de vida que diariamente se deixam escapar.

Bakhtin ([1934-1935] 2015), em sua teoria do romance, propõe uma estilística dos gêneros que supera o divórcio entre o formalismo e o ideologismo e considera as vias sociais de acesso às obras. O autor confere um caráter social à análise do estilo do escritor ao compreender que a originalidade estilística reside na combinação de vozes, de estilos e de linguagens, conferindo peso à palavra do outro na constituição do romance. Bakhtin ([1934-1935] 2015, p. 29) entende o romance como um “heterodiscurso social artisticamente organizado”, noção com que podemos estudar todos os gêneros literários prosaicos e poéticos.

O discurso cronístico, tal qual o romance, é “pluriestilístico, heterodiscursivo e heterovocal” (BAKHTIN, [1934-1935] 2015, p. 27). Ou seja, ele pode apresentar-se por meio de diversos gêneros, discursos e estilos. Nessa ótica, a crônica é vista como um gênero constituído pelo heterodiscurso social, pelas linguagens da época. Os gêneros intercalados, a narração, as vozes das personagens, os discursos cotidianos e difusos socialmente que integram a crônica servem ao projeto axiológico-autoral do escritor e assinalam o caráter social de seu estilo (BAKHTIN, [1934-1935] 2015). Porquanto seja um gênero secundário, ela pode ser tecida por gêneros intercalados, como a biografia, o caso e o poema, e absorver gêneros primários, no caso, a conversa com o leitor, de modo coloquial.

Seguindo os caminhos trilhados pelo romance, que abalou os paradigmas da tradição clássica, a crônica vai de encontro à língua literária culta, oficialmente reconhecida e valorizada. Desenvolve-se a partir das forças criativas da língua, como uma das linguagens do heterodiscurso social que também se estratifica em outras linguagens (gêneros, registros, gerações etc.) e representa artisticamente os diálogos sociais entre elas (BAKHTIN, [1934-1935] 2015). Sua estrutura é bastante flexível e variável, o que se reflete nas múltiplas possibilidades de seleção lexical, de construção sintática e de composição.

Encontramos alguns exemplos dessas diversas modalidades estilístico-composicionais na coletânea olímpica: crônicas em forma de poemas, como *O amor acaba*, de Paulo Mendes Campos (OLIMPÍADA, 2016, p. 10; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a, p. 60; 2016b); crônicas em forma de diálogos, como *Cobrança*, de Moacyr Scliar (OLIMPÍADA, 2016, p.8; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a, p. 78-79; 2016b), e *Catástrofe*, de Luiz Vilela (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b); crônicas em forma de um texto de divulgação científica, como *Sobre a crônica*, de Ivan Ângelo (OLIMPÍADA, 2016a, p. 2-3; LAGINESTRA;

PEREIRA, 2016a, p. 18-19; 2016b)².

Quanto às personagens, a brevidade da crônica favorece a construção dos tipos, pois é preciso selecionar um fato ou uma personagem que reúna em si elementos suficientes para desencadear uma história e suscitar uma reflexão. Os tipos aparecem, sobretudo, nas crônicas humorísticas que se valem das caricaturas para debochar das convenções sociais, para fazer crítica social ou ironizar o sofrimento (SÁ, 1997). Seu espaço privilegiado é o urbano, mas também há crônicas ambientadas na zona rural, que recordam a infância e o passado, se bem que o regional não apareça em primeiro plano.

Em suma, a liberdade criativa da esfera literária confere à crônica a possibilidade de apresentar-se sob variadas formas arquitetônicas – lírica, filosófica, memorialística, humorística, argumentativa, mundana, narrativa –, que expressam a relação valorativa do cronista com o objeto de sentido. Tais formas podem concretizar-se em diferentes organizações estilístico-composicionais, pois elas podem ser construídas a partir de outros gêneros, ser narradas em primeira ou terceira pessoa e usar registro mais ou menos formal.

Vale salientar que a crônica transita entre a esfera literária e a jornalística, a depender do seu suporte de publicação e circulação, que pode ser um livro, um jornal, uma revista, uma página de Internet, um blogue ou até mesmo um microblogue, como o *Twitter*. A influência da esfera jornalística faz-se notar na tendência aos temas do cotidiano, ao registro coloquial, à conversa com o leitor, aos personagens tipo e ao espaço urbano.

A seleção de textos e cronistas

Ao longo das quatro edições em que a crônica integrou o rol dos gêneros olímpicos, a OLPEF manteve basicamente a mesma coletânea, acrescentando a partir de 2016 novos textos. A maioria dos textos que integram essa antologia são autênticos, integrais³, contemporâneos, se apresentam na modalidade verbal escrita e na variedade culta da língua portuguesa. Fazendo jus ao objetivo geral do Programa, o gênero crônica compõe quase a metade da coletânea.

A antologia explora, em certa medida, o que a cultura letrada oferece aos jovens do final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio, pois traz obras de escritores contemporâneos,

² Aos perfis dantes traçados, podemos acrescentar o metalinguístico, que contempla crônicas que tematizam seu próprio fazer, o processo de elaboração e publicação da obra, o conceito e as características do gênero. *Sobre a crônica*, de Ivan Ângelo (OLIMPÍADA, 2016, p. 2-3; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a, p. 18-19; 2016b) apresenta-se com esse perfil, pois assemelha-se a um ensaio acadêmico, repleta de citações de vozes alheias, costurando tentativas de definir o gênero a fim de construir sua própria noção de crônica.

³ Os textos, quando fragmentados ou adaptados, em geral, mantêm unidade de sentido e trazem indicação de cortes, estando adequados aos objetivos pedagógicos das atividades, como as aberturas das crônicas de alunos e de escritores, na Oficina 8 do *Caderno do Professor* (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.94-96, 2016b), que são tomadas para análise da adequação do parágrafo introdutório ao gênero e produção de novos textos.

aclamados pela crítica e pelo público, como Luís Fernando Veríssimo e Milton Hatoum, e de autores representativos de determinados movimentos estéticos, como José de Alencar (Romantismo), Machado de Assis (Realismo) e Rachel de Queirós (Modernismo). Assim, contribui indiretamente com a formação inicial do leitor de literatura, um dos pilares do Ensino Fundamental, ao passo que dialoga com o ensino sistemático da cultura literária realizado no Ensino Médio⁴ (COSSON, 2009; DALVI, 2013).

A coletânea também colabora com o ensino de língua portuguesa, na medida em que representa a pluralidade do gênero do ponto de vista linguístico (variedade ou registro), textual (organização estilístico-composicional) e discursivo (abordagem temática, tom emotivo-volitivo e intuito discursivo). De fato, podemos dizer que as crônicas da coletânea, em seu conjunto, revelam o heterodiscurso (BAKHTIN, [1934-1935] 2015), pois foram produzidas em diferentes momentos históricos, representando a linguagem de diversas épocas e contextos.

As crônicas brasileiras do século XIX – *Falemos das flores*, de José de Alencar, *Rua do Ouvidor*, de Joaquim Manoel de Macedo, e *Um caso de burro*, de Machado de Assis – fazem uso de: a) gírias da época, como *tigre* (termo usado para se referir ao escravo condutor do barril ou ao próprio barril que continha os dejetos domésticos a serem jogados nas praias ou nos rios) e *cavaco* (irrita-se ou zangar-se.); b) expressões arcaicas, como *sem tir-te nem guar-te* (sem aviso prévio) e *tílburi* (carruagem de tração animal); c) construções rebuscadas, como o pronome *vós*, a colocação pronominal enclítica e o uso, inclusive, de expressões em latim, em inglês, em italiano e em francês, revelando o *campo aperceptivo comum* (BAKHTIN, [1952-1953] 2016) que escritores e leitores compartilhavam de uso e de valorização das línguas consideradas de cultura nessa época⁵.

De acordo com Bakhtin ([1953-1953] 2016), é o outro que orienta a seleção de itens lexicais e gramaticais, pois a expressividade do enunciado é sempre a manifestação de uma resposta a outrem, seja às enunciações anteriores que versam sobre o mesmo objeto temático, seja ao destinatário. Logo, é em função do público-leitor da época, a que as crônicas estão endereçadas, que os escritores fazem uso desses termos. Considerando ainda que a seleção dos

⁴ Segundo Cosson (2009), a crônica é um dos gêneros prediletos das antologias escolares, por ser curto, fácil e divertido. É louvável que a OLPEF fuja do estereótipo de selecionar as crônicas por essas razões e reúna uma coletânea que tenta atender ao princípio de que a “literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo.” (COSSON, 2009, p.20). No entanto, não explica o porquê da seleção desta ou daquela crônica, pouco favorecendo a aproximação gradual do aluno ao gênero, conforme o princípio da sequência didática.

⁵ O campo aperceptivo refere-se à presunção de conhecimentos, de valores e de posições do destinatário, o que condiciona a construção de um enunciado prenhe de respostas, antecipando a compreensão responsiva do outro (BAKHTIN, [1934-1935] 2016). No caso, a crônica de Alencar faz referência a escritores (Dante, Alexandre Dumas, George Sand) e a óperas (*Norma* ou a *Fidanzata Corsa*), pressupondo um leitor com prévio conhecimento literário e artístico.

recursos linguísticos é uma das marcas da relação valorativa ativa que o sujeito estabelece com o conteúdo semântico do discurso e com os demais participantes da comunicação discursiva (BAKHTIN, [1952-1953] 2016), a escolha desses termos implica certo elitismo e complexo de colonizado, por se atribuir maior valor à língua alheia que à nacional:

Quando passei do **tílburi** ao bonde, houve algumas vezes homem morto ou pisado na rua, mas a prova de que a culpa não era minha, é que nunca segui o cocheiro na fuga; **deixava-me estar** aguardando autoridade. (...) Sem exagerar o mérito do finado, força é dizer que, se ele não inventou a pólvora, também não inventou a dinamite. Já é alguma coisa neste final de século. **Requiescat in pace**. (ASSIS in OLIMPÍADA, 2016, p.7; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a, p. 69; 2016b, grifos nossos)

Ilustra o uso da variação regional ou diatópica a crônica *O português diferente de cada um*, de uma aluna semifinalista, que traz o vocabulário específico de estados do Brasil (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b). A valoração dos diferentes falares regionais visa a cativar os destinatários a que ela se endereça, em primeira instância: avaliadores e alunos participantes do encontro regional da OLPEF, oriundos de todas as regiões do país. Portanto, a entonação expressiva, o tom emotivo-volitivo que a autora imprime no discurso cronístico, decorre das relações estabelecidas no fluxo discursivo, da avaliação e das respostas presumidas do outro (BAKHTIN, [1952-1953] 2016).

Embora as crônicas obedeçam às normas gramaticais vigentes, algumas materializam a variação sociocultural e estilístico-situacional da língua, mobilizando expressões populares ou cotidianas. Na ótica de Bakhtin ([1934-1935] 2015), esse gênero constitui-se a partir das forças centrífugas da língua, por absorver o vocabulário das ruas, o estilo íntimo e familiar. Exemplo disso é *Peladas*, de Armando Nogueira, que incursiona no campo lexical futebolístico: “*Racha* é assim mesmo: tem *bico*, mas tem também *sem-pulo* de craque como aquele do Tona, que empatou a *pelada* e que lava a alma de qualquer bola. *Uma pintura*.” (OLIMPÍADA, 2016, p. 9; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a, p. 55; 2016b, grifos nossos)⁶.

A coletânea também apresenta crônicas que investem em diálogos ficcionais ou na fala cotidiana, materializando a variação de registro por meio de expressões coloquiais: “ficavam quase a ‘se morder de inveja’” e “Esses ficavam de ‘queixo caído’”, de *A oriental de natal* (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b); “não gosto de ser *botado* preso dentro de curral”, de *Catadores de tralhas e sonhos* (OLIMPÍADA, 2016, p. 17; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b,

⁶ A compreensão desse enunciado requer o conhecimento prévio das gírias futebolísticas em uso: *racha* indica qualquer partida de rua, uma *pelada*; *bico*, uma jogada ou gol feio; *sem-pulo*, uma forma difícil de fazer o gol; e *uma pintura*, uma expressão entusiástica para se referir a um belo gol.

grifos nossos). O registro, ou o tom mais coloquial, característico do gênero, encontra-se em todas as crônicas desta coletânea, inclusive nas obras dezenovistas, seja no diálogo com o leitor, seja nas ironias e nas críticas do narrador ou das personagens.

Essa pluralidade de vozes e de estilos é um traço das obras literárias movidas pelas forças centrífugas da língua, nos dizeres de Bakhtin ([1934-1935] 2015). De acordo com o autor, são obras que representam o heterodiscurso de modo dialógico e se recusam a ser uma expressão do discurso direto do autor apenas, descentralizando o universo verbo-ideológico. O autor-criador refrata seu ponto de vista não só através do discurso do narrador, mas também das personagens, representando o discurso de outrem em linguagem de outrem (BAKHTIN, [1934-1935] 2015).

Assim como são heterogêneas linguisticamente, as crônicas desta coletânea abordam temas diversos com variados intuitos discursivos, mesclam distintas formas composicionais e estilos, entrelaçando diferentes tons emotivo-volitivos (BAKHTIN, [1952-1953] 2016). Nos termos de Bakhtin ([1952-1953] 2016), o intuito discursivo ou querer dizer implica a escolha de um gênero e de uma entonação expressiva, que expressa a relação do locutor com o conteúdo temático do discurso, manifestando seu posicionamento axiológico.

É com base nessa relação, ou melhor, no tom emotivo-volitivo que a define e, por conseguinte, singulariza o gênero, assim como na tentativa de sistematização dos perfis de crônicas, realizada na seção anterior, que caracterizamos as crônicas reunidas pela OLPEF para compor sua antologia didática em 2016⁷. Dos perfis dantes expostos, iniciemos pelo lírico. Além de *A arte de ser avó*, de Rachel de Queirós (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), já mencionada, podemos observar a natureza lírica das crônicas *O amor acaba*, de Paulo Mendes Campos (OLIMPÍADA, 2016, p. 10; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a, p. 60; 2016b), *Pavão*, de Rubem Braga (OLIMPÍADA, 2016, p. 16; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), e *História de Pescador*, de Gean Mota (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b).

Dentre elas, destacamos *O amor acaba*. O caráter poético faz-se notar pela singularidade de sua construção: escrita em um único parágrafo, a crônica é dividida em dois períodos, *O amor acaba* e uma longa sequência narrativo-descritiva de situações que fazem o amor acabar, estruturadas por meio de construções paralelísticas. O começo e o desfecho da crônica são marcados pela frase-título, realçando o intuito do autor de refletir sobre o término das relações

⁷ Das nove (9) crônicas que aparecem de modo fragmentado no *Caderno do Professor*, três (3) são reproduzidas na íntegra no Caderno Virtual, sendo aqui consideradas: *A bola*, de Luís Fernando Veríssimo, *Cajueiro*, de Rubem Braga, e *São Paulo: as pessoas de tantos lugares*, de Milton Hatoum. As outras seis (6) são recortadas em um parágrafo cada impossibilitando a análise de seus aspectos textuais e discursivos.

afetivas. A dialogicidade está inscrita na composição cronística, que se constitui a partir da intercalação do gênero poema (BAKHTIN, [1934-1935] 2015).

O lirismo também se revela em crônicas que se misturam com outros tons, como *Falemos das flores*, de Alencar (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), cuja parte inicial toma as flores como metáforas para descrever pessoas e coisas, inclusive a própria vida, e, depois, ironiza o comportamento e a falsa erudição do público carioca que frequenta as óperas e espetáculos teatrais, aproximando-se do estilo de uma crônica mundana. Segundo Bakhtin ([1934-1935] 2015), o escritor pode assumir distintas posições quanto ao objeto temático por meio da introdução do discurso do outro (narrador, personagens e gêneros intercalados). Por isso, a crônica pode ser permeada por diferentes entonações expressivas.

Catadores de tralhas e sonhos, de Milton Hatoum (OLIMPÍADA, 2016, p. 17; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), incursiona pelo tom lírico ao abordar um tema mundano: o cotidiano dos catadores de rua. O intuito dessa crônica centra-se no olhar singelo do narrador-personagem para a história de um catador que não conseguia encontrar seu sonho no meio das tralhas. Este é um exemplo da flexibilidade, ou melhor, da relativa estabilidade do gênero (BAKHTIN, [1952-1953] 2016), mesclando diferentes tons em sua composição.

O perfil mundano é encontrado ainda em *Ser brotinho*, de Paulo Mendes Campos (OLIMPÍADA, 2016, p. 14-15; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), conforme já explicitamos, e em *Quem tem medo de mortadela*, de Mário Prata (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), que ironiza os hábitos gastronômicos elitistas dos brasileiros de classe média e alta por preferirem os produtos importados aos nacionais, como a cachaça e a mortadela. Publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*, essa crônica estabelece uma relação irônica com seu público-leitor. Observamos aqui a importância do momento histórico-social (cronotopo) e do campo aperceptivo (BAKHTIN, [1952-1953] 2016), que se refletem em um posicionamento axiológico distinto das obras dezenovistas que enalteciam as línguas estrangeiras.

Com perfil memorialístico, apresentam-se as versões da crônica de Mariana Camargo (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a, p. 45; p. 120-121; 2016b), *O cajueiro*, de Rubem Braga (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), e *O português diferente de cada um*, de Ana Pelegrino (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), afora *Do rock* (OLIMPÍADA, 2016, p. 11; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), já explicitada. Destacamos *O cajueiro*, que conta as reminiscências da infância do narrador, suscitadas por uma carta de sua irmã noticiando a queda e morte da árvore. Essa posição narrativa, marcada pelo foco narrativo em primeira pessoa e pelo tom saudosista, pode produzir o efeito de espelhamento entre narrador e escritor.

No entanto, é por estar externo que este confere a unidade e o acabamento dos valores

cognitivos e éticos (conteúdo) e da forma estética em um determinado material literário e artístico (BAKHTIN, [1924] 2014). O escritor situa-se na exterioridade, posição a partir da qual ele “compreende o sentido axiológico daquilo que se realiza” e participa da configuração artística de modo indireto (BAKHTIN, [1924] 2014, p. 36), sendo essa relação axiológica do escritor com a personagem uma das muitas possíveis em determinado momento histórico.

A discussão de problemas sociofilosóficos permeia, além das obras *Um caso de burro*, de Machado de Assis (OLIMPÍADA, 2016, p. 6-7; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a, p. 71-72; 2016b), e *A última crônica*, de Sabino (OLIMPÍADA, 2016, p. 4-5; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a, p. 32; 2016b), já comentadas, *Considerações em torno das aves-balas*, de Ivan Ângelo (OLIMPÍADA, 2016, p. 12; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b). A posição axiológica dessa crônica é marcada pelos elos que ela estabelece com outras vozes no fluxo discursivo (BAKHTIN, [1952-1953] 2016), especialmente com os discursos noticiosos que naturalizaram o uso de “bala perdida”. A obra questiona o sentido dessa expressão e denuncia a cultura da violência e das armas de fogo, assumindo, assim, um teor crítico-argumentativo.

A argumentação é o tom predominante das crônicas *São Paulo: as pessoas de tantos lugares*, de Milton Hatoum (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), e *Conformados e realistas*, de Tostão (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b). Porém, esta mais se assemelha a um artigo de opinião que a uma crônica, pois seu acabamento específico é determinado pela vontade discursiva e pelas formas típicas de conclusibilidade daquele gênero (BAKHTIN, [1952-1953] 2016). O texto possui o intuito de criticar o chamado futebol de resultados e encerra conclamando Felipão a voltar a ser técnico da seleção brasileira. Consideramo-la como uma crônica esportiva (SÁ, 1997), ou um artigo opinativo sobre futebol, em função do estilo jornalístico e da organização argumentativa do texto.

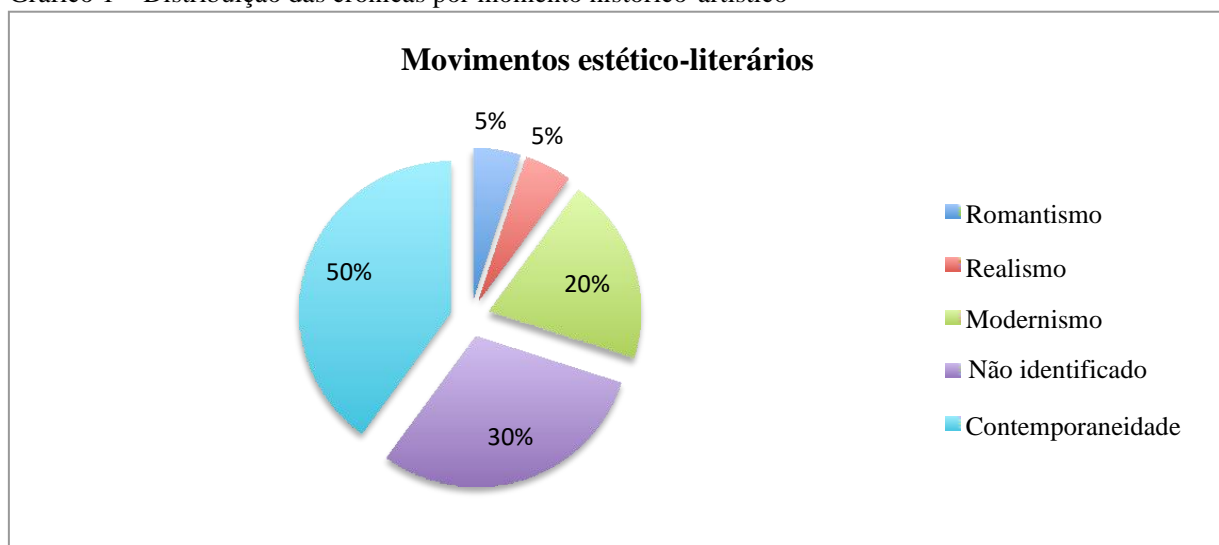
O perfil humorístico é central nas crônicas *Catástrofe*, de Luiz Vilela, já mencionada (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), *Cobrança*, de Moacyr Scliar (OLIMPÍADA, 2016, p. 8; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a, p. 78-79, 2016b), e *Rua do Ouvidor*, de Macedo (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b). Assim como *Catástrofe*, o humor de *Cobrança* é construído a partir da forma composicional dialogada, em que “a alternância dos sujeitos do discurso” (as personagens) (BAKHTIN, [1952-1953] 2016, p. 29) retrata os conflitos domésticos de um casal.

Por fim, ressaltamos as crônicas cujo caráter narrativo é posto em realce, pelo desenvolvimento do enredo. Além de *A bola*, de Luís Fernando Veríssimo (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), já indicada, são dessa natureza as crônicas humorísticas *Catástrofe* (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b) e *Cobrança* (OLIMPÍADA, 2016; p. 8; LAGINESTRA;

PEREIRA, 2016a, p. 78-79; 2016b), a crônica filosófica *Um caso de burro* (OLIMPIÁDA, 2016, p. 6-7; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a, p. 71-72; 2016b) e a lírico-mundana *Peladas* (OLIMPIÁDA, 2016, p. 9; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a, p. 55; 2016b). Mais exemplos de que os tons emotivo-volitivos da crônica são variados e podem se misturar em sua construção (BAKHTIN, [1952-1953] 2016).

Do mesmo modo que é variável quanto às suas dimensões discursivas, a coletânea é representativa e diversificada do ponto de vista estético-autoral, o que é atestado pelo Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Distribuição das crônicas por momento histórico-artístico



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Em relação aos movimentos estético-literários, há um predomínio de crônicas contemporâneas, produzidas entre os anos 80 e os dias atuais. Ocupam cinquenta por cento (50%) do total, ou seja, dezesseis (16) textos no universo de trinta e dois (32), número distribuído equitativamente entre os escritores selecionados. Cada um é representado por um (1) ou dois (2) textos, em média: Ivan Ângelo (2), Milton Hatoum (2), Moacyr Scliar (1), Carlos Heitor Cony (1), Mário Prata (1), Tostão (1), Luís Fernando Veríssimo (3), Luiz Vilela (1), Ana Pelegrino (1), Gean Mota (1), Emily Assis (1) e Fernando Sabino (1).

Acreditamos que a seleção majoritária de textos da literatura contemporânea, incluindo a de três crônicas de alunos semifinalistas da edição de 2012, reflita a preocupação da OLPEF de conquistar os estudantes pouco familiarizados com a leitura de textos literários e até mesmo aqueles que já cultivam o hábito da leitura, favorecendo o letramento literário (COSSON, 2009; DALVI, 2013) e aproximando-se das práticas letradas vivenciadas por eles (ROJO, 2009). As crônicas escolhidas dialogam com os temas correntes na atualidade e fazem uso de uma

linguagem próxima à do universo discente. Essa estratégia também pode funcionar com os professores, atraindo aqueles com pouco hábito e tempo disponível para literatura.

As crônicas contemporâneas são seguidas pelas crônicas cuja autoria e/ou período histórico-artístico de produção não foi indicado nos materiais didáticos. Estas ocupam aproximadamente dezenove por cento (19%) do total, ou seis (6) textos no universo de trinta e dois (32). São elas: três (3) versões da mesma crônica da aluna Mariana Camargo (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a, p. 45; p. 102-121; 2016b); e três (3) excertos de crônicas produzidas por alunos não identificados (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a, p. 94-95; 2016b).

São alunos provavelmente hipotéticos, cujos textos foram fabricados pelas próprias autoras do material didático, como pretexto para realização das atividades. Apesar da qualidade da antologia ser atestada, uma vez que a maioria das crônicas são autênticas e integrais, a presença de tais textos é um contrassenso em um Programa que pretende promover o letramento e a cultura escrita nas escolas. Eles não se vinculam a uma esfera ou campo da atividade humana, logo não se inscrevem no fluxo discursivo, não possuem destinatário, nem autoria. E sem a vontade discursiva do sujeito que define a natureza do gênero (BAKHTIN, [1952-1953] 2016), podemos questionar se, de fato, tais textos materializam uma crônica.

Logo após os textos cuja autoria e momento histórico-artístico de produção não são identificados, aparecem as crônicas modernas, perfazendo aproximadamente vinte e dois por cento (22%) do total, ou seja, sete (7) textos no universo de trinta e dois (32), os quais também se encontram distribuídos entre diferentes escritores: Fernando Sabino (1), Paulo Mendes Campos (2), Rubem Braga (2), Armando Nogueira (1), Rachel de Queirós (1)⁸. Sabino inscreve-se tanto no rol dos cronistas modernos, quanto no dos contemporâneos, pois é representado por uma crônica de 1965 e por outra de 1985. Entendemos como modernas as crônicas produzidas entre os anos de 1945 e 1980⁹, período correspondente à terceira fase do Modernismo Brasileiro e, inclusive, ao estabelecimento da crônica enquanto gênero literário.

É possível que o número significativo de cronistas modernos ateste o compromisso com textos cuja variedade linguística seja mais próxima da realidade brasileira e com a busca das forças vivas da língua (BAKHTIN, [1934-1935] 2015). As crônicas, tais quais os romances (BAKHTIN, [1934-1935] 2015), representam o real funcionamento da linguagem, tomando como material o sujeito que fala e aquilo que ele fala. Sua expressividade (BAKHTIN, [1952-

⁸ Sentimos a falta de outros escritores, como Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade. É possível que a dificuldade com a cessão de direitos autorais tenha impedido o Cenpec de selecionar outros cronistas.

⁹ Também são modernas as crônicas produzidas entre os anos da primeira (1922 e 1930) e da segunda (1930 e 1945) fase do Modernismo Brasileiro. Porém, não constam na antologia da OLPEF 2016.

1953] 2016) reside, portanto, na posição ativa e valorativa dos escritores diante dos elementos cotidianos e populares e dos diversos falares.

Por fim, em número bastante reduzido, encontram-se as crônicas românticas e realistas, perfazendo nove por cento (9%) do total, isto é, três (3) textos no universo de trinta e dois (32). São representativas do surgimento da crônica no Brasil e demarcam a sua mutação para um formato mais próximo dos dias atuais: Alencar e Macedo escrevem textos de maior extensão sobre vários assuntos (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), já Machado é um pouco mais sucinto e desenvolve um tema específico na crônica *Um caso de burro* (OLIMPIÁDA, 2016, p. 6-7; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a, p. 71-72; 2016b). Trazem à tona, portanto, a memória discursiva historiográfica do gênero (SÁ, 1997; BENDER; LAURITO, 1993).

Outro aspecto observado é que a OLPEF privilegia crônicas do rol seletivo de escritores que têm suas obras publicadas por editoras consolidadas e/ou colunas fixas em revistas, *sites* ou jornais. Todos os autores selecionados são nacionais, oriundos do centro-sul do país¹⁰ ou, quando não, fizeram carreira nessa região, como a cearense Rachel de Queirós e o acreano Armando Nogueira, que fixaram residência no Rio de Janeiro, e o manauara Milton Hatoum, que emigrou para São Paulo. Porém, nem mesmo as crônicas desses três escritores contemplam a diversidade regional e sociocultural brasileira. Elas abordam temáticas de cunho socioafetivo mais amplo, e uma delas trata da vida paulistana.

A coletânea, portanto, põe em realce os letramentos dominantes, globais e socialmente valorizados, em detrimento dos letramentos locais, vernaculares e marginalizados¹¹, mais críticos, plurais e democráticos (ROJO, 2009), aqui representados, de certo modo, apenas pelas vozes dos alunos semifinalistas, motivadas pelas fotografias que eles produziram em um passeio educativo na cidade de Natal¹². Se, por um lado, essa estratégia cria uma aproximação entre o público-alvo, docente e discente, com a cultura letrada oficial, por outro, deixa a desejar quanto

¹⁰ Do Rio de Janeiro, Machado de Assis, José de Alencar, Joaquim Manoel de Macedo e Carlos Heitor Cony. De Minas Gerais, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos, Rubem Braga, Luiz Vilela, Ivan Angelo, Mario Prata e Tostão. Do Rio Grande do Sul, Luís Fernando Veríssimo e Moacyr Scliar.

¹¹ A inserção desses letramentos não se confunde com a postura relativista denunciada por Osakabe (2005) de trabalhar obras digeríveis, de leitura mais fácil, ou ainda outras manifestações culturais (HQ, rap, canção) em detrimento da literatura. Rojo (2009) propõe ampliar a seleção do *corpus* tido como legítimo e provocar o diálogo entre distintas manifestações culturais, a fim de diversificar as vozes que ingressam no espaço escolar e problematizá-las. Nessa mesma linha, Dalvi (2013) argumenta que é preciso democratizar as aulas de literatura, buscando pontos de contato entre as formas literárias e artísticas populares e de massa (filmes, canções etc.) com a dita *alta literatura*. Entendemos que essa pode ser uma estratégia, inclusive, de conquista e adesão dos alunos pouco afeitos à literatura, o que não prescinde do contato com a obra literária (e com o cânone) e do esforço necessário dos alunos para dela se apropriarem criticamente. Cabe à escola propiciar essa experiência e levá-los a defrontar-se com a singularidade da escrita literária.

¹² Fazemos essa ressalva porque as crônicas estudantis selecionadas para compor essa antologia foram julgadas adequadas pela equipe da Programa e tornadas modelares, ou seja, recomendadas como exemplares do gênero, ao serem inscritas no Caderno Virtual (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b).

à representação mais plural, crítica e democrática do universo cronístico.

De acordo com Dalvi (2013, p. 74),

[...] no Ensino Médio, supostamente, o adolescente ou jovem deveria ter acesso aos 'clássicos' (nacionais ou não) e, paralelamente, à literatura que corre à margem do cânone, renovando-o ou subvertendo-o, ampliando seu repertório e refinando seu grau de compreensão e seu nível de exigência – e, noutra perspectiva, relativizando-o – como leitor (e, quem sabe, como produtor). (DALVI, 2013, p. 74)

A escolha privilegiada de crônicas que integram a cultura dominante (ROJO, 2009) também se evidencia pelo tipo de suporte de produção e circulação a que elas estão vinculadas. Boa parte das crônicas – dezesseis (16) ou cinquenta por cento (50%) do total – foram publicadas em livros de antologias, ou seja, passaram pelo crivo do próprio escritor ou do organizador da obra, da editora e, talvez, da crítica literária especializada, tendo sua qualidade reconhecida e atestada. De acordo com Sá (1997), nesse suporte, elas perdem a nota de transitoriedade, superando o momento circunstancial, o fato e o leitor contemporâneos.

Numa abordagem bakhtiniana, podemos dizer que a publicação em livros permite maior circulação na esfera literária, assegura sua permanência e garante o fio dialógico com o superdestinatário (BAKHTIN, [1952-1953] 2016), bem como seu valor na posteridade. Sá (1997) explica que os críticos passam a dar maior atenção ao gênero, quando publicado no formato livro, pois é um trabalho árduo para o estudioso resgatar todos os exemplares de um certo autor nas edições dispersas do jornal e, acrescentamos, em páginas da Internet. Os livros funcionam, portanto, como uma espécie de filtro da qualidade literária dos textos.

Outra parte significativa da coletânea tem como suporte original de publicação e circulação os materiais didáticos da OLPEF, sendo, portanto, legitimada desde sua concepção pela própria instância que procede à organização da seleção textual e cronística. Dez (10) ou cerca de 31% do total são construídas artificialmente para esses materiais, no caso, as introduções de crônicas de alunos não identificados (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a, p. 94-95; 2016b), ou para atividades olímpicas, tais quais as crônicas de Mariana Camargo (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a, p. 45; p. 120-121; 2016b) e dos alunos semifinalistas (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b). Há ainda a versão em vídeo de *Catástrofe*, de Luiz Vilela (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), sem quaisquer indicações de suporte ou autoria¹³.

¹³ Em consulta ao *Youtube*, descobrimos que a adaptação foi realizada pela equipe do Portal Escrevendo o Futuro e pelo LR Estúdio para uma atividade proposta no número 22 da revista *Na Ponta do Lápis*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FBMbB1dRA4Q>. Acesso em: 28 mai. 2018.

Em número significativamente menor, cinco (5) ou aproximadamente 16 por cento (16%) do total, aparecem as crônicas publicadas na mídia impressa, que talvez tenham sido buscadas nesses veículos por sua contemporaneidade. Se bem que o jornal tenha sido um dos principais difusores desse gênero, ele é pouco utilizado para compor a coletânea da OLPEF. De acordo com Sá (1997), a crônica assume um caráter fugaz e descartável nesse veículo, devido à maior rapidez no consumo de informações; além disso, seu público é mais amplo e diversificado que o dos livros de literatura, sendo difícil atender às suas expectativas.

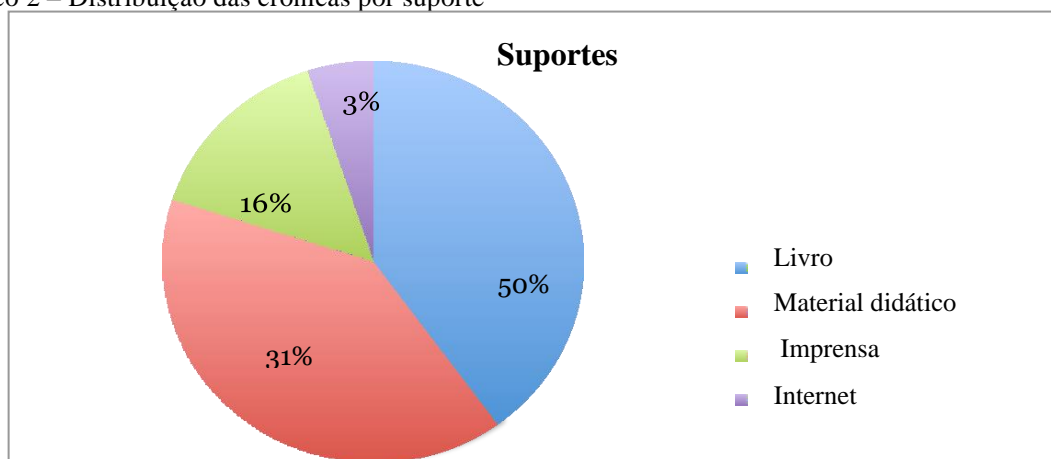
Podemos fazer avaliação similar em relação à Internet, pois é provável que a OLPEF tenha optado pelas crônicas publicadas em livros, devido ao seu caráter perene e à sua qualidade literária, atestada e reconhecida pelos editores, autores e organizadores das obras que as selecionaram, sabendo que seriam lidas independentemente do contexto imediato de produção¹⁴.

Embora o universo digital seja propício à circulação desse gênero e facilite a divulgação de novos autores e de vozes dissonantes da cultura letrada oficial, como alerta Rojo (2009), acionando o direito à expressão, tão defendido por Geraldi (2010), a OLPEF apresenta apenas uma crônica veiculada nesse domínio, *Um caso de burro*, de Machado de Assis (OLIMPÍADA, 2016, p. 6-7; LAGINESTRAS; PEREIRA, 2016a, p. 71-72; 2016b), que perfaz em torno de três por cento (3%) do total.

A parca presença da cultura digital leva-nos a inferir que, apesar da preocupação em trazer textos contemporâneos, próximos do universo estudantil, reverberam ainda, no discurso didático da OLPEF, os ecos da tradição escolar que valoriza, sobretudo, o escrito e o impresso e os juízos de valor conservadores acerca do uso da Internet na escola. Ou seja, as forças centrípetas de unificação e centralização do pensamento verbo-ideológico (BAKHTIN, [1934-1935] 2015), que tentam controlar os sentidos dos dizeres e evitar a dispersão enunciativa, protegendo-os contra a força do heterodiscurso social e favorecendo uma recepção passiva, monovocal e monológica das crônicas por parte dos docentes e discentes. Vejamos a distribuição das crônicas por suporte de produção e circulação no Gráfico 2:

¹⁴ As antologias oferecem ao público a possibilidade de uma experiência de leitura diferente da realizada no jornal ou na Internet, pois têm reunidas várias crônicas de um mesmo autor ou de autores diferentes, a depender do critério usado para compor a obra (tema, época, linguagem, autor, suporte original). Assim, o leitor geralmente mais apressado do jornalismo impresso ou digital pode se tornar mais reflexivo e atento às configurações estéticas na leitura do livro.

Gráfico 2 – Distribuição das crônicas por suporte



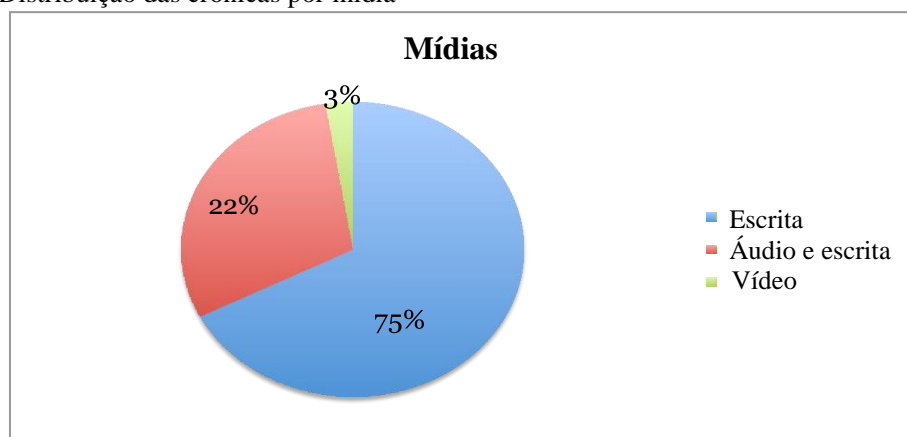
Fonte: elaborado pela autora (2019).

Por fim, no que tange à fidelidade, observamos que os textos selecionados sofrem modificações de diagramação, de leiaute e de formatação, de sequenciação e disposição na página, ao serem transpostos para a Coletânea (OLIMPIÁDA, 2016) e para o *Caderno do Professor*, impresso e virtual (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016a; 2016b), à revelia do tipo de suporte no qual foram encontrados. As crônicas veiculadas em Internet e em jornais não evidenciam características desses veículos de comunicação em nenhum dos materiais.

Também as crônicas oriundas de antologias sofrem alterações: *Considerações em torno das aves-bala*, de Ivan Angelo (OLIMPIÁDA, 2016, p. 12; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), e *Pavão*, de Rubem Braga (OLIMPIÁDA, 2016, p. 16; LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), passam a ser acompanhadas por fotografias de Paulo Riscala, produzidas especificamente para esses materiais. Embora as adaptações realizadas para atender aos objetivos das atividades não prejudiquem a leitura das crônicas, modifica-se seu modo de leitura, pois, como alerta Sá (1997), a recepção da crônica, pelo mesmo público, é distinta, quando se trata do formato livro e de outro suporte. Em termos bakhtinianos, a transposição da crônica para outra esfera discursiva implica novas formas de produção e recepção do gênero.

Fazendo jus ao tipo de suporte predominante, o Gráfico 3 aponta a veiculação massiva das crônicas por meio da mídia escrita:

Gráfico 3 – Distribuição das crônicas por mídia



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Apesar da incursão no universo multimodal e hiperssemiótico com a publicação de materiais digitais, como o Caderno Virtual, à luz da pedagogia dos multiletramentos e dos letramentos múltiplos (ROJO, 2009), há uma predominância de textos escritos. Salvo a versão em vídeo *stopmotion* da crônica de Luiz Vilela (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016b), que representa cerca de três por cento (3%) do total, todos os textos são apresentados na mídia impressa, sendo que uma parte das crônicas – sete (7) ou em torno de vinte e dois por cento (22%) do total – são veiculadas por meio de áudio e escrita, e a maioria – vinte e quatro (24) ou setenta e cinco por cento (75%) do total – apenas por meio da escrita.

Com base em nossa análise, observamos ainda que a temática proposta – *O lugar onde vivo* – não foi o critério adotado para a seleção textual, dada a diversidade de assuntos tratados: amor (*O amor acaba, Pavão*), geração juvenil (*Do rock, Ser brotinho, A bola*), conflitos domésticos (*Cobrança, Catástrofe*), gênero crônica (*Sobre a crônica*), entre outros. Poucos textos abordam algum aspecto do tema proposto ou fazem alusão a ele, tomando-o como mote para narração de alguma experiência, como *Peladas*, de Armando Nogueira, que retrata o jogo de futebol na praça, e a *Oriental de Natal*, de Emily Assis, que destaca a presença de uma moça oriental na janela de uma cidade nordestina.

O critério que embasou a antologia foi o de mostrar a variedade de estilos de crônica, ora assumindo um tom mais humorístico (*Cobrança*), ora irônico (*Um caso de burro*), ora mais lírico (*Pavão, O amor acaba*), ora ensaístico (*Sobre a crônica*). Fica evidente que essa coletânea propõe experiências significativas de leitura. Porém, elas não são suficientes para o aluno ter acesso às diferentes perspectivas acerca da temática da OLPEF, a fim de desenvolver sua produção escrita. Além disso, prevalecem as crônicas assinadas por autores renomados e pertencentes ao restrito círculo da literatura socialmente valorizada no Brasil.

Considerações finais

Em suma, a antologia da OLPEF apresenta a variedade de crônicas quanto ao tom emotivo-volitivo (lírico, ensaístico, humorístico), ao contexto de produção (antigas e contemporâneas, escritores consagrados e estudantes), às organizações estilístico-composicionais e ao tema, considerando seu caráter híbrido e heterogêneo, ou melhor, o heterodiscurso que lhe constitui (BAKHTIN, [1934-1935] 2015). No entanto, preza pela cultura letrada oficial, impressa, representada pela seleção privilegiada de textos cujos autores já constam no seleto grupo pago para fazer literatura e cujo suporte (o livro) atesta a qualidade literária da obra (SÁ, 1997), em detrimento da escolha de novos escritores ou de textos publicados na mídia digital, por meio da integração de múltiplas semioses (ROJO, 2009).

Distancia-se, desse modo, das vozes que representam as linguagens das ruas, de suas diferentes posições discursivas e dos hábitos contemporâneos dos adolescentes de ler na Internet, por meio de celulares, de computadores e de tablets. Ou seja, não favorece os letramentos plurais, críticos, híbridos e multiculturais (ROJO, 2009), de caráter mais democrático. Em termos bakhtinianos, podemos dizer que a OLPEF compromete-se, sobretudo, com a estabilização e a fixação de sentidos promovidas pelas forças centrípetas da língua, em detrimento da dispersão e da descentralização do universo verbo-ideológico, realizadas pelas forças centrífugas da língua (BAKHTIN, [1934-1935] 2015).

Além disso, a temática da OLPEF – *O lugar onde vivo* – não foi o critério adotado para compor a antologia. Concluímos que o Programa optou por mostrar as diferentes facetas do gênero, negligenciando, contudo, o tema e a discussão por ele implicada sobre a diversidade sociocultural brasileira. Apesar dessa ausência prejudicar a qualidade da coletânea, a OLPEF favorece a ampliação significativa das práticas de leitura literária na escola, contribuindo com a formação do leitor em geral e, mais especificamente, do leitor e produtor de crônicas.

Referências

BAKHTIN, M. [1924] O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. [1975] **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 7. ed. São Paulo: Unesp, 2014. p. 13-70.

BAKHTIN, M. [1934-1935] **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. [1952-1953] Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2016. p. 11-69.

BENDER, F.; LAURITO, I. **Crônica**: história, teoria e prática. São Paulo: Scipione, 1993.

CANDIDO, A. A vida ao rés-do-chão. In: CANDIDO, A. *et al.* **A Crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p. 13-22.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

GERALDI, J. W. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 165-182.

HALTÉ, J.-F. [1998] O espaço didático e a transposição. Tradução de Ana Paula Guedes. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 117-139, jul./dez. 2008.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul. v. 3, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LAGINESTRA, M. A.; PEREIRA, M. I. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor: orientação para produção de textos. 5. ed. SP: CENPEC, 2016a.

LAGINESTRA, M. A.; PEREIRA, M. I. **A ocasião faz o escritor**: caderno virtual. SP: CENPEC, 2016b.

LUNA, T. S. e. **Ensino do gênero crônica na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**: ecos da tradição e novas práticas. 2019. 513 f. (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

OLIMPÍADA de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. **Coletânea**: Crônicas. 5. ed. SP: CENPEC, 2016.

OLIVAL, M. C. S. **O espaço da crítica II – crônica**: dimensão literária e implicações dialéticas. Goiânia: IGL/AGEPEL, 2002.

OSAKABE, H. Poesia e indiferença. In: PAIVA, A.; MARTINS, A. A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Minas Gerais: Autêntica, 2005. p. 37-54.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SÁ, J. **A crônica**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

Sobre a autora

Tatiana Simões e Luna ([Orcid iD](#))

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);
graduada em Letras - Língua Portuguesa pela UFPE. É professora do Departamento de
Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Recebido em março de 2020.

Aprovado em junho de 2020.

Propuestas de actividades y procedimientos metodológicos practicados en la enseñanza de la escritura en ELE en la EaD*

Propostas de atividades e procedimentos metodológicos praticados no ensino da escrita em ELE na EaD

Tatiana Lourenço de Carvalho¹

Resumen: El trabajo describe cómo se desarrolla la enseñanza de la escritura en español como lengua extranjera (ELE) en la Educación a Distancia (EaD). Más específicamente, investigamos la configuración de las propuestas de actividades y comentamos los procedimientos metodológicos en los que se basa la enseñanza de la destreza escrita en los géneros del ambiente virtual de enseñanza y aprendizaje (AVEA). Nos basamos teóricamente en Carvalho (2018), Koch y Elias (2015), Aretio (2007; 2014), Arrerte (2011), Vieira (2005), Abadía (2004) entre otros estudiosos. Metodológicamente, se trata de un estudio de caso con tratamiento cualitativo-descriptivo de los datos que fueron recogidos en las clases de la asignatura *Língua Espanhola IV* de un grado de *Letras - Língua Espanhola* de la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB). De modo general, los resultados revelaron que la configuración de las propuestas de actividades, en los foros del AVEA, no incentivaba un proyecto de enseñanza de escritura integralmente interactiva, una vez que parte de los procedimientos metodológicos fueron réplicas de lo que suele suceder en las tareas contenidas en manuales impresos. En los datos observados, por lo tanto, predominó el empleo de actividades con foco en la estructura de la lengua y poca promoción de la interacción para un aprendizaje significativo de la escritura en lengua española.

Palabras clave: Español como lengua extranjera (ELE). Educación a Distancia (EaD). Enseñanza de la escritura.

Resumo: O trabalho descreve como se desenvolve o ensino da escrita em espanhol como língua estrangeira (ELE) na Educação a Distância (EaD). Mais especificamente, investigamos a configuração das propostas de atividades e comentamos os procedimentos metodológicos nos quais se baseia o ensino da habilidade escrita nos gêneros do ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA). Fundamentamo-nos teoricamente em Carvalho (2018), Koch e Elias (2015), Aretio (2007; 2014), Arrerte (2011), Vieira (2005), Abadía (2004) entre outros estudiosos. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso com tratamento qualitativo-descriptivo dos dados coletados nas aulas da disciplina *Língua Espanhola IV* num curso de *Letras - Língua Espanhola* da *Universidade Aberta do Brasil* (UAB). De modo geral, os resultados revelaram que a configuração das propostas de atividades, nos foros do AVEA, não incentivava um projeto de ensino de escrita integralmente interativa, uma vez que parte dos procedimentos metodológicos foram réplicas do que geralmente costuma ocorrer nas tarefas contidas em livros impressos. Nos dados observados, portanto, predominou o emprego de atividades com foco na estrutura da língua e pouca promoção da interação para uma aprendizagem significativa da escrita em língua espanhola.

Palavras-chave: Espanhol como língua estrangeira (ELE). Educação a Distância (EaD). Ensino da escrita.

* Este artículo es un recorte de la tesis desarrollada por la autora en el Programa de Doctorado Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura de la Universidad de Salamanca. La investigación tuvo financiación de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), en el programa *Ciência sem fronteiras*.

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Letras Estrangeiras, Pau dos Ferros, RN, Brasil. Endereço eletrônico: tatianacarvalho10@yahoo.com.br.

Introducción

Las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC) han transformado el sistema educativo, especialmente en cuanto a la enseñanza de lenguas. Este ha sufrido, por lo tanto, cambios significativos en los últimos años, ya que nunca se escribió y se leyó tanto como actualmente y ha sido en gran parte gracias al auxilio tecnológico conforme ya enseñábamos, hace diez años, en Carvalho (2010).

En ese contexto, las prácticas de lenguaje en internet y las cuestiones generadas en torno a la comunicación mediada por ordenador (CMO) han llevado a diversos investigadores tales como Carvalho (2018), Aretio (2014), Baptista (2013), Moore y Kearsley (2013), Carvalho, Lima y Araújo (2013), Arrerte (2011), Ferreira y Silva (2009), Konrath, Tarouco y Behar (2009), entre otros, a intentar comprender el impacto de esas nuevas formas de comunicación, en especial a través de internet, en la enseñanza de lenguas.

En ese relativamente nuevo panorama de investigaciones académicas, se ha destacado el estudio de la relación entre el impacto de las tecnologías en la enseñanza, especialmente en la Educación a Distancia (EaD), una vez que el ordenador con conexión a internet viene impactando profundamente en esta modalidad de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, estamos de acuerdo con Aretio (2007) al decir que, en el contexto tecnológico de la enseñanza, especialmente en la EaD, no se puede tratar esa modalidad sin entender previamente la evolución de la propia sociedad en la cual ella está insertada. Separarla de su contexto es simplemente no entender las propuestas que están siendo tomadas en consideración en la actualidad, ni comprender el porqué de la coexistencia de diferentes modos de conocerla y desarrollarla.

Sin duda, vemos un nuevo escenario educativo configurándose lo que, a nuestro entender, afecta a la enseñanza en el contexto de esta investigación, ya que Brasil es un país con dimensiones continentales en el que la formación reglada no es accesible a todos. En este sentido, la modalidad a distancia podría cumplir la función de democratización y socialización del conocimiento disminuyendo las distancias y permitiendo que más personas tuvieran acceso tanto a la información como a la educación si más inversiones a esa forma de aprendizaje fueran realizadas. Sin embargo, sabemos que la gran desigualdad existente en nuestro país y la falta de interés político en cambiar de forma significativa esa realidad, resalta que las posibilidades de acceso a los aparatos tecnológicos conetados a internet aun no forman parte del cotidiano de todos.

En el caso concreto de la EaD, en los contextos en donde ella se desarrolla, considerando que nuestro enfoque de actuación es la formación de profesores de lengua española, es necesario

tener un especial cuidado al pensar en la enseñanza, principalmente en lo que concierne a las estrategias y a los recursos. La modalidad en cuestión solamente tiene sentido si está planeada conforme las directrices específicas para la actuación docente en los soportes tecnológicos utilizados para este fin, considerando su relación con lo que se pretende enseñar. En otras palabras, atendiendo a las características y a los objetivos de los profesores y de los estudiantes, buscando obtener un buen aprovechamiento de lo disponible en la red, que es lo que puede marcar la diferencia si lo comparamos con el sistema de la enseñanza presencial. Esta disimilitud está visiblemente presente en el proceso de escritura de los alumnos ya que la comunicación entre docentes y discentes, sobre todo, en el AVEA observado, se da predominantemente a través del acto de redactar.

Nuestra preocupación en estudiar como se dan las propuestas de actividades de escritura en la EaD, se justifica porque estamos de acuerdo con algunos estudiosos, como Silva e Lima (2018, p. 88), que llegaron a la conclusión de que “el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje en la EaD depende, especialmente, del modo como son organizadas las herramientas didácticas de enseñanza a distancia”². Esto es, lo que se elabora como recursos para las clases en la modalidad es primordial para el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje a contento, ya que los principales recursos que los estudiantes disponen como material de estudio en la modalidad a distancia es lo que se ofrece en el ambiente en línea de las clases.

Estas reflexiones y tantas otras que circulan entre los profesores de lenguas, en general, y de español, de modo más particular, que actúan en la EaD, nos llevó a realizar esta investigación con el objetivo de analizar la enseñanza de la escritura en la modalidad a distancia en una carrera de *Letras - Língua Espanhola* de la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB). Más específicamente, el trabajo en cuestión tiene el propósito de: i) investigar la configuración de las propuestas de actividades de escritura en los géneros digitales presentes en el AVEA y ii) describir los procedimientos metodológicos en los que se basa la enseñanza de la destreza escrita a través de estos géneros. Para esto, a continuación, hacemos una revisión teórica acerca de la enseñanza de lenguas en la EaD y el espacio dado a la destreza escrita, bien como trataremos de las especificidades de la modalidad en Brasil, especialmente, en el contexto de recolección de los datos para esta investigación.

² Traducción nuestra: “o sucesso do processo de ensino e aprendizagem na EaD depende, especialmente, do modo como são organizadas as ferramentas didáticas de ensino a distância” (SILVA; LIMA, 2018, p. 88).

La enseñanza comunicativa de lenguas en la EaD y el espacio dado a la escritura

La comunicación escrita se constituye como gran pieza del proceso educativo en modelos basados en la interacción por medio de los AVEA. Sin embargo, en nuestra actuación como profesora, conocemos la dificultad real que supone desarrollar la competencia escrita, tanto en los alumnos de lengua materna como de lengua extranjera, tanto en la modalidad presencial como en la modalidad a distancia. Por esto, esta destreza necesita ser efectivamente estimulada para que se alcance niveles de uso competente.

Durante mucho tiempo, e incluso actualmente, se ve actividades de escritura en que el estudiante es direccionado a redactar reproduciendo modelos de frases previamente presentados en los materiales. En otras palabras, el discente es estimulado a repetir estructuras lingüísticas que les fueron enseñadas. Sin embargo, la enseñanza de la lengua escrita debería fundamentarse en trabajos de producciones textuales comunicativas. En este proceso de la redacción hay que considerar, conforme Soares (1999), qué se tiene a decir, (¿Cuál es la temática?); para qué se quiere decir (¿Cuál la función del texto?); a quién se pretende decir (¿A qué lector se destina?); en qué situación se dice (¿Cuáles son las relaciones entre quién escribe y quién lee?).

Para que haya interacción escrita, se hace necesario seguir algunas convenciones predisuestas socialmente no restrictas a las normas gramaticales. Se destaca la relación de quien escribe con quien lee el mensaje. El escritor crea estrategias para acercarse al lector y así lograr comunicarse. En este sentido, estamos de acuerdo con lo que afirma Koch y Elias (2015, p.34), acerca de que existe

[...] una concepción según la cual la escritura se considera una producción textual, cuya realización requiere que el productor active el conocimiento y movilice diversas estrategias. Esto significa que el productor, de forma no lineal, “piensa” en lo que va a escribir y sin su lector, después de escribir, lee lo que escribió, revisa o reescribe lo que considera necesario, en un movimiento en línea constante y guiado por el principio interaccional.³

Considerando lo expuesto, merece la pena resaltar la importancia de planear y realizar clases de producción escrita involucrando situaciones que incluyan los géneros textuales, vistos como dinámicos y estables. Es relevante esta discusión para las clases de la EaD, especialmente

³ Traducción nuestra: “uma concepção segundo a qual a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e sem seu leitor, depois que escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interaccional” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34).

en los AVEA, puesto que la comunicación entre los docentes y discentes, en estos contextos, se da a través de los géneros textuales digitales.

Reconocemos, por lo tanto, que la práctica y frecuencia en escribir son fundamentales para mejorar el desarrollo de este proceso tan complejo que es acto de redactar, así estamos de acuerdo con Vieira (2005) al afirmar que aprender el lenguaje escrito envuelve actividad continua del aprendiz leyendo y escribiendo para diferentes finalidades. Creemos que favorecer y estimular a través de los géneros digitales, en el caso de la EaD, puede ayudar a (re)activar ese hábito en los estudiantes. En esta modalidad, el alumno se hace presente cuando participa directamente interaccionando colaborativamente en las clases. El hecho de que esté en línea no caracteriza su presencia física en el aula. El estudiante necesita intervenir haciendo que su escritura se pueda leer y que su voz, en los casos que así sea, se haga oír por medio de las herramientas ofrecidas para este fin en la modalidad.

Considerando el contexto específico de enseñanza de lenguas en la EaD, conviene destacar que la educación en línea requiere paradigmas específicos, nuevos entornos, con diferentes atributos y enfoques para entenderlos, diseñarlos e implementarlos. En este sentido, para que suceda esa innovación didáctica, comprendemos que hace falta crear propuestas curriculares flexibles con las necesidades de los estudiantes y promover metodologías acordes a la misma. “La propuesta es evolucionar desde metodologías centradas en el profesor – caracterizadas como expositivas, pasivas – a metodologías centradas en el alumno – activas, participativas –” (SALINAS; PÉREZ; BENITO, 2008, p. 12). En estos casos, el docente asume el papel del mediador del proceso de aprendizaje del discente.

Sin embargo, hay que poner de manifiesto que no siempre la escritura ha tenido el carácter social que se requiere hoy en día en la enseñanza de lenguas. Apesar del siglo XIX haber sido marcado por el inicio de importantes cambios e innovaciones para las clases de idiomas, es solamente en la segunda mitad del siglo XX que surge el método comunicativo, también llamado, convenientemente, por enfoque comunicativo (ALMEIDA FILHO, 1993). Como este enfoque consiste en una forma de asumir la enseñanza de lenguas basada en la comunicación funcional, no en las reglas gramaticales, él está centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa, no en la acumulación de contenidos. Así, dicha competencia se basa en las distintas capacidades de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día. A ese respecto, por su vez, Abadía (2004, p. 692) afirma que:

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones [...]. Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. [...] las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producciones de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos.

En este modelo de enseñanza se pretende capacitar al aprendiz para una comunicación real utilizando todas las destrezas lingüísticas con uno o más interlocutores. Así, se infiere que la comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso que se lleva a cabo con un propósito específico entre unos interlocutores en una situación concreta. Por consiguiente, es imprescindible que los estudiantes utilicen esos conocimientos para que la lengua sea un medio para alcanzar un fin y no sea el fin en sí mismo.

Considerando lo expuesto reconocemos que, dentro de los propósitos de enseñanza de escritura a partir de los géneros digitales, aprovechándose de la comunicación auténtica favorecida en los AVEA, es el enfoque comunicativo el que mejor se presta a la enseñanza de lenguas en la EaD. Esta constatación se da porque reconocemos que los recursos disponibles en estos entornos de enseñanza y aprendizaje pueden ser extremadamente interactivos. En otras palabras, con el enfoque comunicativo, el aprendizaje de la producción escrita se puede vincular a situaciones reales de comunicación. Del mismo modo, se puede explorar los diferentes géneros textuales que desarrollan situaciones de contextos sociales específicos en estos ambientes virtuales.

La EaD en Brasil: el caso de la carrera de *Letras - Língua Espanhola* del IFRN

Las experiencias brasileñas en la modalidad a distancia, tanto en instituciones públicas como privadas, son muchas y supusieron, a principios del corriente siglo, la movilización de grandes contingentes de recursos. Sin embargo, aunque hayan sucedido avances importantes, como es el caso de la fundación de la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), en 2006, todavía hace falta un conjunto de medidas para que esta modalidad pueda ocupar un espacio más representativo en el medio educacional brasileño.

Los sistemas educativos de la actualidad necesitan adecuar sus currículos y métodos a las exigencias de los nuevos paradigmas y con la EaD no es diferente. Las carreras a distancia,

especialmente aquellas dirigidas a la formación docente, necesitan integrar más momentos de interacción e intercambio de conocimientos entre los participantes pues, cada vez más, se espera del licenciado la capacidad del trabajo en equipo y, por consiguiente, interdisciplinar y multicultural. Además, cursos más personalizados en cuanto al acompañamiento pedagógico y al uso de materiales educativos fundados en un abordaje dialógico, reflexivo y problematizador, parecen necesarios para preparar mejor a los profesionales, aparte de que puedan ayudar a disminuir uno de los principales problemas de la EaD que es la deserción de alumnos.

A partir de las leyes que reglamentan la educación en el país, la Ley nº 9.394 de diciembre de 1996 (BRASIL, 1996) establecía directrices y bases de la educación nacional en Brasil (LDB) y, en su artículo 80, apuntaba algunas orientaciones para la EaD en el país. Sin embargo, será solo nueve años más tarde, con el decreto nº 5.622 de 19 de diciembre de 2005 (BRASIL, 2005), cuando se desarrolló reglamentariamente el artículo 80 de tal ley y se caracterizó mejor la Educación a Distancia. Ya en su artículo primero, la EaD es definida como la:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, s/p).

A partir de la creación del decreto de 2005, la modalidad en cuestión pasó a establecerse en un importante período de desarrollo y consolidación, sobre todo en la enseñanza superior. Por esto, un año más tarde, mediante el Decreto 5.800 de 8 de junio de 2006 (BRASIL, 2006), se creó la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), un sistema integrado por universidades públicas para el desarrollo de la EaD, con la finalidad de expandir y llevar, sobre todo al interior del país, la oferta de cursos y programas de educación superior haciendo viables mecanismos alternativos para el fomento, la implantación y la ejecución de carreras de grado y posgrado de forma unificada.

Dentro de este contexto, podemos destacar la carrera de *Letras - Língua Espanhola* de la UAB en el *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte* – IFRN, institución de enseñanza técnica y superior que observamos de modo más cercano en este trabajo. La elección de tal contexto se dio porque el IFRN es la única institución del estado del Rio Grande do Norte que ofrece la enseñanza de español en la EaD.

En este sentido, merece la pena resaltar los principales objetivos y especificidades de la EaD en el IFRN que son: la interiorización de una educación de calidad; la posibilidad del acceso a la formación universitaria por personas que viven lejos de los centros urbanos y educativos de la enseñanza superior; la ampliación de la oferta institucional; la diversificación de las modalidades educativas de atención a los estudiantes y el favorecimiento de la inclusión digital (VELASCO *et al.*, 2012).

Comprobamos, entre otras cosas, que tanto la EaD, en general, como la UAB/IFRN con sus cursos de formación a distancia, de forma más particular, aproximan una gran cantidad de alumnos a la enseñanza universitaria. Se cumplen en ellas, por tanto, dos funciones básicas de inclusión: la “social”, por posibilitar de forma más democrática el acceso a la universidad, y la “digital”, puesto que los alumnos, así como los profesores, necesitan desarrollar la *literacidad* digital para que se promueva la educación de forma satisfactoria.

Se adopta, en el IFRN, una plataforma de aprendizaje en línea accesible como referencia para el curso, en el sentido de proporcionar a estudiantes y profesores la experiencia de interactuar por medio de herramientas que hagan viable la creación de espacios de comunicación virtual a través de géneros digitales, como foros de discusión, chats y correos electrónicos, por ejemplo. La interacción por medio de tales géneros debe dinamizar y ampliar las posibilidades de contactos en línea dentro del AVEA.

Por último y no menos importante, es pertinente poner de manifiesto el hecho de que el proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad a distancia requiere de algunas estrategias didácticas diferenciadas de las habitualmente utilizadas en la educación presencial. Así, la comunicación entre los profesores y los alumnos debe basarse en mecanismos de interacción que buscan garantizar una buena comunicación, dando énfasis al apoyo tutorial docente.

Diseño metodológico y tipología de la investigación

El artículo en cuestión es parte de un estudio que se clasifica como cualitativo-descriptivo, ya que utilizamos el ambiente como fuente directa de los datos. Además, la recolección de los datos en la propia realidad investigada nos permitió clasificar la investigación como un estudio de caso, definido por Costa y Costa (2001, p.62) como “un estudio limitado a una o pocas unidades, que pueden ser una persona, una familia, un producto, una institución, una comunidad o mismo un país. Es una investigación detallista y profunda”⁴.

⁴ Traducción nuestra: “um estudo limitado a uma ou poucas unidades, que podem ser uma pessoa, uma família, um produto, uma instituição, uma comunidade ou mesmo um país. É uma investigação detalhista e profunda” (COSTA; COSTA, 2001, p. 62).

En el caso específico de nuestra investigación, la recogida de datos abarcó un grupo de clases de español en la EaD.

Entendemos por estudio de caso, en Lingüística Aplicada, el análisis sistemático de una cuestión social envolviendo el lenguaje, sin pretensión de generalización de los resultados para otras situaciones englobando cuestiones sociales semejantes a la investigada (NUNAN, 1992). Aunque nuestra investigación pueda contribuir a la comprensión o la resolución de cuestiones relacionadas a la enseñanza en la EaD, la generalización quedará más a criterio del lector cuando interprete los resultados de la investigación ubicada en el ámbito de los estudios aplicados del lenguaje.

En el contexto observado, los datos fueron recolectados mediante la autorización de los *profesores* y *alumnos*. Los procedimientos éticos adoptados tuvieron lugar a partir de la aprobación de la realización del estudio por el *Comité de Bioética* de la Universidad de Salamanca, mediante un *informe favorable* sobre la investigación tras la evaluación del *proyecto de la tesis* y del *documento de consentimiento libre e informado*.

Mantuvimos el anonimato tanto de los profesores como de los estudiantes. A los primeros llamaremos por *profesor formador* y *profesor tutor*, conforme el trabajo que desempeñen en el AVEA. A los estudiantes les trataremos, de forma aleatoria, como *Alumno 1 (Al.1)*, *Alumno 2 (Al.2)*, *Alumno 3 (Al.3)* y así sucesivamente.

En el caso específico de nuestro estudio, trabajamos con la asignatura *Língua espanhola IV* por ser de nivel intermedio de aprendizaje del idioma. Esperábamos, por lo tanto, encontrar interacciones escritas en español.

Llevamos a cabo las observaciones de las clases teniendo en cuenta el trabajo de los profesores en el ambiente virtual del IFRN con relación a la didáctica hacia el desarrollo de la escritura de los alumnos, a través exclusivamente de las propuestas de actividades escritas en los géneros digitales. En el caso del contexto observado, analizamos los foros, pues la interacción escrita de las clases observadas se dio predominantemente a través de este género. La herramienta utilizada para las observaciones fue el propio ordenador personal de la investigadora conectado a internet para el acceso la plataforma virtual en cuestión.

Análisis de los datos

Enseñaremos, a través de capturas de pantallas, los contextos de las clases que observamos en el AVEA de la EaD del IFRN. Elaboramos cuadros que reproducen las interacciones entre profesores y alumnos y realizamos el análisis. Para fines de este estudio,

nos fijamos en los foros, una vez que no hubo ningún chat en la asignatura observada y tampoco tuvimos acceso a los mensajes privados de los participantes de las clases.

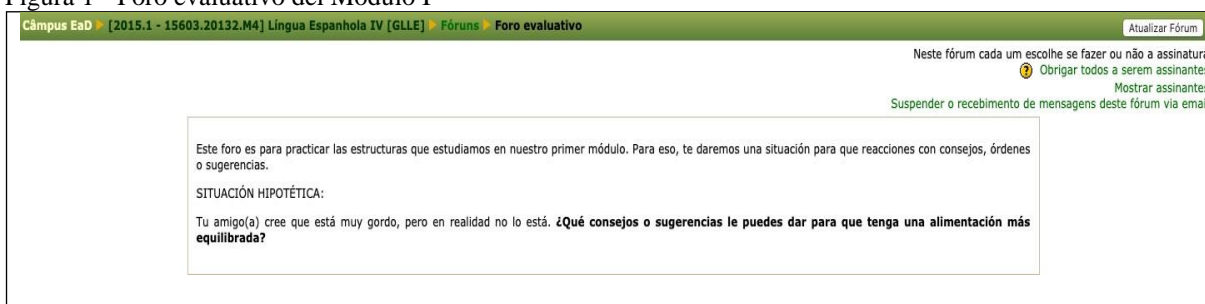
Para la creación de estos cuadros, aunque hayamos analizado todas las interacciones escritas entre profesores y alumnos, por cuestiones logísticas, no presentamos todas las intervenciones en este artículo, pues esto resultaría extremadamente exhaustivo y sin incidencia en el propósito del estudio. Optamos por enseñar solamente parte de las interacciones escritas elegidas de forma aleatorias, pero considerando las publicaciones de los estudiantes más participativos de las clases virtuales en interacción con los demás compañeros y con los profesores. No hemos corregido los textos, por lo tanto, copiamos las publicaciones exactamente como aparecían en el AVEA. Además, hay que comentar que no hubo participación masiva de los estudiantes en todos los módulos igualmente, lo que justifica mayor incidencia de participación escrita en unos módulos más que en otros.

La asignatura *Lengua Española IV*, en cuestión, tiene una carga horaria de 80h. Ella estaba dividida, en el período de recolección de datos, en cinco módulos intitulados: I) “Te aconsejo que hagas las tareas. ¡Haz las tareas!”; II) “Si hicieras todas las tareas, aprobarías en el curso.”; III) “Aunque está lloviendo tengo que salir. Aunque esté lloviendo tengo que salir.”; IV) “Él dice que hagas los deberes.”; y V) “Módulo 5”. En estos módulos y, más específicamente, en las interacciones escritas practicadas dentro de cada uno de ellos entre los profesores (*formador* y *tutor*) y los alumnos, se concentró nuestro análisis.

Merece la pena poner de manifiesto que los módulos de las clases fueron creados por el *profesor formador* y llevan en cuenta el programa de la asignatura. En su página de entrada, en el AVEA, se presenta de forma clara las informaciones básicas para el desarrollo de las clases destacando los objetivos. Se enfatiza que la asignatura en cuestión tiene el propósito de desarrollar la “competencia comunicativa” a fin de que los alumnos puedan llegar a “comprender y a producir textos más complejos”. La explícita tendencia de trabajo con el enfoque comunicativo destaca, en el texto introductorio de la asignatura, todavía, que los alumnos estudiarán la lengua española con énfasis en dos de las cuatro destrezas comunicativas, la lectora y la escrita, “en contextos reales de comunicación”.

Tratamos, ahora, del análisis descriptivo de la actividad presente en el *Foro evaluativo del Módulo I*.

Figura 1 - Foro evaluativo del Módulo I



Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

Al observar la propuesta de actividad de este primer foro, vemos que el enunciado de la cuestión, de forma directa, remite al alumno a la realización de un ejercicio que no promueve ningún tipo de interacción que no sea la elaboración de frases para la “corrección” de estructuras gramaticales, tales como frases imperativas (consejos, órdenes o sugerencias) por parte del profesor. No estimula la interacción escrita espontánea entre alumnos y docentes y, tampoco, la interacción entre los propios estudiantes. Una alternativa para esta práctica del imperativo sería conducir un debate entre los estudiantes y no simplemente pedir frases sueltas. De esta manera, los discentes podrían interactuar entre ellos mediados por el docente.

Ahora, para atender a los propósitos de esta investigación, trataremos de las respuestas de los alumnos. Presentamos las intervenciones de los discentes seleccionados junto con las intervenciones de los profesores y de los demás alumnos que hayan escrito alguna respuesta o complemento a la primera entrada publicada.

Es importante resaltar que la exhibición de las informaciones en los foros está configurada por el orden de la publicación (de la última publicada a la más antigua) conforme aparecen en la configuración del propio AVEA. Respetando este orden, describiremos las informaciones analizadas y seleccionadas para este artículo. A continuación, presentamos las intervenciones de los discentes que respondieron a la pregunta del primer *foro evaluativo*.

Cuadro 1 - Entrada 3 del Foro evaluativo del Módulo I

Post 1	<p>Consejos! <i>por Alumno 6 - lunes, 2 marzo 2015, 09:30</i></p> <p>Le aconsejo que es muy importante que hagas una dieta equilibrada, que coma frutas y verduras todos los días. También que los ejercicios físicos són muy importante. Que no olvides que la salud esta em primer lugar.</p>
---------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Informaciones presentes en el Foro evaluativo del Módulo I.

Al observar la *entrada 3* del *post 1* de intervención en el *foro evaluativo* vemos que la publicación de un alumno se quedó sin respuesta siquiera de los profesores. En este caso, no sabemos y tampoco podemos deducir por qué se dio tal ausencia docente. Teniendo en cuenta

esa situación, reforzamos la importancia de la interacción docente y la necesidad de que el discente no se quede sin respuesta.

Diferente de lo que sucedió en el cuadro 1, en la intervención discente presentada en el cuadro 2, identificamos una retroalimentación por parte del *profesor tutor*; sin embargo, se necesita hacer una reflexión respecto a lo que el docente publicó como respuesta conforme se puede observar en el cuadro a continuación.

Cuadro 2 - Entrada 2 del Foro evaluativo del Módulo I

Post 1	¿Qué consejos o sugerencias le puedes dar para que tenga una alimentación más equilibrada? por <i>Alumno 12 - domingo, 22 febrero 2015, 16:37</i>
	Primero yo hablaría con mi amigo y diría que ello no está gordo como se imagina, pero se no está contento con su cuerpo yo oriento que sólo ello podría cambiar aquella situacione de insatisfacción y encontrar las maneras posibles y adoptar las muchas fuermas de mantener uno vida y cuerpo saludable. Lo aconsejo que busque tener una buena alementación, comer alimientos sano como frutas, verduras, carbohidratos y proteínas, también sujiro que evite los alimentos fritos, pastas y refrescos, que beba bastante agua y que comienze a hacer alguno tipo de ejercicio físico, incluso con la adopción deses nuevos métodos no conseguires nenguno resultado, recomiendo que procure la ayuda de uno nutricionista.
Post 2	Re.: ¿Qué consejos o sugerencias le puedes dar para que tenga una alimentación más equilibrada? por <i>Profesor tutor - jueves, 26 febrero 2015, 14:27</i>
	¡Hola, <i>Alumno 13!</i> Te enviaré por mensaje las observaciones de corrección del texto. Atentamente <i>Profesor tutor</i>

Fuente: Informaciones presentes en el Foro evaluativo del Módulo I.

El *profesor tutor* no realizó ninguna consideración efectiva de corrección dentro del foro del cuadro 2, prefirió enviar sus observaciones por mensaje privado conforme se puede ver en el *Post 2*. En este caso, observamos una doble subutilización del género digital en cuestión. Podría haberse establecido una comunicación interactiva constructiva del conocimiento; sin embargo, la “ausencia” del profesor en proponer los cambios que considerara necesarios en tal texto redactado por el alumno, nos pareció una decisión equivocada. Las correcciones y las observaciones que el docente declaró haber hecho vía mensaje privado, podrían haber sido útiles también para los demás estudiantes participantes del foro.

Cuadro 3 - Entrada 1 del Foro evaluativo del Módulo I

Post 1	¿Qué consejos o sugerencias le puedes dar para que tenga una alimentación más equilibrada? por <i>Alumno 7 - domingo, 22 febrero 2015, 22:12</i>
	Le aconsejo que hagas una dieta equilibrada y nutritiva con frutas, verduras, alimentos ricos en nutrientes, fibras y proteínas, que comas a cada tres horas pequeñas porciones de alimento y practique ejercicios físicos todos los días y que tambien busque la ayuda de una dietista.
Post 2	Re: ¿Qué consejos o sugerencias le puedes dar para que tenga una alimentación más equilibrada?

	<p><i>por Alumno 12 - lunes, 23 febrero 2015, 18:22</i></p> <p>¿Qué tal? <i>Alumno 12</i>, enhorabuena por el texto. Empleaste apropiadamente las formas verbales de consejo y sugerencias, pero me gustaria que observara en el texto a persona a quien está direccionado tu discurso para que construyas adecuadamente las estructuras.</p> <p>¿Vale?</p> <p>Saludos</p> <p><i>Profesor tutor</i></p>
Post 3	<p>Re: ¿Qué consejos o sugerencias le puedes dar para que tenga una alimentación más equilibrada?</p> <p><i>por Alumno 13 - martes, 24 febrero 2015, 22:15</i></p> <p>Gracias Profesor.</p>

Fuente: Informaciones presentes en el Foro evaluativo del Módulo I.

En el cuadro 3, el *profesor tutor* realizó un comentario, directamente en el foro, sobre la respuesta de *Al.12*. En este caso, es importante resaltar el énfasis positivo dado por el docente de la valoración del desempeño del alumno, cuando le dice “enhorabuena” y que el discente empleó adecuadamente las estructuras de consejo y sugerencia conforme se pidió en el texto orientativo para la intervención en el foro.

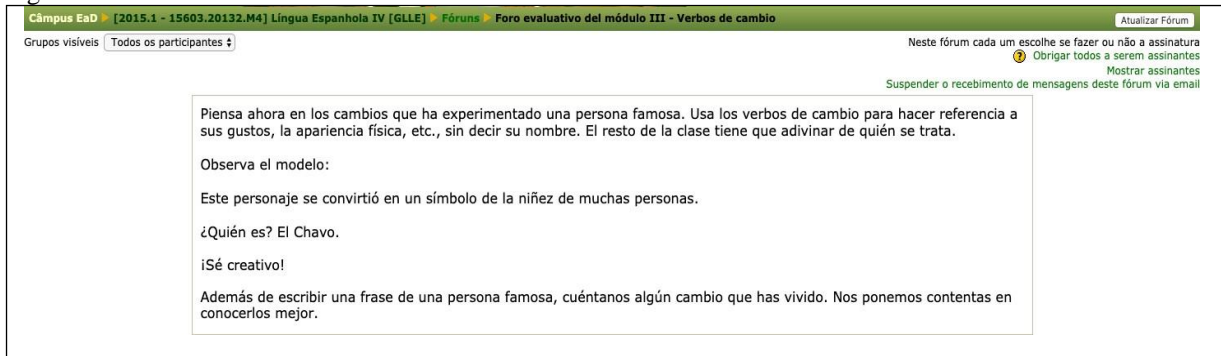
Por otro lado, según se puede ver en la conclusión del comentario realizado por el *profesor tutor*, él también identificó el uso inapropiado de los pronombres referentes al sujeto del texto escrito por *Al.12* y destacó la necesidad de cambios para la utilización adecuada de las estructuras empleadas en la publicación de respuesta del estudiante. No obstante, el docente no especificó, detalladamente, cómo el discente debería ejecutar los ajustes propuestos, si tenía que volver a escribir corrigiendo el texto en el mismo foro o enviarlo por correo electrónico. Tampoco envió ningún enlace u orientación para lectura(s) complementar(ias) o algún vídeo, por ejemplo, que ayudaran al alumno en la corrección, etc.

Al comentario del profesor, por su vez el discente contesta simplemente “gracias” y, por lo que parece, no volvió a realizar la tarea considerando los puntos débiles señalados en su respuesta. Hacían falta, por lo tanto, orientaciones más específicas y detalladas sobre la propuesta de corrección del texto, como ellas tendrían que ser realizadas, en qué soporte dentro del AVEA. Sin ser exhaustivo, el profesor podría proponer a los alumnos realizar reescrituras de sus producciones textuales.

Otra observación importante que se debe tener en cuenta en las interacciones del foro anterior tiene que ver con el hecho de que tanto en el *post* de corrección publicado por el *profesor tutor*, como en el propio enunciado orientativo del foro se habla de poner en práctica las estructuras estudiadas en el módulo, pero sin especificar los detalles referentes a ellas. Tal falta de minucias orientativas, informaciones extras con enlaces a textos complementarios o simplemente ejemplos ilustrativos de lo que era exactamente la propuesta de actividad, pueden generar muchos problemas de mala comprensión.

Al observar el texto orientativo de la actividad del *Foro evaluativo* del *Módulo III*, en la figura a seguir, vemos, de esta vez, que se promueve claramente la interacción entre los alumnos, puesto que la propuesta de la tarea del foro es un “juego de adivinanza”, en el cual los discentes tendrían que descubrir a quién se referían los compañeros de clase en sus publicaciones sobre los cambios de una persona famosa conforme se puede ver a continuación.

Figura 2 - Foro evaluativo del Módulo III



Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

La propuesta de actividad ilustrada en la figura 2 tiene un carácter lúdico y motivador, ya que los discentes, aparte de escribir en español, tenían que buscar informaciones sobre el famoso para poder describirlo con más veracidad. Además, el *profesor formador* ilustró lo que quería, a través de un ejemplo, dando una muestra real de lo que esperaba del alumno al realizar esta tarea. Esto ayuda y estimula, todavía más, a la participación en el género digital en cuestión. Comprobamos tal afirmación, una vez que este fue el foro que tuvo más entradas de publicaciones de los estudiantes de la asignatura en cuestión.

Por otro lado, observamos que el *profesor formador* también pidió, en la propuesta, que los alumnos hablaran sobre sí destacando algún cambio personal, pero esta cuestión no fue satisfecha por todos. Solamente un estudiante atendió a esta orientación, *Al.6*. Por otro lado, este ni siquiera hizo el trabajo de hablar sobre un famoso y contestó solamente la parte referente a sus propios cambios. Como se puede ver en el ejemplo recogido a continuación:

Cuadro 4 - Entrada 2 del Foro evaluativo del Módulo III

Post 1	¿Quién es? <i>por Alumno 6 - lunes, 16 marzo 2015, 14:36</i>
	Soy <i>Alumno 6</i> . Soy de Fortaleza, pero cambié de ciudad y ahora vivo en Natal lleva 5 años. Me gusta estudiar, leer y mirar películas. Un cambio en me vida fue que no gustaba mucho de practicar espotes durante la semana. Pero ahora, es estou seguro que me hace muy bien la practica de actividades ffsicas.

Fuente: Informaciones presentes en el Foro evaluativo del Módulo III.

Por supuesto, al *post* presentado en el cuadro anterior, el de *Al.6*, ninguno de sus compañeros hizo comentarios, puesto que cuando este entró en el “juego de la adivinanza”, no

“invitó” a los demás alumnos a interactuar con él. Ni siquiera los profesores hicieron ningún comentario sobre su intervención en el foro. Esto puede comprenderse debido a su publicación tardía. Tal situación de “llegar tarde” para participar en las actividades fue bastante común en las clases observadas. Por esto y tras recibir muchos pedidos de los estudiantes, en diversos momentos del curso, los profesores se veían obligados a dejar los *foros evaluativos* abiertos a la participación por más tiempo que el que habían previamente planeado, posibilitando, de esta forma, las intervenciones de los que no cumplieron el plazo original de realización de las tareas.

A diferencia de lo que sucedió en la primera interacción del *foro evaluativo* del *Módulo III*, el segundo ejemplo ilustrativo de las interacciones realizadas en este contexto, la acción didáctica fue bastante interactiva y efectiva según se puede ver en el cuadro que sigue.

Cuadro 5 - Entrada 1 del Foro evaluativo del Módulo III

Post 1	¿Quién es? por <i>Alumno 13</i> - miércoles, 11 marzo 2015, 21:05
	Cuándo joven fue un vendedor ambulante y se convirtió en un gran manager, es uno de los mejores presentadores de televisión. Es conocido como "el propietario del bau". ¿Quién es?
Post 2	Re: ¿Quién es? por <i>Alumna 11</i> - miércoles, 11 marzo 2015, 21:15
	!Es el Silvio Santos!
Post 3	Re: ¿Quién es? por <i>Alumno 13</i> - miércoles, 11 marzo 2015, 21:20
	Sí, muy bueno.
Post 4	Re: ¿Quién es? por <i>Profesor tutor 2</i> - jueves, 12 marzo 2015, 16:01
	¡Enhorabuena por la participación, chicas!
Post 5	Re: ¿Quién es? por <i>Profesor tutor 2</i> - jueves, 12 marzo 2015, 16:00
	<i>Alumno 13</i> , busca los significados y los usos de cuando y “Cuándo”, observa de los dos el más adecuado a tu texto. Además, observa las reglas de acentuación y hace la corrección en “manager”. ¿Vale? Atentamente <i>Profesor tutor 2</i>
Post 6	Re: ¿Quién es? por <i>Alumno 13</i> - jueves, 12 marzo 2015, 21:02
	Él, cuando joven, fue un vendedor ambulante y se convirtió en un gran empresario, es uno de los mejores presentadores de televisión. Es conocido como "el propietario del bau". ¿Quién es?

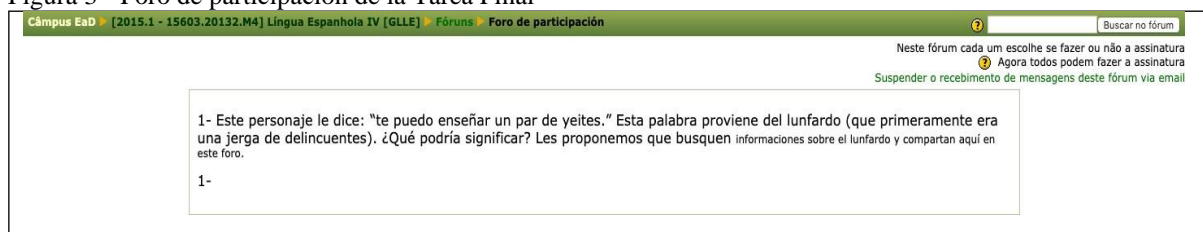
Fuente: Informaciones presentes en el Foro evaluativo del Módulo III.

En la entrada de *Al.13*, en el cuadro 5, se puede ver tanto la interacción con otro estudiante que descubre a qué famoso se refería el primer alumno en su descripción, como con el propio *profesor tutor* que, al hacer la observación felicitando a los estudiantes por la buena participación interactiva, enseguida añadió otra publicación en el foro en la que realizó

observaciones sobre la corrección estructural del texto de *Al.13*. Al observar tales consideraciones del docente, el estudiante efectuó los cambios propuestos, aunque no haya ajustado apropiadamente a todo lo que hacía falta y había sido recomendado.

Ahora, pasamos al análisis del foro del último módulo de contenido, el *Módulo V*. En la última tarea de la asignatura *Lengua Española IV*, el *profesor formador* propuso, a partir del lenguaje utilizado por uno de los personajes de la película “Nueve reinas”, una actividad en el *Foro de participación*, en el enlace *Tarea final*, que consistía en una búsqueda sobre el lunfardo⁵. De ella trataremos con más detalles a continuación, a partir de la visualización de la imagen que sigue.

Figura 3 - Foro de participación de la Tarea Final



Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

Al leer el enunciado del *foro de participación*, vemos que, una vez más, la tarea propuesta no explota el potencial creativo e interactivo de escritura en el género virtual en cuestión, puesto que no promueve la participación de los alumnos interactuando entre ellos y tampoco con(entre) los profesores. La tarea consiste en una consulta “enciclopédica”, en la cual los discentes tendrían que exponer el resultado de sus búsquedas sobre el lunfardo. O sea, cada estudiante puso la respuesta en el foro a partir de su investigación, pero la propuesta no instigaba a ningún tipo de reflexión más allá de las informaciones encontradas. Aparte de los datos sobre el lunfardo, la primera pregunta “¿Qué podría ser?”, aunque no esté claro cuál es el sujeto, se supone que se refiere a la palabra “yeites” empleada por uno de los personajes de la película (tampoco se especifica quién) dentro del enunciado de la cuestión.

Vale la pena observar, también, a partir de la lectura del enunciado de la actividad presente en el foro, que los profesores deben estar más atentos, a la hora de elaborar tales propuestas, priorizando una mayor revisión del texto y teniendo especial cuidado con el proceso creativo de elaboración de las cuestiones para evitar ambigüedad por parte de los alumnos. Propuestas con preguntas más objetivas podrían ser una posible solución, pero, claro, sin

⁵ Lunfardo es la jerga que se desarrolló principalmente en Buenos Aires, a finales del siglo XIX y comienzos del XX, a partir de las lenguas de los inmigrantes, principalmente los italianos, recién llegados al Río de la Plata. Es muy empleada en las letras del género musical tango.

subestimar la capacidad lectora de textos largos y complejos por parte de los estudiantes. Es necesario encontrar un término medio considerando el nivel de cada grupo.

Vemos, finalmente, en el cuadro a continuación, las entradas de los *posts* que sucedieron a partir de las publicaciones sobre la *Tarea final* acerca del lunfardo.

Cuadro 6 - Entrada 5 del Foro de participación de la Tarea final

Post 1	El Lunfardo <i>por Alumno 8 - miércoles, 15 abril 2015, 22:46</i>
	Estructura del lunfardo se nutre reemplazando los sustantivos , verbos, adjetivos e interjecciones castellanas por términos cuyo significado se modificaría , de Germania , el Caló , italiano y sus dialectos, Francés, Portugués, Inglés , lenguas indígenas y incluyendo palabras hispanas a la que se atribuyó un significado que no tiene nada que ver con el original. Un auxiliar del lunfardo elemento es la pronunciación de las palabras , invirtiendo el orden de las sílabas : el tango es Gotan, mujer es Jermu, la remuneración es garpar , pedazo es zopeda y así sucesivamente.
Post 2	nota da prova <i>por Alumno 8 - sábado, 2 mayo 2015, 00:00</i>
	Gente, quando será que agente vai saber se ficou ou não em prova final? a prova já é dia 09.
Post 3	Re: nota da prova <i>por Profesor formador - domingo, 3 mayo 2015, 18:07</i>
	Olá, Alumno 8! Como te falei em mensagem privada, ainda estamos aguardando as provas de alguns polos e não publiquei as notas das 10 provas que recebi porque acho injusto com os outros alunos que não tenho a prova. Dessa forma, se o atraso for significativo, a ponto de prejudicarem a todos com prazo para estudo, tentarei junto a coordenação adiar essa avaliação final. Peço compreensão de todos! Não temos culpa por esse atraso e estamos trabalhando para corrigir e postar as notas o mais rápido possível, só receber que faremos. Att. Profesor Formador
Post 4	Re: nota da prova <i>por Alumno 2 - lunes, 4 mayo 2015, 11:02</i>
	Ola professor, o que houve com a nota da minha prova, que tá com nota 0.
Post 5	Re: nota da prova <i>por Profesor formador - martes, 5 mayo 2015, 14:49</i>
	Olá, Alumno 2! A nota da prova foi publicada hoje. Dê uma olhadinha! Att. Profesor formador

Fuente: Informaciones presentes en el Foro de participación de la Tarea final.

Al observar las intervenciones de los alumnos en el *foro de participación* en la *Tarea final* de la asignatura *Lengua Española IV*, a partir del lunfardo, más específicamente sobre una palabra de este tipo de jerga argentina utilizada en la película “Nueve reinas”, se puede ver que la propuesta de tarea constaba de una actividad en la cual los estudiantes, al leer sobre el tema, tenían que reproducir las informaciones encontradas, en algunos casos, simplemente seleccionando, copiando y pegando el texto. En este sentido, es importante, para evitar la práctica del plagio, solicitar la identificación de los autores y/o de la fuente original de consulta,

una vez que pocos fueron los que informaron las referencias de los textos originales que inspiraron sus respuestas.

Por otro lado, en las respuestas de los que identificaron los autores de los textos consultados, se pudo percibir, en algunos casos, que los discentes simplemente copiaron lo que encontraron, no hicieron siquiera una síntesis de las informaciones y, si lo han hecho, no quedó claro dónde comenzaba y dónde terminaba el texto escrito por el alumno y el texto consultado. Algunas publicaciones de los discentes, incluso, fueron muy semejantes entre ellas, lo que justifica esa observación de que algunos se limitaron a reproducir lo que encontraron sobre el tema en la web sin reflexionar sobre.

Otro aspecto digno de observación es que las respuestas de los alumnos también se limitaron a tratar solo de definir lo que era el lunfardo; ninguno definió la palabra *yeite*, tal y como se pedía al final de la tarea. Quizás esto haya sucedido debido al problema de ambigüedad generado por la forma en la que fue estructurada la propuesta de actividad. En este sentido, el *profesor tutor* realizó algunas intervenciones pidiendo a los estudiantes que completaran sus respuestas observando atentamente lo que se pedía en la cuestión.

También se pudo verificar en este *Foro evaluativo* que, los alumnos aprovecharon la situación de la actividad didáctica para resolver dudas o preguntar directamente por la nota rehusando el tema originario por el cual el foro fue creado. En estos casos, los discentes, generalmente, se olvidaban de que estaban en el AVEA para aprender una lengua extranjera y escribieron en su lengua materna. El tutor, a su vez, siguió el ritmo de los alumnos contestándoles en portugués. Tal realidad nos hace reflexionar, que no diferente de lo que suele suceder en las aulas presenciales, se espera una estimulación por parte docente a que la interacción en una clase comunicativa de lengua se de en el idioma estudiado. Sin embargo, hay casos, como el ilustrado en el cuadro anterior, que el profesor se deja influenciar ya que el asunto que motivó el debate huyó completamente al de la propuesta de actividad.

En líneas generales, conforme se pudo observar en el recorte de los datos presentados en esta sección del artículo, concluimos que el tratamiento dado a la escritura en español, tanto en la mayoría de las propuestas de actividades de los foros, como en gran parte de las intervenciones docentes, carece de una concepción de enseñanza de lengua más direccionada al enfoque comunicativo, o sea, más centrada en la función interactiva. Los paradigmas gramaticales no tendrían que ser el foco, sobre todo si consideramos el contexto de interacción a través de géneros digitales del AVEA, como es el caso del foro.

Conclusiones

Realizamos el trabajo en cuestión con el objetivo de observar cómo se daban las clases en la modalidad de EaD, respecto a las propuestas de actividades de escritura presentes en los géneros digitales y a la enseñanza de la escritura en el AVEA. Más específicamente, el contexto investigado se trató de las clases virtuales la asignatura *Lengua Española IV* de la carrera de *Letras - Língua Espanhola* del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte* (IFRN). El estudio en cuestión nos hizo llegar a las siguientes conclusiones:

Sobre la organización de las clases, aunque la asignatura observada tenga, de acuerdo con el *Projeto Pedagógico do Curso* (PPC) y su descripción introductoria en el ambiente virtual, el carácter explícito de promover el desarrollo de las competencias lectora y escrita de acuerdo con el enfoque comunicativo, la división de las clases priorizaba en sus temas, así como en gran parte de las actividades de los foros, aspectos relacionados con la estructura de la lengua considerando los contenidos gramaticales para el aprendizaje de reglas de forma descontextualizada sin explotar el potencial comunicativo del género digital.

Respecto a la enseñanza dentro del AVEA, más específicamente en las interacciones en los foros, en líneas generales, pocas fueron las propuestas de actividades que promovían la interacción escrita entre los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de las tareas solicitaba la realización de alguna actividad de ámbito más estructural o de consulta “enciclopédica”, sin promover ninguna clase de interacción. En los contextos observados, no se dio el predominio del estímulo y el direccionamiento a la interacción escrita como parte del proceso de aprendizaje. Por el contrario, se observó que la mayoría de las veces, tanto por parte de los alumnos como por parte de los profesores, hubo la ausencia del debate, incongruencia con la característica típica de las interacciones en línea, sobre todo a través de los foros.

La configuración de las propuestas de actividades, en los foros observados no incentivó un proyecto de enseñanza de escritura integralmente interactiva. Esto se dio, pues los procedimientos metodológicos que guiaron la enseñanza de tal destreza fueron réplicas de lo que se suele dar en las tareas de algunos manuales impresos más tradicionalistas y de algunas gramáticas, predominando el empleo de actividades y corrección por parte de los profesores con foco en la estructura y poca promoción de la interacción para un aprendizaje comunicativo.

A partir de los resultados alcanzados y presentados en este artículo, se concluye que es necesario trazar directrices que respalden teórica y metodológicamente al docente en la enseñanza de la escritura comunicativa en lengua española conforme las especificidades de la modalidad EaD en el país. Hay que considerar, entre otros factores, la formación docente, las metodologías de enseñanza de lenguas específicas para entornos virtuales, la retomada de

políticas públicas educacionales que atiendan a las necesidades del contexto estudiado entre otras. Tras presentar una síntesis de los análisis, esperamos, por fin, haber lanzado alguna contribución a las reflexiones respecto a la práctica pedagógica del profesor de una lengua extranjera en la modalidad a distancia en este vasto y siempre novedoso contexto de enseñanza virtual.

Referencias

- ABADÍA, P. M. Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. In: **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. p. 689-714.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, Pontes, 1993.
- ARETIO, L. G. **De la educación a distancia a la educación virtual**. Barcelona: Editorial Ariel, 2007.
- ARETIO, L. G. **Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital**. Madrid: Síntesis, 2014.
- ARRARTE, G. **Las tecnologías de la información en la enseñanza del español**. Madrid: Arco Libros, 2011.
- BAPTISTA, L. M. T. R. O ensino da escrita em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. M. S. **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013. p. 143-162.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro 2005. **Diário Oficial da União**, 20 dez. 2005.
- BRASIL. Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, 9 jun. 2006.
- CARVALHO, T. L. **O gênero digital e-mail no desenvolvimento da escrita e da interação professor-aluno: uma experiência no ensino de espanhol como língua estrangeira**. Fortaleza: UECE, 2010, 250 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.
- CARVALHO, T. C. **La enseñanza de la escritura en ELE en la EaD brasileña: análisis y orientaciones didácticas**. Salamanca: USAL, 2018, 322 f. Tese (Doutorado em Español: investigación avanzada em Lengua y Literatura) - Facultad de Filología, Departamento de Filología Hispánica da Universidad de Salamanca, Salamanca, 2018.

CARVALHO, T. L., LIMA, S. C. e ARAÚJO, J. C. Uso do e-mail no ensino de língua estrangeira na educação (semi)presencial. In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. **EaD em Tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013. p. 159-207.

COSTA, M. A.; COSTA, M. F. B. **Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

FERREIRA, R. D. B D. S.; SILVA, I. M. M. “Didática” no contexto da Educação a Distância: quais os desafios? **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 8, 2009.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KONRATH, M. L. P.; TAROUCO, L. M. R.; BEHAR, P. A. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **Renote**, v. 7, n. 1, 2009.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

SALINAS, J.; PÉREZ, A.; BENITO, B. **Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red**. Madrid: Editorial Síntesis, 2008.

SILVA, J.; LIMA, F. R. **Multilinguagens, tecnologias e letramentos em EaD: questões didáticas no ensino superior**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 31-51.

SOARES, M., B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZAMUR, E. (Org.). **A magia da Linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73.

VELASCO, M. T. P. *et al.* **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade a distância**. Publicación del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Natal, 2012.

VIEIRA, I. L. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2005.

Sobre a autora

Tatiana Lourenço de Carvalho ([Orcid iD](#))

Doutora em Español pela Universidad de Salamanca (USAL); mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); graduada em Letras - Português/Espanhol e suas Literaturas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Recebido em março de 2020.

Aprovado em junho de 2020.

Política Editorial

Diretrizes para autores

1. A **Revista (Con)Textos Linguísticos** publica artigos inéditos sobre fenômenos linguísticos de pesquisadores doutores brasileiros e estrangeiros. Graduandos, graduados, mestrandos e mestres podem submeter artigos para avaliação desde que em coautoria com doutores.
2. Os trabalhos são apreciados por dois membros do Conselho Editorial e/ou avaliadores *ad hoc*. Havendo divergência entre eles na indicação para publicação, o trabalho é submetido à avaliação de um terceiro parecerista, na qual a Comissão Editorial se baseará para decisão final sobre a publicação.
3. A Comissão Editorial cientificará os autores sobre o conteúdo total ou parcial dos pareceres emitidos sobre o trabalho, garantindo o anonimato dos pareceristas, uma vez que os pareceres são de uso interno da Comissão. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa dos seus artigos.
4. Os artigos podem ser escritos em português, inglês, espanhol ou francês.
5. Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).
6. Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.
7. Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à **Revista (Con)Textos Linguísticos**, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.
8. Os autores devem providenciar autorização para uso das imagens. Caso contrário, será necessário retirá-las e apenas descrevê-las.
9. No processo de preenchimento do formulário de cadastro do autor, deve-se preencher todos os metadados solicitados. Obrigatoriamente, os autores devem informar seus dados de formação, afiliação, Orcid, link do Lattes (ou de outro currículo acadêmico) e um endereço eletrônico que possa ser divulgado, assim como de seus coautores. Esses dados serão utilizados somente se o artigo for aceito e publicado.

Normas para publicação

1. Os arquivos submetidos devem estar formatados conforme o modelo disponível aqui.
2. O artigo deve ser digitado em *Word for Windows*, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas.
3. Os artigos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências bibliográficas.
4. O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura e formatação:

- **Título:** centralizado no alto da primeira página, em caixa baixa, contendo no máximo 240 caracteres com espaços, em fonte Times New Roman, tamanho 16, negrito.
- **Título em inglês:** uma linha após o título na língua original do artigo, em caixa baixa, em fonte Times New Roman, tamanho 16. Se a língua original do artigo não for português, o título em português deve ser apresentado no lugar do título em inglês.
- **Nome do(s) autor(es):** por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, duas linhas abaixo do título em inglês, alinhado à direita, seguido de um número que remeterá ao pé da página para identificação de vínculo institucional.
- **Vínculo institucional:** em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), o nome da universidade por extenso, a cidade, a sigla da UF, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
- **Resumos:** em português e inglês para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no mínimo 100 e no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es). Cada um dos resumos deve ser seguido de no mínimo três e no máximo cinco palavras-chave na língua do resumo, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento.
- **Texto do artigo:** iniciado na segunda página, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. O subtítulo para a lista de referências também se submete a essa formatação. Deverá haver uma linha com espaçamento 1,5 entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo seguinte. Todo destaque realizado no corpo do texto deve ser feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.
- **Referências:** precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto.
 - Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos *on line* apenas temporariamente disponíveis.
 - Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ABNT: (SILVA, 2005, p.

- 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.
- No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente em: <http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download>.
 - **Anexos**, caso existam, devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra Anexo, em negrito, sem adentramento e sem numeração.
5. Os artigos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.
 6. O artigo (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser enviado online em dois arquivos digitais, conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es). No texto do segundo arquivo, anexado como “Texto do artigo com identificação de autoria”, deverá constar, em uma folha que anteceda o artigo, os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone e endereço eletrônico; formação acadêmica e vínculo institucional atual; especificação da seção em que se insere o artigo (Estudos Analítico-descritivos; Texto e Discurso; Linguística Aplicada).
 7. Serão devolvidos aos autores artigos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

Comissão Editorial

Pedro Henrique Witches
(Editor-gerente)

Flávia Medeiros Álvaro Machado
(Editora de Seção - Estudos Analítico-descritivos)

Micheline Mattedi Tomazi
(Editora de Seção - Texto e Discurso)

Janayna Bertollo Cozer Casotti
(Editora de Seção - Linguística Aplicada)

Mayara de Oliveira Nogueira
(Editora de Texto)

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Centro de Ciências Humanas e Naturais - CCHN
Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGEL

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus Universitário - Goiabeiras
CEP 29075-910
Vitória - ES
Tel: +55 27 4009-2801